

*A todas as crianças e a todos os jovens
para quem a Arte é lugar privilegiado
de talentos, emoções e afectos.*

Resumo

A problemática da educação dos sobredotados tem motivado as mais diversas reflexões e pesquisas conducentes a uma maior consciencialização das especificidades destes alunos e, por conseguinte, a uma actuação mais ajustada dos professores e demais agentes educativos.

A *sobredotação e a expressão plástica* constituem o núcleo de estudo da presente dissertação, onde se assumem os seguintes objectivos: (i) identificar as características da criatividade e os sinais de motivação que se revelam na expressão plástica de crianças/jovens sobredotados; (ii) apontar os principais factores influentes na produção plástica dos alunos sobredotados que, neste domínio, evidenciam criatividade e motivação.

A uma amostra inicial (*estrutura* da amostra) constituída por 10 crianças/jovens sobredotados, 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, entre os 8 e os 15 anos de idade, matriculados nos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico no ano lectivo 2008/2009, e que frequentavam ou haviam frequentado o programa de enriquecimento *Sábados Diferentes*, foi aplicada a primeira fase da investigação. No âmbito de uma abordagem qualitativa, nesta etapa inicial de observação, foram registadas, por meio de grelhas, as actividades de expressão plástica realizadas no Museu de Serralves, permitindo seleccionar os sujeitos que evidenciaram criatividade e motivação, e identificar as características da criatividade e os sinais de motivação revelados nesse contexto educativo.

Os resultados da primeira fase permitiram, de um modo selectivo, delimitar o *conteúdo* da amostra – 8 crianças/jovens com características de criatividade e com sinais de motivação no domínio da expressão plástica, 3 do sexo masculino e 5 do sexo feminino – ao qual, na segunda fase, foram aplicados dois instrumentos, uma entrevista semi-estruturada e uma escala de preferências, com o intuito de encontrar os factores influentes na produção plástica.

A análise dos dados dos referidos instrumentos aponta para a preponderância dos factores contextuais sobre os pessoais, em que a influência do contexto escolar no domínio da produção plástica assume um lugar de destaque e legitima uma atitude reflexiva.

Abstract

The issue of gifted education has motivated many different reflections and research leading to greater awareness of the specificities of these students and, therefore, a more adjusted performance of teachers and other educational agents.

Giftedness and artistic expression are the core study items of this dissertation, where the following objectives are assumed: (i) identify the creativity characteristics and the motivation signs revealed in the artistic expression of children / young gifted; (ii) recognize the main influencing factors in the plastic production of gifted students that, in this area, show creativity and motivation.

The first investigational step has been applied to the initial sample (*structural sample*) consisting of 10 children / young gifted, 5 males and 5 females, 8 to 15 year-olds, enrolled in the 1st, 2nd and 3rd cycle of basic education in the academic year 2008/2009, who attended or had attended the enrichment program *Sábados Diferentes*.

Within a qualitative approach, at this early stage of observation, the activities of artistic expression undertaken at the *Museum of Serralves* were recorded, by means of grids, allowing the selection of the subjects who showed creativity and motivation, and identify the creativity characteristics and the motivation signs revealed in this educational context.

The results of the first phase allowed, on a selective basis, to define the *content* of the sample - 8 children / young gifted with creativity characteristics and motivation signs in the field of visual arts, 3 males and 5 females – to which, in the second phase, two tools were applied, a semi-structured interview and a preference scale, in order to find the influencing factors in the plastic production.

The analysis of these instruments points to the preponderance of contextual factors over the personal ones, where the influence of school context in the field of plastic production takes a prominent place and legitimizes a reflective attitude.

Resumée

La problématique de l'éducation des élèves surdoués a motivé les plus différentes réflexions et recherches qui ont abouti à une majeure prise de conscience sur les particularités de ces élèves et conséquemment à l'actuation plus adéquate par la part des enseignants et des autres agents éducatifs.

La sur dotation et l'expression plastique constituent le noyau d'étude de cette dissertation où nous assumons les objectifs suivants : (i) Identifier les caractéristiques de la créativité et les signes de motivation qui on vérifie dans l'expression plastique de ces enfants/ jeunes surdoués ; (ii) signaler les principaux facteurs influents dans la production plastique des enfants/ jeunes surdoués lesquels manifestent, dans ce domaine, de la créativité et de la motivation.

Au spécimen initial (la structure du spécimen) constitué par 10 enfants/jeunes surdoués, dont 5 du sexe masculin et 5 du sexe féminin, âgés entre 8 – 15 ans, immatriculés au collège, à l'année scolaire 2008/2009 et qui fréquentaient ou qui ont déjà fréquenté le programme d'enrichissement *Sábados Diferentes*, on a appliqué la première partie de la recherche. Dans le contexte d'une approche qualitative, dans cette phase initiale de l'observation, on a enregistré les activités d'expression plastiques qui ont eu lieu au *Musée de Serralves* à travers des grilles qui ont permis sélectionner les sujets qui révélaient de la créativité et de la motivation et aussi identifier les caractéristiques de la créativité et les signes de motivation montrés dans ce contexte éducatif.

Les résultats de la première phase ont possibilité, d'une façon sélective, la délimitation du contenu du spécimen – 8 enfants/jeunes avec des caractéristiques de créativité et avec signes de motivation au domaine de l'expression plastique, 3 du sexe masculin et 5 du sexe féminin auxquels, dans un deuxième moment, on a appliqué deux outils : une interview demi-structurée et une échelle de préférences avec le but de trouver les facteurs influents dans la production plastique.

L'analyse des données des outils mentionnés signalent une prépondérance des facteurs contextuels sur les personnels où l'influence du contexte scolaire dans le domaine de la production plastique assume un rôle capital et légitime une attitude réflexive.

Agradecimentos

A realização de um trabalho de investigação que se desenvolve no tempo e numa diversidade de espaços, onde circulam vivências, conhecimentos, saberes, afectos e emoções, é, necessariamente, marcado pela presença de todos quanto, de uma ou de outra forma, tornaram o percurso menos árduo e solitário.

Um primeiro agradecimento é dirigido à minha orientadora, Professora Doutora Helena Serra, pela disponibilidade, paciência e rigor científico e metodológico, pela partilha de cada etapa, de cada avanço e retrocesso, de cada desalento e alegria, numa atitude de permanente incentivo. Que este trabalho possa constituir uma justa homenagem ao seu contributo científico e humanista para o desenvolvimento da educação do nosso país.

À Professora Doutora Zenita Guenther, pelo privilégio de algumas conversas, pela imensa sabedoria e pela aprendizagem que me possibilitou.

Um agradecimento a todos os docentes dos Cursos de Pós-Graduação e de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pelo seu contributo na minha formação como profissional de educação e como pessoa sensível às diversas formas de ser diferente. Aos colegas, pela partilha de momentos, experiências e saberes.

Ao Professor Doutor Júlio Sousa, pelo auxílio na concepção do projecto e pelo incentivo à investigação no campo da interpretação das criações plásticas de crianças e jovens. À Dra. Paula Medeiros, pelos ensinamentos metodológicos e pela disponibilidade na orientação do trajecto da pesquisa. À Dra. Mónica Oliveira, pela amabilidade de apreciar o capítulo dedicado à Arte.

O meu agradecimento à Direcção da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, quer pela forma acolhedora como tem vindo a contribuir para a minha formação pedagógica, quer pela cedência das instalações para a concretização do plano de investigação, nomeadamente, a realização das entrevistas.

À Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas, pela dinamização dos programas de enriquecimento *Sábados Diferentes* (Porto) e *Super Sábados* (Póvoa de Varzim), dirigido a crianças e jovens com capacidades e talentos superiores. O meu agradecimento à coordenação dos *Super Sábados*, Dr. Eduardo Pinheiro, por permitir a aplicação do pré-teste dos instrumentos de pesquisa, e dos *Sábados Diferentes*, Dra. Laura Brito, pela articulação das sessões da pesquisa com o plano anual das actividades do programa.

Expresso, igualmente, o meu agradecimento ao Serviço Educativo da Fundação de Serralves, nomeadamente, à Dra Cristina Lapa, pela forma como coordenou e proporcionou as actividades plásticas aos jovens e crianças, e a todos os monitores, pelo afincamento na preparação e concretização das sessões.

Uma palavra de gratidão dirigida a todos os jovens/crianças sobredotados pela participação entusiasmada nas etapas da pesquisa, e a todos os pais, por fazerem parte integrante deste percurso, numa postura genuína de colaboração e abertura à investigação.

Quero ainda agradecer a 'alguém' que contribuiu para o enriquecimento desta dissertação, com o seu testemunho sentido, delineando possíveis vivências, desafios, dificuldades e conquistas de um sobredotado ao longo do seu processo de formação.

Aos meus colegas de trabalho e amigos, Maria José Coelho e Carlos Araújo, por terem aliviado a sobrecarga de tarefas nos momentos mais complicados, e à Eduarda Oliveira, pela disponibilidade da revisão do texto, em inglês.

Expresso o meu agradecimento à escritora, colega e amiga Rosa Guedes, por se ter dedicado abnegadamente à leitura desta dissertação, na tentativa de tornar a escrita mais digna e, assim, mais apetecível ao leitor.

Um agradecimento especial à amiga Ana Manso, pela presença constante nos vários momentos de concepção e implementação do trabalho e pelo seu contributo como segunda investigadora na fase de observação das actividades plásticas em Serralves. A concretização deste trabalho deve-se, em muito, ao seu permanente incentivo, disponibilidade e paciência para me ouvir e aconselhar, o que testemunha a forma como, desde a faculdade, temos vindo a cultivar a nossa amizade. Ao Diogo Manso, um agradecimento pela ajuda técnica e pelas horas que ficou sem a Ana.

Uma última, mas especial palavra de agradecimento à minha família, pela motivação diária e pela compreensão das ausências em certos momentos. Prometo compensar-vos. Aos meus pais, pela transmissão de valores e afectos. Às minhas avós e à memória dos meus avôs, pela sabedoria da vida. À minha irmã, por um crescimento partilhado em harmonia e por todo o apoio. Ao meu cunhado João, pela preciosa ajuda nas aquisições bibliográficas *on line*. Ao meu sobrinho, João Diogo, pelos momentos de ternura e brincadeira essenciais a cada novo impulso para continuar. Ao Miguel, pela paciência, pela compreensão, pelo companheirismo e pelo amor que serviram de suporte emocional a esta caminhada. À Maria Francisca, por ter sido uma 'sementinha' muito bem comportada e por me ter proporcionado a serenidade e a motivação necessárias à concretização deste trabalho.

Índice Geral

Dedicatória	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Resumé	iv
Agradecimentos	v
Índice Geral	vii
Índice de Anexos	xi
Índice de Quadros, Gráficos e Figuras	xii
Abreviaturas e Siglas	xiv
Introdução	1

I PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAP. 1 - Sobredotação: abordagens teóricas	7
1. Aproximação terminológico-conceitual	9
1.1. Diversidade terminológico-conceitual	9
1.2. Entre conceitos análogos	11
1.3. Para lá dos mitos	14
2. Perspectiva Histórica: dos primórdios à actualidade	16
2.1. Antecedentes Históricos	17
2.2. Sobredotação e Inteligência	19
2.2.1. Conceito de Inteligência	19
2.3. Modelos de Inteligência e Sobredotação	24
2.3.1. Abordagem Clássica	25
2.3.2. Abordagem Contemporânea	28
2.3.2.1. Modelo Triárquico da Inteligência e da Sobredotação	28
2.3.2.2. Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento	32
2.3.2.3. Modelo das Inteligências Múltiplas	36
2.3.2.4. Modelo dos Três Anéis	41
2.3.2.5. Modelo Psicossocial de Sobredotação	45

3. Características dos Sobredotados	46
3.1. Aproximação às Idiossincrasias	47
3.1.1. Características Gerais	48
3.1.2. Domínios de Capacidade e Talentos	53
3.1.2.1. Inteligência e Capacidade Intelectual Geral	54
3.1.2.2. Criatividade	55
3.1.2.3. Domínios Socioafectivo e Sensório-Motor	60
3.2. Aproximação às Dissincronias	61
3.3. Desenvolvimento Sócio-Emocional	66
Em Síntese	74
CAP. 2 - Sobredotação: intervenção educativa	76
1. Necessidades Educativas dos Alunos sobredotados	77
2. Estratégias de Atendimento Educativo	79
2.1. Aceleração	83
2.2. Agrupamento	88
2.3. Enriquecimento	91
3. Enquadramento da Intervenção Educativa	100
3.1. Contexto Internacional	102
3.2. Contexto Português	108
4. Agentes Educativos	118
4.1. O Papel da Família	119
4.2. O Papel da Escola e do Professor	123
Em Síntese	128

CAP. 3 - Arte e Sobredotação	130
1. A Experiência Estética	132
2. A Arte	135
2.1. O Valor da Arte	136
2.2. O Papel da Educação Artística	138
3. A Expressão Plástica	144
3.1. O Papel da Expressão Plástica	145
3.2. Expressão Plástica e Sobredotação	148
Em Síntese	151

II PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAP. 4 - Metodologia Geral do Estudo Empírico	152
1. Objectivos e Questões	154
2. Delimitação de Conceitos	157
3. Modelo de Investigação	161
4. Recolha e Análise de Dados	164
4.1. Plano de Investigação	165
4.2. Amostra	166
4.2.1. Estrutura da Amostra	167
4.2.2. Conteúdo da Amostra	170
4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	173
4.3.1. Observação	173
4.3.2. Inquirição	177
4.4. Procedimentos	183
4.5. Preocupações Éticas e Metodológicas	187
5. Validade e Fidelidade	189
6. Tratamento e Análise de Dados	191
Em Síntese	196

CAP. 5 - Apresentação, análise e discussão dos resultados	197
1.Criatividade e Motivação	199
1.1. Características da Criatividade	200
1.2. Sinais de Motivação	210
2.Factores Influentes na Expressão Plástica	216
2.1. Representação da Expressão Plástica	217
2.2. Factores Contextuais e Pessoais	222
Em Síntese	239
Conclusão	258
Referências e Bibliografia	265

Índice de Anexos

- ANEXO 1** – Testemunhos
- ANEXO 2** – Caracterização dos Contextos de Origem dos Sujeitos que Integram o Conteúdo da Amostra
- ANEXO 3** – Grelha de Observação da Criatividade e Motivação na Expressão Plástica
- ANEXO 4** – Guião de Entrevista Semi-Estruturada a Crianças/Jovens Sobredotados
- ANEXO 5** – Escala de Preferências no Domínio da Expressão Plástica
- ANEXO 6** – Diário de Bordo das Actividades Plásticas
- ANEXO 7** – Requerimento aos Encarregados de Educação
- ANEXO 8** – Descrição das Actividades de Expressão Plástica Desenvolvidas em Serralves
- ANEXO 9** – Modelo de Transcrição das Entrevistas
- ANEXO 10** – Modelo de Análise Exploratória de Conteúdo das Entrevistas Semi-Estruturadas
- ANEXO 11** – Autorização do Encarregado de Educação
- ANEXO 12** – Modelo de Folha de Cálculo da Grelha de Observação
- ANEXO 13** – Transcrição da Ordenação das Escalas de Preferências
- ANEXO 14** – Análise Exploratória de Conteúdo das Entrevistas Semi-Estruturadas
- ANEXO 15** – Folhas de Cálculo dos Dados das Grelhas de Observação
- ANEXO 16** – Fotografias da Actividade 1 – *Arte e Paisagem* (Escultura)
- ANEXO 17** – Fotografias da Actividade 2 – *Arquitectar* (Arquitectura)
- ANEXO 18** – Fotografias da Actividade 3 – *Laboratório das Artes/Pinturas e Espessuras* (Pintura)
- ANEXO 19** – Fotografias da Actividade 4 – *Livros de Artista* (Desenho)

Índice de Quadros, Gráficos e Figuras

Quadros

Quadro 1	– Modelos de Inteligência	25
Quadro 2	– Características gerais de comportamento de crianças e jovens sobredotados	53
Quadro 3	– Aspectos Positivos e Negativos da Criatividade	58
Quadro 4	– Modelos de Criatividade	59
Quadro 5	– Características e potenciais problemas associados à sobredotação	70
Quadro 6	– Necessidades Educativas dos Alunos Sobredotados	78
Quadro 7	– Formas de Aceleração	84
Quadro 8	– Estrutura da Amostra	170
Quadro 9	– Conteúdo da Amostra	172
Quadro 10	– Quadro Categorical da Análise Exploratória de Conteúdo das Entrevistas Semi-Estruturadas	194
Quadro 11	– Resultados da Criatividade por Sujeito e Actividade	200
Quadro 12	– Características da Criatividade por Actividade	201
Quadro 13	– Resultados da Motivação por Sujeito e Actividade	211
Quadro 14	– Sinais de Motivação por Actividade	211
Quadro 15	– Ordem de Preferências dos Factores Contextuais e Pessoais	231
Quadro 16	– Factores Contextuais e Pessoais por Sujeito	238
Quadro 17	– Factores Contextuais e Pessoais por Sujeito, por Ordem de Preferências	239

Gráficos

Gráfico 1	– Estrutura da Amostra	170
Gráfico 2	– Conteúdo da Amostra	172

Figuras

Figura 1	– Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento	33
Figura 2	– Modelo dos Três Anéis	44
Figura 3	– Modelo de Enriquecimento Triádico	96
Figura 4	– Descrição do Plano de Investigação	156
Figura 5	– Conclusões do Estudo Empírico	257

Abreviaturas e Siglas

ANEIS	– Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação
APCS	– Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas
CEDET	– Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento
CITE	– Classificação Internacional Tipo da Educação
CPCIL	– Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança
DEB	– Departamento da Educação Básica
DGEBS	– Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
DREER	– Direcção Regional da Educação Especial e Reabilitação
IC	– Idade Cronológica
IM	– Idade Mental
MDST	– Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento
NCLB	– No child left behind – Public Law 107-110
QI	– Quociente de Inteligência
RAM	– Região Autónoma da Madeira
SEM	– <i>Schoolwide Enrichment Model</i> (Modelo de Enriquecimento para toda a Escola)
SOI	– <i>Structure-of-intellect</i> (Modelo da Estrutura do Intelecto)
TTCT	– <i>Torrance Tests of Creative Thinking</i> (Testes de Pensamento Criativo de Torrance)
WAIS	– <i>Wechsler Adult Intelligence Scale</i> (Escala de Inteligência de Wechsler para Adultos)
WCGTC	– World Council for Gifted & Talented Children
WISC	– <i>Wechsler Intelligence Scale for Children</i> (Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças)

Introdução

Na sociedade actual, assiste-se a um interesse crescente pelas questões inerentes à problemática da sobredotação que, em muito, decorre da abertura da escola às diferenças outrora dissimuladas e que constituem um desafio diário no trabalho de professores e outros responsáveis educativos. Para além disso, na opinião pública, pressente-se uma tendência generalizada para a busca de informação sobre esta e outras formas de ser diferente. Em certos países, inclusivamente, predomina a concepção de que os sobredotados constituem um grupo com características peculiares, que devem ser rentabilizadas em prol do desenvolvimento científico, tecnológico ou social da nação (Reis, 2004:ix).

A par deste impulso emergente, que posiciona a temática da sobredotação no seio das preocupações educativas de profissionais, famílias e sociedade civil, acentua-se um movimento de reflexões, questionamentos e acesos debates, promovido por diversos teóricos cujos modelos explicativos conferem a este domínio uma maior dignidade científica e servem de apoio a uma actuação educativa mais adequada.

Não obstante esta preocupação generalizada pela problemática da sobredotação e, por conseguinte, pela construção de uma verdadeira escola inclusiva, no nosso país, as medidas educativas diferenciadas para os mais talentosos denunciam a inconsistência do seu enquadramento legal e, assim, a ineficácia no atendimento às especificidades destes alunos. Num percurso legislativo que tem sido marcado, de certo modo, pelo esquecimento dos sobredotados, hoje, o atendimento às necessidades destes alunos evidencia uma intervenção frágil, ancorada num vazio legal e submetida à sensibilidade e à ‘boa vontade’ de alguns professores. No final do século XX, a Declaração de Salamanca afirmara que “por tempo demasiado longo as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades” (1994:18). Mas, não será o momento actual que, de um modo mais significativo, esquece estes

‘membros mais dotados’ e os considera formalmente ‘inexistentes’? Não estará o novo documento legal (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro), que regulamenta o domínio das Necessidades Educativas Especiais, a sugerir um regresso vivo a esse tempo onde se enfatizam *limitações significativas* e, desta feita, a negligenciar aqueles que se destacam sob o ponto de vista de qualquer talento específico? Por certo, vivemos agora a ampliação extrema daquilo que Naisbitt (cit. *in* Serra, 2002:16) havia denunciado como um tempo de mutação e de questionamento, o tempo do parêntesis entre as eras.

Ora, é nesta convivência conflituosa entre uma maior atenção às diferenças e, por conseguinte, às capacidades e aos talentos, e a inconsistência das medidas educativas, que situamos o nosso estudo. A temática em análise, *sobredotação e expressão plástica*, configura um percurso de pesquisa em torno das principais orientações teóricas que permitem ampliar os nossos conhecimentos e práticas acerca das capacidades e dos talentos revelados por alguns alunos, privilegiando a sua ligação ao domínio da Arte.

Assim, ainda que a complexidade inerente à sobredotação ofereça uma diversidade de perspectivas de análise, o nosso propósito é considerá-la sob o ângulo da produção plástica, de um mundo de expressão de vivências, emoções e afectos por excelência, e que contribui para a promoção do desenvolvimento global de qualquer indivíduo. Por um lado, este estudo não incide particularmente no domínio da excepcionalidade artística, nem no contexto sociocultural que lhe serve de suporte. Por outro, não se trata tanto de valorizar a expressão plástica como uma área de aprendizagem, onde se espera que o sobredotado seja capaz de desenhar/pintar melhor ou de aperfeiçoar os talentos que já possui, mas de a tomar como um meio através do qual ele é desafiado a desenvolver-se plenamente como pessoa, potenciando a sua sensibilidade, as suas capacidades criativas, expressivas e comunicativas, a confiança em si mesmo e a forma pessoal e única de compreender o mundo (Marín Viadel, 2006a:30).

A orientação temática da dissertação é sensível ao interesse pessoal depositado em várias áreas aparentemente díspares, mas que se conjugam numa finalidade única. Assim, o enfoque privilegiado na educação especial, no

que concerne à área cognitiva, mais especificamente, à problemática da sobredotação, constitui a oportunidade de conciliar domínios que movem o nosso percurso de investigação, formação e prática – a Filosofia, a Psicologia e a expressão plástica – em contexto curricular de sala de aula e em actividades de dinamização de Programas de Enriquecimento para Crianças e Jovens Sobredotados¹.

Este trabalho está estruturado em torno de dois objectivos nucleares: (i) identificar as características da criatividade e os sinais de motivação que se revelam na expressão plástica de crianças/jovens sobredotados; (ii) apontar os principais factores que influenciam a produção plástica dos alunos sobredotados que, neste domínio, evidenciam criatividade e motivação.

A adopção deste percurso de pesquisa integra três preocupações essenciais: primeira, equacionar as estratégias de educação da expressão plástica de crianças/jovens com talentos e capacidades superiores, em qualquer domínio, particularmente com *características de criatividade e sinais de motivação* na produção plástica, e às quais não é dada uma resposta educativa satisfatória, como seria desejável (Vilas Boas e Peixoto, 2003:15); segunda, divulgar, junto dos professores, das escolas, das famílias, da sociedade e do governo, os aspectos que interferem na expressão plástica desta população escolar e que importa reforçar ou minimizar, no sentido de responder aos seus interesses e necessidades; terceira, contribuir para o desenvolvimento pleno e a felicidade dos mais dotados, na sua vida diária de assunção do *eu* e de interacção com os outros, nos vários contextos de actuação: a escola, a família e a sociedade em geral.

No que diz respeito à organização das abordagens presentes neste trabalho, a primeira parte – Enquadramento Teórico – delinea um conjunto de pressupostos teóricos que servem de suporte à pesquisa descrita na segunda parte – Estudo Empírico.

¹ *Super-Sábados e Sábados Diferentes* – Programas de Enriquecimento Curricular para Crianças e Jovens com Talentos Superiores, a decorrer aos sábados de manhã na Escola Secundária de Rocha Peixoto (Póvoa de Varzim) e na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Porto), respectivamente, onde temos vindo a desenvolver, desde 2005, actividades de expressão plástica.

No primeiro capítulo, delimitamos o uso dos termos e dos conceitos relacionados com a problemática da sobredotação, numa aproximação às concepções que consideramos pertinentes ao longo do estudo. A sobredotação, em intrínseca relação com a inteligência, é perspectivada à luz da evolução temporal de diversas teorias explicativas, cuja inspiração mais remota radica na Antiguidade, e atinge a sua divulgação nas épocas moderna e contemporânea, passando de uma perspectiva assente no primado cognitivo, quantitativo e unitário, para a que se baseia no primado multidimensional e qualitativo, porquanto contempla as múltiplas dimensões da sobredotação. Neste sentido, concedemos especial destaque aos modelos que têm vindo a contribuir de uma forma significativa para a compreensão do fenómeno e, conseqüentemente, para a implementação de estratégias educativas: *Modelo Triárquico da Inteligência e da Sobredotação* (Sternberg), *Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento* (Gagné), *Modelo das Inteligências Múltiplas* (Gardner), *Modelo dos Três Anéis* (Renzulli), *Modelo Psicossocial* (Mönks e Tannenbaum).

Esta abordagem do conceito de *sobredotação* conduz-nos ainda à identificação/descrição das idiosincrasias e das dissincronias, e dos aspectos inerentes ao desenvolvimento sócio-emocional dos mais dotados e talentosos. De salientar que face à dificuldade de encontrar características que tracem, para estes alunos, um padrão homogéneo de comportamentos, as nossas incursões teóricas sugerem uma *aproximação* a formas de ser, estar e sentir mais comumente descritas na literatura.

O segundo capítulo centra-se no domínio de intervenção, pelo que, atendendo às necessidades psicológicas, sociais e cognitivas destes alunos, são descritas e equacionadas as principais medidas educativas – aceleração, agrupamento e enriquecimento. Atendemos, igualmente, ao enquadramento de tais estratégias no âmbito de contextos concretos de implementação, particularmente, a realidade europeia e o território nacional. Finalizamos o capítulo com uma reflexão em torno do papel da família, da escola e do professor, como os principais responsáveis pela optimização das capacidades e dos talentos de crianças e jovens.

Em virtude da relação que esta pesquisa estabelece entre os domínios da sobredotação e da expressão plástica, na consecução dos objectivos anteriormente enunciados, o terceiro capítulo incide sobre a dimensão da Arte, com especial enfoque na importância quer da educação estética e artística, quer da expressão plástica na manifestação de faculdades intrinsecamente humanas, como a imaginação e a criatividade. Numa cultura de contornos acentuadamente visuais (Hernández, 2000:140-141), perspectiva-se o papel das actividades de expressão plástica no âmbito das necessidades e dos interesses de alunos cujas capacidades e talentos se expressem em qualquer área do conhecimento humano.

O capítulo quarto inaugura a segunda parte da dissertação – Estudo Empírico – com a descrição do plano metodológico implementado no decurso da investigação. Neste sentido, e no âmbito de uma metodologia de carácter qualitativo, Estudo de Caso, surgem explicitados os objectivos, as questões, o processo de construção da amostra, as técnicas, os instrumentos e os procedimentos adoptados. Depois da explicação do processo de tratamento e análise dos dados obtidos, faz-se ainda referência aos aspectos éticos e metodológicos, e aos princípios de validade e de fidelidade que foram privilegiados, com o intuito de assegurar o respeito pela individualidade dos sujeitos, o rigor e a objectividade da pesquisa.

No último capítulo, são apresentados, analisados e discutidos os resultados da investigação desenvolvida. Pretende-se, essencialmente, interpretar os dados recolhidos através da observação dos comportamentos dos sujeitos (características da criatividade e sinais de motivação) e da inquirição das suas concepções acerca da representação da expressão plástica e dos factores que a influenciam. Tal significa que se procura atender não só àquilo que as crianças e os jovens sobredotados ‘fazem’ num contexto específico de produção plástica, mas também àquilo que ‘dizem e pensam’ sobre a forma como percebem a expressão plástica e sobre os factores (contextuais e pessoais) que, de uma ou outra forma, a condicionam.

No final do capítulo quinto apresenta-se uma síntese das respostas à questão central da investigação – *Que factores influenciam a produção plástica*

em crianças e jovens sobredotados que, neste domínio, evidenciam criatividade e motivação? –, e às questões que lhe são subjacentes: (i) Que características da criatividade se revelam na produção plástica? (ii) Que sinais de motivação são visíveis na criação plástica? (iii) Que tipo de factores estão relacionados com a produção plástica?

A dissertação finaliza com a conclusão acerca do estudo efectuado, o que justifica, por um lado, a consideração dos aspectos mais significativos decorrentes da análise teórica e, por outro, a referência às ideias nucleares resultantes da investigação empírica. Desta feita, procura-se sublinhar o contributo destas conclusões no domínio da intervenção educativa com crianças e jovens sobredotados e, em última análise, situar o desenvolvimento das potencialidades e dos talentos do ser humano numa perspectiva ética de “investimento social e de responsabilidade colectiva” (Guenther, 2006:1).

I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAP. 1 - SOBREDOTAÇÃO: ABORDAGENS TEÓRICAS

“Hoje o conceito de ‘sobredotação’ abarca todas as manifestações de excelência, sejam elas intelectuais, criativas ou mesmo na esfera da personalidade (veja-se, por exemplo, na área da liderança). Um indivíduo pode ser considerado sobredotado em uma determinada área e apresentar médio ou baixo desempenho em outras, bem como apresentar um desempenho global acima da média em vários campos de actuação”.

(Mettrau & Almeida, 1994:6)

Este capítulo tem como principal objectivo promover uma incursão nos aspectos teóricos subjacentes à sobredotação, de modo a favorecer, posteriormente, uma análise da intervenção com crianças e jovens que revelam capacidades e talentos superiores, em contexto educativo.

Num primeiro momento, procuramos delimitar o uso dos termos e dos conceitos inerentes à problemática da sobredotação, mediante a aproximação e o afastamento de conceitos análogos, bem como a tomada de consciência de algumas ideias erróneas que obstam a uma apropriação explícita do constructo *sobredotação*.

Reflectir em torno das capacidades e talentos revelados por alguns, conduz-nos, por um lado, para a sua contextualização temporal que remonta aos primórdios da humanidade e assume as suas repercussões nas épocas seguintes, de que a contemporaneidade constitui o momento mais fértil no que respeita à concepção de modelos teóricos explicativos. Por outro lado, o percurso histórico revela que o estudo da sobredotação caminhou, lado a lado, com as investigações em torno da inteligência humana, pelo que a análise deste processo permite, mais facilmente, incidir sobre a dinâmica dos vários modelos de sobredotação propostos por investigadores eminentes, como Sternberg, Gagné, Gardner, Renzulli, Mönks e Tannenbaum.

A abordagem do conceito *sobredotação*, bem como das teorias explicativas acerca do fenómeno, conduz-nos a uma tentativa de identificação/descrição das idiosincrasias e dissincronias, bem como dos aspectos inerentes ao desenvolvimento sócio-emocional dos mais dotados e talentosos. De realçar que, em virtude da falta de homogeneidade das características encontradas nesta população, as nossas incursões teóricas sugerem uma *aproximação* com base nas generalizações apresentadas pela literatura, neste domínio.

1. Aproximação Terminológico-conceptual

O estudo das questões inerentes às capacidades e talentos superiores de alguns tem decorrido a par da emergência de um vasto conjunto de termos e de conceitos, associados a teorias e autores representativos de um novo impulso nesta área da educação que ganha, cada vez mais, importância e lugar de destaque na vida social hodierna.

Convém, pois, circunscrever os limites terminológicos e conceptuais que nesta análise procuramos apontar para a temática da sobredotação e, por conseguinte, abolir ideias erróneas que, inusitadamente, circulam na esfera social, e ainda estabelecer diferenças e semelhanças entre o termo-conceito *sobredotação* e outros termos e conceitos que convivem com ele, de um modo mais ou menos pacífico.

A esta tentativa subjaz a intenção de clarificar o que hoje se pode entender por sobredotação, enquanto fenómeno decorrente de uma multiplicidade de contributos teóricos, e respectivos reflexos no âmbito da intervenção e da resposta às necessidades das crianças e dos jovens inseridos nas nossas escolas.

1.1. Diversidade Terminológico-conceptual

Como referimos, a temática da sobredotação não é alheia a alguma polémica instigada pela falta de unanimidade quanto à questão da delimitação terminológica do próprio conceito.

Já na década de 80, Sternberg e Davidson (1986) analisaram as diversas concepções de sobredotação, propostas por investigadores norte-americanos, partindo de múltiplas perspectivas teóricas, assentes ora no indivíduo, ora na sociedade, ora no domínio psicológico ora no educacional, em aspectos cognitivos ou inerentes à personalidade. Deste estudo, retemos, essencialmente, a noção de que o termo e o conceito de *sobredotação* não foram descobertos, mas inventados, sendo fruto daquilo que uma sociedade

deseja que eles sejam, deixando-os vulneráveis às mutações peculiares de uma época e de um contexto.

Mais recentemente (2008), o estudo realizado pela Eurydice² – Rede de Informação sobre Educação na Europa – sobre a Educação dos Sobredotados na Europa³, enfatiza a multiplicidade terminológica em torno da nomeação das crianças e dos jovens que revelam capacidades e desempenhos superiores relativamente à média do grupo. Baseada nas respostas recebidas pelas Unidades Nacionais da Rede Eurydice (trinta Estados-Membros) a um questionário preparado pela Unidade Europeia da Rede Eurydice, esta pesquisa analisa as políticas de educação orientadas para a promoção da sobredotação, essencialmente, em três domínios: a terminologia e a definição nacionais utilizadas para caracterizar os jovens sobredotados ou talentosos, a existência e os tipos de medidas educativas (específicas) introduzidas, e a oferta de formação (inicial e contínua) para professores nesta área (2008:4-5). No que concerne à terminologia adoptada, a sua diversidade remete, não só para um determinado contexto histórico, para a forma de encarar a inteligência e o talento que lhe está subjacente, como também para a heterogeneidade das políticas educativas implementadas em cada estado-membro. Não obstante a diversidade de designações adoptadas, o estudo revela que, na maioria dos países europeus, os termos mais comuns são *sobredotados* e *talentosos* (ou os seus equivalentes em outras línguas), empregues separada ou simultaneamente. De referir que, em Portugal, o termo vulgarmente empregue é *sobredotado*; porém, em certos países, não são utilizados aqueles termos, sendo preferidas expressões como: *jovem de grande capacidade potencial* (Comunidade Francófona da Bélgica), *jovens de grande capacidade* (Comunidade Flamenga da Bélgica), *crianças intelectualmente precoces* (França), *alunos com grandes capacidades intelectuais* (Espanha), *alunos capazes de grandes desempenhos* ou *alunos com capacidades excepcionais* (Roménia). Curiosamente, os termos comumente empregues – *sobredotados*

² Rede institucional criada em 1980 por iniciativa da Comissão Europeia, cuja actividade se centra essencialmente no estudo comparativo e divulgação do modo como se organiza e estrutura a educação na Europa, em todos os níveis de ensino.

³ Estudo realizado para a reunião informal de Ministros da Educação, realizada nos dias 16 e 17 de Março de 2006, sob a Presidência austríaca do Conselho da União Europeia e tendo como referência o ano lectivo 2005-2006.

e *talentosos* – são alvo de uma clara distinção no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte): o termo '*gifted*' (*sobredotado*) possui uma conotação *intelectual* ou *académica* e o termo '*talented*' é utilizado no âmbito das artes e do desporto. Na Europa do Norte, mais concretamente, na Finlândia, na Suécia e na Noruega, não se utiliza qualquer termo específico para designar este grupo juvenil, o que traduz a preocupação política na promoção do potencial de todos os jovens, em detrimento da preocupação pela sua categorização.

1.2. Entre Conceitos Análogos

Além do estudo recente realizado pela Eurydice, tradicionalmente, a literatura específica (Guenther, 2006:21-27; Alencar, 2001: 134-136;), foi-nos dando alguns sinais da difusão terminológica que carece de esclarecimentos e abandono de certos significantes. Com frequência, verificamos que a palavra *sobredotado* remete para termos, como, *criança prodígio*, *criança precoce*, *idiot savant*, *génio*, *criança talentosa*, *criança com capacidades superiores*, *criança bem dotada*, *criança excepcionalmente dotada*, o que requer elucidação acerca dos seus significados para, assim, podermos delimitar a abordagem terminológica e conceptual do nosso estudo.

Por *criança prodígio* entende-se a criança que se caracteriza por um desempenho excepcional ou uma memória extraordinária nos seus primeiros anos de vida (Morelock & Feldman, 2003:460). Casos como o de Mozart que aos cinco anos já compôs sonatas e que aos oito escreveu a sua primeira sinfonia, ou o de uma criança que aos sete anos lia e entendia fluentemente italiano, francês, grego e latim, e que aos nove ingressava na Universidade de Leipzig, têm constituído motivo de grande curiosidade e perplexidade, não só pela sua excepcionalidade como pela sua raridade.

Esta questão remete necessariamente para o conceito de *criança precoce* e para a conseqüente distinção metódica que entendemos essencial estabelecer entre *sobredotação* e *precocidade*. Como refere Pereira (2000:170), a *criança precoce* “antecipa determinados comportamentos

relativamente à idade em que são esperados”. Assim, enquanto a *precocidade* se reporta à velocidade no desenvolvimento, desencadeando uma saliência numa determinada etapa da vida, a *sobredotação* aponta para características pessoais relativamente estáveis ao longo das diferentes etapas da vida do ser humano (Melo & Almeida, 2008:202). Como nos revela Guenther (2006:26), os estudos realizados nesta área demonstram que não há uma relação directa entre altos níveis de desempenho e precocidade – “[...] menos de um terço das pessoas produtivas e mais capazes foram crianças precoces, e das crianças precoces estudadas, um número menor ainda que um terço chega a altos níveis de desempenho e produção”. A criança precoce apresenta um ritmo mais adiantado que a média, dado activar os seus recursos intelectuais, num tempo mais curto (Valle, 2001:66). Tal significa, por isso, que, enquanto fenómeno evolutivo, a precocidade remete sobretudo para a expressão do ritmo de desenvolvimento que pode levar a um nivelamento com a maturação do indivíduo e, assim, à possibilidade da criança precoce vir a crescer como uma pessoa não sobredotada.

Já o *idiot savant* (*Idiota Sábio*), caracteriza-se por possuir uma capacidade superior numa área específica, manifestando um atraso significativo nas outras áreas do desenvolvimento (Morelock & Feldman, 2003:463), o que notoriamente também se distancia da nossa abordagem conceptual. O caso mais paradigmático é talvez o de uma criança japonesa que, apesar de ter vivido os seus primeiros anos numa creche para deficientes mentais, se evidenciou pelas suas habilidades artísticas superiores, tendo as suas obras atingido o reconhecimento e a fama (Lindsley, 1965; cit. in Alencar, 2001:135).

A incursão na problemática da sobredotação requer ainda uma distinção cautelosa quanto ao termo *génio*. Até há algum tempo, como havia considerado Hollingworth (cit. in Lombardo, 1997:24), para se ser denominado *génio* era necessário, pelo menos, um Quociente de Inteligência [Q.I.] de 180, o que se verificava num sujeito entre um milhão. Todavia, este critério caiu progressivamente em desuso e, actualmente, entende-se por *génio* a pessoa que, atendendo à sua sobredotação e ao seu envolvimento e compromisso

com a tarefa, alcança uma obra genial (Benito & Alonso, 2004b:33), concedendo uma contribuição significativa numa determinada área, valorizada socialmente (Alencar, 2001: 135). Este conceito também se distancia do nosso enfoque, porquanto, constitui uma designação confinada à idade adulta e a sujeitos que, pelo seu legado original, são dignos de louvor e reconhecimento social.

Muito embora os vocábulos *capacidade* ('*gifted*') e *talento* ('*talent*') conflituem neste terreno, em virtude das diferentes interpretações dos vários investigadores e especialistas (Robinson, 2002:xi), no nosso estudo, o termo *sobredotação* é indissociável da apropriação e da análise que Guenther (2006:21-26) faz dos referidos conceitos. Na esteira da autora, por *capacidade* entendemos a característica que permite o desempenho de alta qualidade, nos diversos domínios da actividade humana, possibilitando o sucesso; por *talento*, embora, muitas vezes, restritamente associado ao desempenho superior em artes (pintura, teatro, música, escultura), entendemos, antes, a capacidade elevada que abrange todas as áreas de atributos e características humanas admiradas e valorizadas pelo contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere. Daqui se conclui que o talento seja mais facilmente reconhecível no âmbito das vivências de um povo que partilha um momento histórico com determinados valores e ideais sociais, políticos, artísticos e culturais. Dado que um determinado contexto valoriza ou desvaloriza certas características, o meio sócio-cultural exercerá uma influência fulcral, ora no desenvolvimento ora na inibição de certos talentos. Ainda que Feldhusen (cit. *in* Guenther, 2006:21-22) considere que todos os indivíduos têm talento, no sentido de que uma pessoa faz algo melhor do que fazem as outras, o que lhe permite afirmar-se como possuidora de um talento pessoal, a delimitação do conceito exige um salto para lá da esfera meramente individual. O talento remete para a capacidade de desempenho superior, em comparação com o grupo, detentor de características semelhantes.

Atendendo a esta incursão na problemática da utilização do termo e do conceito adequados ao nosso estudo, privilegiamos o termo mais frequentemente empregue no nosso país – *sobredotado* – e partilhando a

concepção de Freeman e Guenther (2000:23-24), consideramos o termo relativo a indivíduos portadores de capacidade elevada, ou seja, aqueles que “demonstram níveis de desempenho excepcionalmente altos, seja numa amplitude de realizações ou em uma área delimitada, e aqueles cujo potencial para alcançar a excelência não foi reconhecido por testes ou por autoridades educacionais”.

Consideramos ainda a perspectiva de Marcelino Pereira (1998:168), segundo a qual a sobredotação decorre de um processo desenvolvimental em que “o estatuto de excepcionalidade não se pode restringir aos atributos intelectuais (frequentemente encarados como um dom), e em que as características da dinâmica familiar e os factores personalísticos são elementos cruciais que devem ser contemplados. Sendo assim, o crescimento de um talento extraordinário, além das aptidões cognitivas e motivacionais intrínsecas elevadas, envolve também o suporte ambiental adequado ao nível da família, da escola e da comunidade em geral”.

Dado que as referências bibliográficas apontam para diferentes contextos e apropriações terminológicas, adoptamos com sentido análogo os termos *sobredotados*, *talentosos*, *dotados* e *mais capazes*; possuindo todos eles, como denominador comum, a presença de “um notável desempenho ou de habilidades ou aptidões superiores” (Alencar; 2001:120).

1.3. Para lá dos Mitos

Para a delimitação terminológico-conceptual do nosso estudo contribuiu igualmente a chamada de atenção de Winner (1996:19-23), nos finais do século XX, para algumas ideias erróneas que, segundo a autora, têm vindo a proliferar na sociedade, e que, em nosso entender, ainda persistem, dificultando a apropriação do verdadeiro significado do termo *sobredotado* e, nesta medida, comprometendo a própria intervenção junto dos mais talentosos, não obstante o interesse depositado nas problemáticas da educação, em geral, e da sobredotação, em particular. Para Winner, há que empreender esforços, no sentido de destruir os seguintes mitos: *primeiro* – as crianças sobredotadas

possuem um potencial intelectual geral; *segundo* – há uma distinção entre talentosos e sobredotados, visto que se considera que as crianças com capacidade excepcional na área atlética ou artística são talentosas, mas não sobredotadas; são consideradas sobredotadas as crianças que apresentam uma capacidade excepcional nas áreas académicas, avaliadas por um teste de QI; *terceiro* – ser sobredotado exige um QI global excepcional; *quarto* e *quinto* – considera-se abusivamente a dominância de factores, ou inatos, ou adquiridos, como aspectos etiológicos da sobredotação, em detrimento da interacção biologia-meio; *sexto* – as crianças sobredotadas resultam do desejo impulsivo de pais que ambicionam o sucesso dos filhos; *sétimo* – as crianças sobredotadas constituem um modelo de saúde psicológica e de boa adaptação social; *oitavo* – todas as crianças são sobredotadas; *nono* – as crianças sobredotada tornar-se-ão, no futuro, adultos proeminentes e criadores.

Winner (1996:23-24) enfatiza a necessidade de olhar a sobredotação para lá destes falsos conceitos imbuídos de conotação intelectual, emocional e política. A autora conclui que uma criança pode ser sobredotada numa área, mas mediana ou até possuir dificuldades de aprendizagem numa outra; e que ter um QI elevado é irrelevante, no que se refere à sobredotação para a arte ou para a música; o cérebro dos sobredotados é atípico; e ainda que a família possui um papel mais importante que a escola no que concerne ao desenvolvimento dos dons; acrescenta que a sobredotação pode conduzir à depressão ou ao isolamento social; e, finalmente, que é possível prever mais fielmente o futuro de uma criança sobredotada, na fase adulta, mais pelas características de personalidade do que pelo grau da sua sobredotação. No âmbito de uma aproximação às idiossincrasias do sobredotado, estas afirmações serão objecto posterior da nossa análise (cf.cap.1,3.1.:47), gerando ora apologia ora algum distanciamento.

Posteriormente, Guenther (2006:42-44) também salientou alguns mitos e conceitos sobre os mais capazes e talentosos que, de alguma forma, vieram distorcer o estudo científico acerca desta realidade, a saber, que estes indivíduos “são capazes de se desenvolverem sozinhos”, o que hoje questionamos face à constatação do desinteresse e desmotivação de muitos

dos nossos alunos com capacidades e talentos superiores; que “são fisicamente fracos e emocionalmente instáveis”, o que é contestado por alguns estudos que demonstram que, como grupo, as pessoas dotadas tendem a serem, a longo prazo, fisicamente mais fortes e mais saudáveis do que a população em geral, talvez em virtude da necessária resposta às expectativas a que estão frequentemente sujeitas; que “não são produtivas na vida adulta” porque o talento desgasta-as e acaba por desaparecer, o que se revela também falacioso face à produtividade de indivíduos dotados e talentosos até idades muito avançadas; que “nascem assim e nada pode modificá-los para mais ou para menos”, o que também é erróneo, dado que a hereditariedade não constitui o único factor determinante da capacidade humana, pois conta com o contributo das forças de interacção, estimulação e condições ambientais.

Compreender o alcance dos termos e dos conceitos utilizados quando nos referimos a indivíduos com capacidades e talentos superiores, exige ainda a compreensão do enquadramento histórico e sócio-cultural inerente aos modos de viver, de pensar e de sentir desses indivíduos.

2. Perspectiva Histórica: Dos Primórdios à Actualidade

É nossa intenção delinear um percurso que nos permita fazer a análise diacrónica do conceito de *sobredotação*, a par da evolução do conceito de *inteligência*, desde uma breve perspectiva histórica que nos remonta às percepções das civilizações mais antigas, de que *A República* de Platão é talvez o testemunho mais evidente, passando pelo impulso das investigações científicas de Galton, realizadas em Inglaterra nos finais do século XIX, e as de Terman, efectuadas na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos da América, culminando, por fim, nas propostas contemporâneas. Nesta medida, perscrutaremos em determinadas concepções – *Teoria Triárquica da Inteligência* de Sternberg, *Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento* de Gagné, *Teoria das Inteligências Múltiplas* de Gardner, *Modelo dos Três Anéis*

de Renzulli e *Modelo Psicossocial de Sobredotação* de Mönks e de Tannenbaum – o contributo para a aproximação ao constructo *sobredotação* e para a adequação das práticas pedagógicas dos docentes destes jovens e crianças mais talentosos.

2.1. Antecedentes Históricos

O necessário atendimento a crianças e jovens mais dotados na escola, em particular, e na sociedade, em geral, exige atenção aos diversos modelos teóricos – tradicionais e contemporâneos – que ora de um modo contínuo, por aperfeiçoamento e complementaridade, ora de um modo descontínuo, por ruptura, auxiliam a análise e compreensão da sobredotação.

Ainda que o estudo sistemático, rigoroso e objectivo deste fenómeno humano se situe na modernidade, pensar a sobredotação é remontar aos primórdios, a um tempo e a um lugar da história da humanidade que valorizam o indivíduo que se destaca pelas suas capacidades superiores e nos quais as propostas filosóficas de *A República* de Platão são, talvez, a expressão mais antiga. Este pensador assume um papel notório na Antiguidade Clássica, ao contrariar a opinião popular da época de que a liderança política da *polis* deveria estar a cargo de uma aristocracia determinada hereditariamente. A sua proposta consiste em colocar as *crianças de ouro*, seleccionadas desde cedo em virtude de uma inteligência superior, ao serviço dos benefícios do Estado. Estas crianças, como explica em *A República* (VII, 535a; 1996:352),

“- Precisam, meu caro, de ter agudeza de espírito para o estudo e não ter dificuldade em aprender. É que as almas tomam-se muito mais do receio dos estudos aturados do que dos exercícios de ginástica. Efectivamente, o esforço que fazem é mais íntimo, uma vez que é só deles, e não partilhado pelo corpo”.

Para isso, Platão sugere o seu treino intensivo para a liderança, baseado numa formação assente na poesia e na música, na ginástica e nas ciências fundamentais (aritmética, geometria, astronomia). Tal percurso formativo, iniciado desde cedo, estaria concluído apenas aos cinquenta anos, altura em

que o *filósofo-rei* estaria apto a governar a sua cidade-estado e a fazer dela uma cópia do modelo do Mundo Perfeito, isto é, do Mundo Inteligível (Maire, 1986:58-59).

Por conseguinte, na Grécia Antiga, os indivíduos eram seleccionados para governarem a *polis* com base, sobretudo, na sua inteligência e no seu vigor físico, e não tanto na sua posição social (Colangelo & Davis, 2003:5).

A História comprova também que, há mais de 2000 anos antes de Cristo, os chineses elaboraram um complexo sistema de exames competitivos para seleccionar crianças que se destacavam pela sua inteligência superior, denominadas *divinas*. Dado apresentarem uma capacidade excepcional de memória e raciocínio, aquelas eram tidas como presságio de prosperidade nacional e, por isso, encaminhadas à corte e reconhecidas socialmente (Pfeiffer, 2002:32; Alencar, 2001:121).

No Renascimento eram valorizados certos indivíduos pelas suas capacidades e talentos, como Miguel Ângelo, Leonardo da Vinci, Boccacio, Bernini e Dante (Colangelo & Davis, 2003:5). No séc. XV foi fundada uma escola-palácio em Constantinopla, por um sultão turco, onde os meninos mais fortes e inteligentes, recrutados por todo o império, recebiam uma formação capaz de promover o desenvolvimento máximo das suas competências (*ibidem*).

É nos primórdios do século XX que o conceito de *sobredotação* começa a ser utilizado; como refere Borland (2005:3), as crianças sobredotadas existem “as far as I can tell, in the seconde decade of the 20th century as a result of a confluence of sociocultural and the sociopolitical factor that made the creation of the construct useful”.

Todavia, as medidas de identificação e intervenção junto de indivíduos que apresentavam características de talento e capacidade só ganharam impulso considerável, após o lançamento do satélite *Sputnik*, em 1957, pela União Soviética, em virtude deste factor ter desencadeado o interesse dos Estados Unidos da América pela educação dos sobredotados (Guilford, 2009:123; Colangelo & Davis, 2003:3).

Mais recentemente, a partir das duas últimas décadas do século XX, os governos de diversos países, como os Estados Unidos da América, a Austrália, a Alemanha, a China, Israel e a Venezuela, entre outros, accionaram mecanismos de apoio às condições de ensino de crianças e jovens sobredotados, implementando programas dirigidos à ampliação das oportunidades para o desenvolvimento de capacidades e talentos, numa perspectiva de investimento nas áreas consideradas prioritárias para o Estado (Alencar, 2001:122-124).

2.2. Sobredotação e Inteligência

Ao longo da História Humana, o interesse prático pelas capacidades e talentos de alguns seres humanos foi-se progressivamente afirmando, no domínio teórico mais sistemático. Tal significa que as reflexões em torno da temática da sobredotação surgem a par de uma dimensão especulativa que se assume na dimensão cognitiva do ser humano. É importante considerar que a evolução do conceito de *sobredotação* ocorreu, ao longo da história do conhecimento humano, a par de mutações conceptuais em torno da natureza e estrutura da inteligência. Urge, por conseguinte, esclarecer a intrincada relação que se estabelece inevitavelmente entre sobredotação e inteligência, à luz de alguns conceitos, princípios e modelos explicativos.

2.2.1. Conceito de Inteligência

O interesse revelado pelo homem acerca da inteligência como “esse não sei quê através do qual exprime a sua diferença em relação aos seres que o rodeiam” (Richard; cit. *in* Jacquard, 1979:148), antecede o nascimento das ciências sociais e humanas, pois remonta aos primórdios da humanidade, em que o ser humano regia a sua vida pelas explicações de ordem mitológica.

Da vasta panóplia de mitos que fazem parte integrante da herança cultural do ocidente, o Mito de Prometeu inaugura a tentativa de explicação desta capacidade humana tão complexa, a inteligência. Segundo o relato,

aquele titã terá roubado o fogo, que era de uso exclusivo dos deuses do Olimpo e tê-lo-á oferecido aos seres humanos. Júpiter, encolerizado, ordenou que Prometeu fosse agrilhado e que uma águia lhe comesse o fígado, o qual crescia ininterruptamente. Todavia, Prometeu conseguiu salvar-se graças a Hércules, que matou a águia. Nesta história, o fogo oferecido aos seres humanos representaria a capacidade para intervir e transformar o meio, para produzir conhecimento e transmiti-lo de geração em geração. O fogo seria a inteligência, que compensaria a humanidade da sua fragilidade física: não somos os animais mais fortes e os mais ágeis, mas é nessa consciência da finitude e indigência que reside a nossa força. Tal significa que a inteligência veio possibilitar a superação destas limitações, permitindo aos seres humanos conceber formas mais adaptadas de estar no mundo – cultivar os campos, projectar cidades, voar e navegar, criar normas e regras de convivência, produzir teorias e construir utensílios.

No âmbito dos estudos da Psicologia, a inteligência surge, não só como uma das problemáticas mais fascinantes, mas também como uma das mais controversas, pois, apesar da sua grande popularidade, é um conceito muito genérico, ambíguo e de difícil definição (Richardson, 1991; cit. *in* Almeida, 1994:17).

O significado etimológico do termo *inteligência* radica na junção dos vocábulos latinos ‘*inter*’ (*entre*) e ‘*eligere*’ (*escolher*). Todavia, em sentido mais amplo, o termo manifesta alguma polissemia, dada a complexidade e a dinâmica que lhe são inerentes.

Na segunda década do século XX é realizado um simpósio – *Intelligence and its Measurement* (1921) –, onde mais de uma dezena de especialistas apresentaram as suas perspectivas acerca da natureza da inteligência. Surgem várias definições de inteligência, tais como “having learned or ability to learn to adjust oneself to the environment” (Colvin, 1921; cit. *in* Sternberg, 2002:2), “ability to adapt oneself adequately to relatively new situations in life” (Pinter, 1921; cit. *in ibidem*) e “the capacity to inhibit and instinctive adjustment” (Thurstone, 1921; cit. *in ibidem*). Daqui, resultam essencialmente dois aspectos: a inteligência é a capacidade para aprender com a experiência e,

concomitantemente, a capacidade de adaptação ao meio envolvente (Sternberg, 2005:99).

Com base nos estudos desenvolvidos por Mark Snyderman e Stanley Rothman⁴ (cit. in Gray, 1994:364), nos finais da década de 80, o termo *inteligência* refere-se a várias capacidades: o raciocínio abstracto, a resolução de problemas, a capacidade de adquirir conhecimentos, a memória, a adaptação ao meio, as competências linguística e matemática, a originalidade, a acuidade sensorial, a orientação para um objectivo e a motivação para a realização.

A abordagem do conceito de *inteligência*, sobretudo naquilo que define o seu quadro explicativo mais actual, implica uma análise breve às várias estratégias de avaliação e medição desta faculdade e que certos investigadores foram ensaiando e concretizando. Todavia, pretendemos colocar algumas reservas à aplicação dos testes de inteligência, porquanto a sua utilização abusiva e redutora pode desembocar naquilo que a própria história registou como exemplos reais de discriminação social e racial.

No momento em que a Psicologia se constitui como ciência experimental, em finais do século XIX, é sentida a necessidade de se construírem instrumentos capazes de medir as aptidões intelectuais de uma forma objectiva.

Galton (1822-1911) foi o primeiro investigador a procurar medir essas diferenças individuais, através de testes sobre a discriminação sensorial⁵. Na esteira deste autor, o americano Catell (1860-1944) concebeu a designação *teste mental* para o instrumento capaz de colher informações sobre a inteligência, medindo os tempos de reacção (Almeida, 1994:62-63).

As concepções de Binet (1857-1911) e dos seus colaboradores demarcaram-se das anteriores, dado incidirem sobre o estudo da inteligência total do indivíduo e das suas funções superiores – memória, imaginação, atenção, tenacidade, etc. – enquanto critérios fundamentais para estabelecer as verdadeiras diferenças entre os indivíduos. Como oportunidade de

⁴ Estes investigadores interrogaram cerca de mil psicólogos e educadores para identificar, numa lista de aptidões humanas, aquelas que constituiriam os elementos mais importantes da inteligência.

⁵ Organizava testes para medir a acuidade visual, a sensibilidade táctil e auditiva, e o tempo de reacção (Colangelo & Davis, 2003:6).

desenvolver o seu trabalho, Binet aceita, em 1904, a proposta do Ministério da Instrução francês, que consistia em construir um instrumento para medir as capacidades das crianças em idade escolar, de modo a distinguir as crianças *normais* das *subnormais* e facultar a estas últimas um ensino especial (Binet & Simon, 1916, cit. in Benito & Alonso, 2004a:13; Colangelo & Davis, 2003:6). Nesta medida, Binet, com a ajuda do seu colega Simon, constrói a Escala Métrica de Inteligência, destinada a medir as capacidades mentais, através de questões e exercícios sobre figuras, números, letras, palavras, em ordem crescente de dificuldade e ajustados à idade cronológica da criança. Para além disso, remetem o conceito de *inteligência* para os seguintes termos: *juízo, sentido prático, iniciativa e faculdade de adaptar-se às circunstâncias*, pelo que, julgar bem, compreender bem e raciocinar bem, constituem para os dois autores, as actividades essenciais da inteligência (Benito & Alonso, 2004a:13).

No decurso da evolução dos testes, o termo *Quociente de Inteligência* é usado pela primeira vez por Stern, na Alemanha, e retomado nos EUA por Terman, que publica, em 1916, uma versão revista do teste Binet-Simon, a qual passa a designar-se por Escala Stanford-Binet⁶. Trata-se de um QI de razão, visto que, o seu cálculo é feito através da razão da idade mental [IM] pela idade cronológica [IC], a multiplicar por 100 [$QI=IM/IC \times 100$]. Para além deste contributo, Terman realizou os primeiros estudos longitudinais em grande escala sobre a natureza dos sobredotados na Califórnia, com uma amostra de cerca de 1.500 sujeitos, seguidos até aos quarenta anos (White, 2009:42; Colangelo & Davis, 2003:6).

Nos finais da década de 30, Wechsler apresenta novos instrumentos de medida – a Escala de Inteligência de Wechsler para Adultos/‘*Wechsler Adult Intelligence Scale*’ [WAIS] e a Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças/‘*Wechsler Intelligence Scale for Children*’ [WISC]. Para este investigador, a inteligência é essa heterogeneidade de funções, isto é, constitui “the aggregate or global capacity of the individual to act purposefully, to think rationally and to deal effectively with his or her environment” (Wechsler, 1958; cit. in Almeida, 1994:65).

⁶ Stanford é o nome da Universidade onde Terman leccionava.

Esta orientação metodológica é adoptada, nos anos 60, pelos trabalhos da *British Psychological Society*, através dos quais se procurava, simultaneamente, avaliar uma capacidade cognitiva geral e o desempenho das crianças em algumas aptidões. Nesta medida, a inteligência continuava a ser definida e avaliada de acordo com uma multiplicidade de capacidades como o raciocínio, a representação espacial, a memória, a percepção e a evocação e aplicação de conhecimentos. Nesta época, a sobredotação, associada a QI elevado, e considerando-se sobredotado o indivíduo que apresente um QI igual ou superior a 140, é entendida, por isso, à luz de uma perspectiva demasiado redutora e simplista.

Para lá do enorme contributo destes investigadores para o avanço das pesquisas da Psicologia na área cognitiva, nomeadamente, no que concerne à avaliação/identificação de crianças mais dotadas, importa reter o quanto os resultados alcançados pelos diversos procedimentos psicométricos se apresentam como uma parte de um processo que se afigura bastante complexo e, nessa medida, exigindo estratégias de avaliação complementares (Freeman, 2009:168). A este propósito, o próprio Binet declarou que um único número, resultado do desempenho de uma criança num teste, não poderia retratar uma questão tão complexa quanto a inteligência humana.

Na mesma linha, Sternberg (2003:88) salienta: “Giftedness cannot possibly be capture by a single number. Unless we examine the multiple sources of giftedness, we risk missing identification of large numbers of gifted individuals”.

Em última análise, não obstante constituam um dos maiores contributos da Psicologia, a aplicação dos testes de inteligência tem sido alvo de diversas críticas, sobretudo devido às possíveis repercussões no indivíduo que, por algum motivo, apresente baixos rendimentos nestes instrumentos (Alencar & Fleith, 2001:26).

2.3. Modelos de Inteligência e de Sobredotação

A acrescentar ao seu carácter polissémico, o conceito de inteligência tem variado sobremaneira ao longo dos tempos, reflectindo diferentes valores e convicções sociais e, certamente, revelando ser um conceito “among the most elusive of concepts” (Sternberg, 1985:3). Assim, e de acordo com o recurso aos instrumentos de medida enunciados, as preocupações em torno da inteligência acabaram por, nalguns casos, legitimar classificações que distinguiram, de forma radical, os civilizados dos primitivos, os normais dos anormais, desencadeando, em última análise, preconceitos e atitudes de exclusão de muitos indivíduos.

Numa consciencialização destes riscos e numa preocupação de preconizar uma aproximação à estrutura da inteligência, o mais fiel possível, foram construídos modelos explicativos que, de certo modo, ofereciam resposta a uma das questões mais discutidas desde finais do século XIX: *a inteligência é uma capacidade única, global, geral, ou é constituída por capacidades que correspondem a aptidões específicas?* Para testemunhar tão acesa polémica, Galton encara a inteligência como uma entidade singular e única, enquanto Binet considera que ela é composta por um conjunto de atributos (memória, fluência numérica, vocabulário, etc.).

Depois das concepções destes autores, muitos outros – Spearman, Thurstone, Guilford, Sternberg e Gardner – delinearam as suas propostas de compreensão da composição da inteligência, num trajecto que vai, preponderantemente, da perspectiva mais clássica, defensora da inteligência como uma capacidade unitária de raciocínio lógico e abstracto, à perspectiva recente das inteligências múltiplas. Com as perspectivas de Sternberg, Gagné, Renzulli, Mönks e Tannenbaum, entre outros, a abordagem da inteligência remete para diferentes análises da sobredotação e, nessa medida, constituem um contributo fundamental na adequação das respostas às necessidades de crianças e jovens talentosos.

O quadro 1 apresenta uma breve descrição comparativa dos modelos tradicionais e dos modelos recentes de inteligência, que explicitamos no item seguinte, por referência ao contributo de alguns investigadores.

Quadro 1 – Modelos de Inteligência

Modelos Tradicionais	Modelos Recentes
A criança recebe um código genético, que determina a sua capacidade para compreender, memorizar e raciocinar. Alunos que apresentam capacidades substancialmente avançadas são considerados sobredotados.	A capacidade da criança para compreender, memorizar e raciocinar é definida, inicialmente, pelo código genético que, posteriormente, se desenvolve através de uma interacção sequencial com as experiências ambientais.
O factor <i>g</i> domina o desenvolvimento intelectual e permite ao aluno transferir capacidades elevadas num domínio para outro.	Para além de um factor <i>g</i> , também existem 'domínios específicos' de capacidades que determinam a capacidade e o desempenho superiores em diferentes áreas.
Os testes de inteligência são o veículo mais importante para a identificação dos alunos sobredotados.	As capacidades dos alunos necessitam de ser avaliadas através do desempenho em tarefas, que correspondem às suas experiências e contexto cultural.

Adaptado de Gallagher (2009:123).

2.3.1. Abordagem Clássica

A concepção clássica da inteligência, cujo representante máximo é o psicólogo inglês Spearman, perspectiva a inteligência como “uma faculdade unitária ou como um agrupamento de faculdades (tais como o tempo de reacção, a discriminação sensorial, a capacidade de perceber relações lógicas e a memória) altamente correlacionadas entre si” (Gardner *et al.*, 1998:214).

Por um lado, a inteligência é valorizada enquanto traço inato, global e relativamente imutável, pois não muda muito com a idade ou com a experiência e, por outro, surge como capacidade de responder a testes de inteligência, o QI.

O contributo da teoria de Spearman (1904-1927) para este modelo de inteligência consistiu na aplicação de um método estatístico que ele próprio criou – a *análise factorial* – através do qual seria possível estabelecer correlações entre as aptidões avaliadas pela aplicação de vários tipos de testes (memória, percepção, fluência verbal e lógica). Da análise dos resultados – os indivíduos que têm uma elevada pontuação num tipo de teste tendem a obter

também classificações elevadas noutros testes – o investigador formulou a hipótese da existência de uma capacidade geral (factor *g*), que estaria subjacente a todas as funções intelectuais, aos factores específicos (factores *s*⁷). Seria o factor *g* o responsável pela dinamização do conjunto dos factores específicos, pelo que, a inteligência geral estaria na base de todos os actos intelectuais, definindo, deste modo, a capacidade intelectual de cada indivíduo. Segundo Spearman, enquanto os factores específicos têm apenas um interesse esporádico, em virtude da sua aplicabilidade limitada, o factor geral constitui a chave para compreender a inteligência (White, 2009:42-43; Sternberg, 2005:102).

Todavia, segundo Benito & Alonso (2004a:29), não podemos escamotear um aspecto importante na teoria de Spearman: por um lado, as aptidões intelectuais implicadas nos instrumentos utilizados pelo investigador são muito semelhantes àquelas que estão implicadas nos testes de idade mental e QI e, por outro, incidem sobre os processos cognitivos centrais na aprendizagem escolar: memória, domínio verbal, generalização e estruturação, entre outros.

Na década de 30, Thurstone (1938) desenvolveu nos EUA novos procedimentos estatísticos para o estudo dos diferentes tipos de conduta inteligente e que se demarcaram da perspectiva de Spearman (Benito & Alonso, 2004a:30). Aplicou uma bateria de 56 testes de aptidão, submetendo os resultados obtidos a análise factorial, da qual concluiu não haver fundamento para afirmar a existência do factor *g*, mas de sete aptidões mentais primárias, independentes umas das outras e ligadas a tarefas específicas – *compreensão verbal*, medida por testes de vocabulário; *fluência verbal*, aferida por testes de enumeração do maior número possível de palavras começadas pela mesma letra num período de tempo limitado; *raciocínio indutivo*, medido por testes de analogias e tarefas de completamento de sequências de números; *visualização espacial*, medida por testes de rotação mental de figuras de objectos; *numérica*, medida por testes de cálculo e de resolução de problemas matemáticos simples; *memória*, avaliada por testes de recuperação

⁷ De entre os factores específicos, Spearman destaca o visual, o verbal e o numérico.

mnésica de figuras e de palavras; e *velocidade perceptiva*, medida por testes de detecção pequenas diferenças em imagens ou de identificação de uma determinada letra em sequências de diversas letras (Sternberg, 2005:103-104).

Nesta linha, nas décadas de 60/70, Guilford (1967, 1979) desenvolve um *Modelo da Estrutura do Intelecto – structure-of-intellect – [SOI]*, onde são discriminadas três dimensões principais – *operações*, *produtos* e *conteúdos* – que, em combinação específica, justificam a existência de 120 tipos de aptidões diversas. Como descreve num artigo de 1972 (Guilford, 2009:124-125), a inteligência é compreendida como um cubo que representa a intersecção destas três dimensões: as *operações*, enquanto processos mentais, como a memória, a cognição e a produção convergente; os *conteúdos* ou termos que surgem num problema, como por exemplo, as palavras (conteúdo semântico), os números (conteúdo simbólico), os comportamentos (conteúdo comportamental) e as imagens (conteúdo visual); os *produtos* ou tipos de resposta exigidos, como as unidades (*e.g.* palavras, números ou figuras simples), as classes (*e.g.* hierarquias) ou as relações (*e.g.* de tamanho, altura, peso).

Apesar da importância da identificação destes 120 factores na estrutura da mente, Guilford identificou um factor no funcionamento cognitivo que designou *produção divergente*, que envolve a produção de múltiplas soluções ou hipóteses e que, por este motivo, é central no processo criativo (White, 2009:43).

Este modelo foi reformulado nos anos 80, porquanto, este investigador considerou pertinente afirmar a existência de 150 factores da mente, o que, para alguns autores, contribuiu, ainda mais, para a complexidade inerente a tal concepção, bem como para a dificuldade em avaliar um vasto número de aspectos da inteligência Sternberg, 2005:105).

Todavia, a partir de então, abriu-se o caminho para a concepção multifactorial, ou seja, para a perspectiva de uma inteligência composta por vários factores e, nessa medida, para a rejeição de uma inteligência geral. Surgiu enfatizado o carácter multidimensional do constructo *inteligência*, com as devidas repercussões no constructo *sobredotação* e, concomitantemente,

nas estratégias de resposta às necessidades dos que se destacam pelas suas capacidades e talentos. Como diz VanTassel-Baska, num artigo de 1998 (2009:1), “a monolithic view of giftedness simply as high intelligence has been displaced in favor of a multifaceted view of talents and abilities. That view continues to be extended and amplified in many ways”.

2.3.2. Abordagem Contemporânea

Mais recentemente, surgiram novas contribuições teóricas para a compreensão da sobredotação, das quais destacamos a *Teoria Triárquica da Inteligência Humana* de Sternberg (1985), o *Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento* de Gagné (2004), a *Teoria das Inteligências Múltiplas* de Gardner (2000, 2002), a *Concepção de Sobredotação dos Três Anéis* de Renzulli (1978, 1986), o *Modelo Psicossocial de Sobredotação* de Mönks (1992; 2005) e de Tannenbaum (1993).

2.3.2.1. Modelo Triárquico da Inteligência e da Sobredotação

Sternberg, representante de um enfoque cognitivo da *inteligência* e da *sobredotação*, considera a primeira como uma capacidade de resolver novos problemas intelectuais (Alencar & Fleith, 2001:32) e a segunda como uma espécie de auto-gestão mental (Valle, 2001:25). Na sua *Teoria Triárquica da Inteligência Humana*, valoriza-se essencialmente o processo para enfrentar uma tarefa e não tanto o resultado em si. Surge, deste modo, enfatizada a forma de conduzir a resolução de problemas em detrimento do produto final, pelo que se considera capacidade elevada o desenvolvimento das aptidões naturais do indivíduo a um nível excepcionalmente alto (Freeman & Guenther, 2000:34). Para Sternberg, trata-se, assim, de potenciar aquilo que ele designa como *inteligência de sucesso*, em vez de uma *inteligência inerte*, aquela que é medida através de testes e que, tradicionalmente, vinha sendo enaltecida. Como afirma,

“A inteligência medida é inerte – não conduz à actividade dirigida para um objectivo. [...] As pessoas que obtêm sucesso [...] podem ou não sair-se bem nos testes convencionais, mas têm algo em comum que é muito mais importante do que as elevadas classificações nos testes. Estão cientes das suas forças e conhecem as suas fraquezas; capitalizam as suas forças e compensam ou corrigem as suas fraquezas” (Sternberg, 2005:19-20).

Pelo exposto, na concepção de Sternberg assume lugar de destaque uma *inteligência de sucesso* enquanto capacidade de cada um, não só para otimizar e potenciar as suas áreas fortes, como também para compensar as suas áreas mais fracas (Sternberg, 2003:89).

Nesta perspectiva, surgem destacados os processos envolvidos no fenómeno *inteligência*: a inteligência pode ser associada quer ao mundo interno e externo do indivíduo, quer à sua experiência, que é tida como o mediador entre os dois mundos. Deste modo, a Teoria de Sternberg divide-se em três subcategorias interrelacionadas: *componencial*, *experencial* e *contextual* (Sternberg, 2003:90-94), que estabelecem uma base científica para a explicação da sobredotação intelectual e das competências dos que apresentam uma inteligência superior.

A subcategoria *componencial* envolve a relação entre a inteligência e o mundo interno e toma tal designação, uma vez que o processamento da informação se faz através de mecanismos mentais, denominados *componentes*, que interactuam e são considerados universais. O primeiro, *metacomponente*, implica o planeamento, a monitorização e a avaliação do comportamento inteligente; o segundo componente, *desempenho*, executa as instruções dos metacomponentes; o terceiro, *aquisição do conhecimento*, confere *feedback* aos metacomponentes e diz respeito àquilo que o indivíduo é capaz de aprender de uma experiência (Sternberg, 2003:90-93;1985:42).

A subcategoria *experencial* confere importância a dois aspectos da experiência para o comportamento inteligente: a capacidade de lidar com o novo, adaptando-se ao meio, e a capacidade de automatizar o processamento da informação e o desempenho de tarefas. Ainda que Sternberg também considere estes aspectos universais, o contexto sócio-cultural determina o que

é considerado novo ou em processo de automatização (Sternberg, 2003: 93;1985:41-42).

A subcategoria *contextual* refere-se à relação entre a inteligência e o mundo externo, mais concretamente, às aptidões sociais ou práticas dos sujeitos, que lhes permitem actuar adequadamente nas diversas tarefas do seu quotidiano. Tais capacidades são essenciais para a adaptação, a modificação e a selecção do meio (Sternberg, 2003:93-94;1985:41). Ainda que os critérios de adaptação ao meio possam divergir de cultura para cultura, o ser humano procura um ajustamento ao contexto. Quando tal estratégia de adaptação falha, o indivíduo pode tentar modificar o ambiente, de modo a que se torne adequado a si. Por sua vez, quando ambas as iniciativas de adaptação e modificação falham, resta a estratégia de selecção de um outro meio, no qual se sinta adaptado e consiga alcançar a optimização do seu potencial (Sternberg, 2003:89).

Os processos de adaptação, modificação e selecção são também universais, mas relativos no que respeita a comportamentos considerados adaptáveis, modificáveis e seleccionáveis no âmbito da cultura em que o indivíduo se insere. Por este motivo, Sternberg (1997:1030) afirmou que a “inteligência não implica apenas reagir ao ambiente, mas também ser activo na formação do mesmo. Ela oferece uma oportunidade às pessoas de responder de maneira flexível às situações desafiadoras”.

Nesta perspectiva, o autor realça que é essencial ter consciência do que é culturalmente valorizado, e do que não o é, pois a valoração cultural influencia o modo como cada indivíduo configura as suas actividades diárias. Por esta razão, alega que tal critério deve constar de qualquer avaliação da inteligência. Como afirma: “In the theory of successful intelligence [...] the conceptualization of intelligence is always within a sociocultural context” (Sternberg, 2003:88).

Segundo o autor, os alunos sobredotados poderão demonstrar um funcionamento superior nas competências implicadas em cada uma das dimensões – *componencial*, *experencial* e *contextual*. Do ponto de vista *componencial*, poderão ser mais eficazes na realização das funções das

metacomponentes (planificação, direcção e tomada de decisões), na execução de tarefas e na transferência de aprendizagens para diversos domínios. Na dimensão *experencial*, os alunos tendem a manifestar maior facilidade na resolução de novos problemas através de processos de *insight*; como afirma: “We believe that what primarily distinguishes the intellectually gifted in their performance is not that they are faster, but that they are better in their insightful problem-solving skills” (Sternberg, 1985:290). No domínio *contextual*, têm propensão para procurarem um meio suficientemente estimulante, que permita o desenvolvimento do seu potencial, o que, muitas vezes, pode implicar a selecção de um meio mais adequado ou a modificação de um determinado contexto, que possibilite a resposta às suas necessidades. Por isso, Sternberg (1985:281) afirma que os sobredotados “have unusual ability to adapt to, select, or shape at least the environment in which they distinguish themselves”, mas tais capacidades “will not necessarily generalize to other environments and kinds of environments”.

Sternberg considera ainda que ser detentor de uma inteligência de sucesso é pensar bem de três formas diferentes: *analítica*, *criativa* e *prática*, cujo equilíbrio importa alcançar (Sternberg, 2003:89-90). A inteligência *analítica* é necessária à resolução de problemas e ao julgamento das ideias; a inteligência *criativa* é imprescindível para formular bons problemas e ter boas ideias à partida; por sua vez, a inteligência *prática* é fundamental para o uso das ideias e para a sua análise de um modo eficaz no quotidiano. Para o autor, mais importante do que possuir tais aptidões, importa ponderar sobre o momento e o lugar para as usar eficazmente (Sternberg, 2005:137). Tal como refere:

“An important part of giftedness is being able to coordinate these three aspects of abilities, and knowing when to use which. Giftedness is as much a well-managed balance of these three abilities as it is a high score on any one or more of them. I therefore sometimes refer to a gifted person as a good «mental self-manager»”.

Como salientam Freeman e Guenther (2000:34), na *Teoria Triárquica da Inteligência*, Sternberg refere-se à aplicação de certos procedimentos passíveis

de serem utilizados na escola. A título de exemplo, a aptidão verbal pode direccionar-se para preferências naturais da criança: *analítica* (na crítica literária), *criativa* (na poesia) ou *prática* (na composição de um anúncio publicitário).

Por conseguinte, quando aplicada à sobredotação, a *Teoria Triárquica da Inteligência* permite distinguir três tipos de sobredotação intelectual: a *analítica*, a *criativa* e a *prática*. A *sobredotação analítica* refere-se à capacidade académica e é usualmente medida por meio de testes de inteligência, sobretudo testes de leitura compreensiva e de raciocínio analítico. A *sobredotação criativa* remete para a intuição, a apreensão do conhecimento e a capacidade para lidar bem com a novidade. Por sua vez, a *sobredotação prática* indica a capacidade para aplicar a sobredotação analítica e criativa às situações do quotidiano (Davis, 2006:55).

Apesar destas três vertentes de aplicação da sobredotação, cada indivíduo não necessita de ter um elevado desempenho em todos os domínios, podendo destacar-se apenas num, em dois ou em todos (Sternberg, 1985:291-292).

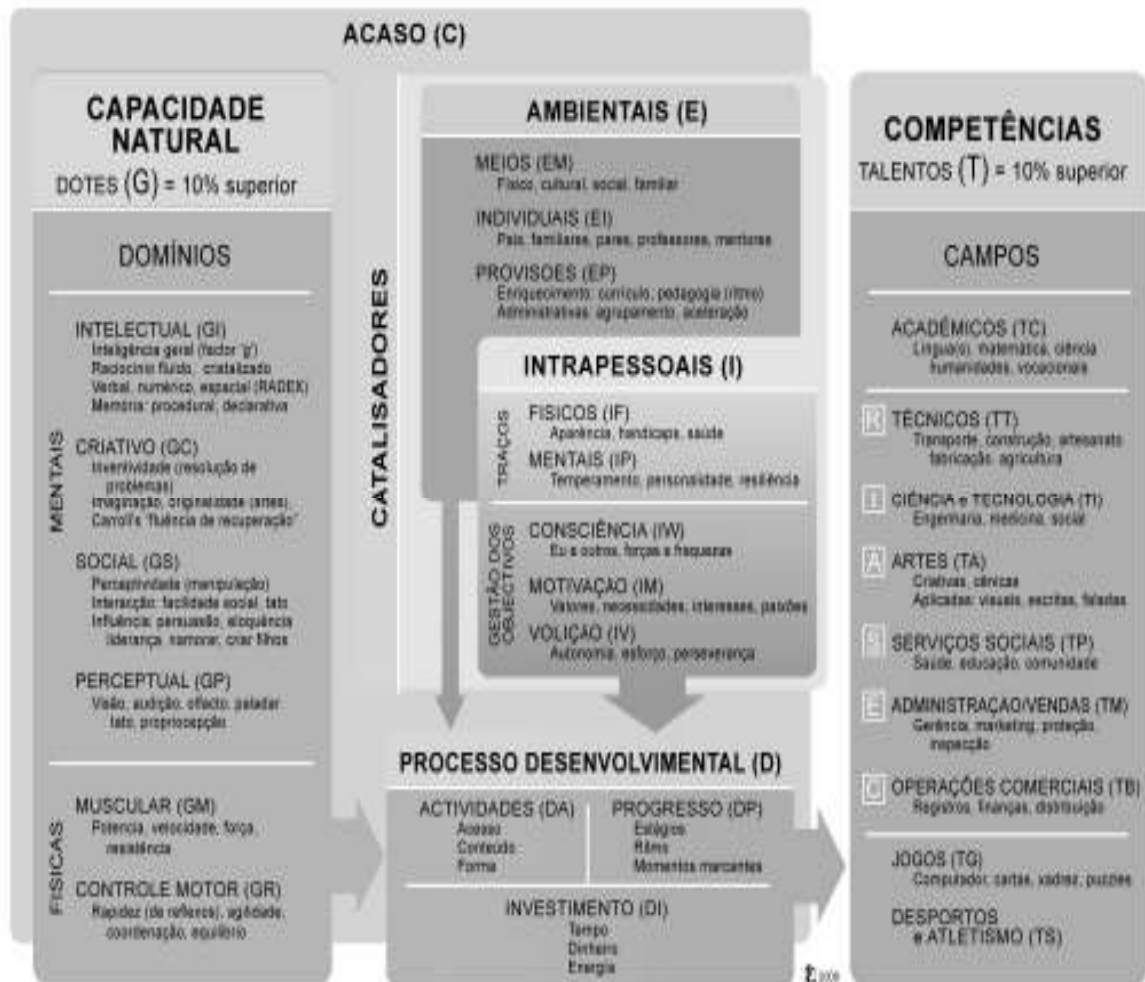
2.3.2.2. Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento

O *Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento* [MDST] proposto pela primeira vez por Gagné, em 1985, e reformulado em momentos subsequentes (2000, 2004), assume uma natureza desenvolvimental, assente na distinção entre *aptidão (dotação)*⁸ e *talento*. Para o autor, a sobredotação é definida no MDST como aptidão humana natural, ou seja, como herança genética, que se manifesta nos domínios intelectual, criativo, sócio-afectivo ou sensório-motor (Moon & Dixon, 2006:13).

Neste modelo de diferenciação de *aptidão* e *talento*, representado na figura 1, a principal distinção entre os dois termos reside essencialmente no seguinte aspecto: enquanto os *talentos* são desenvolvidos, as *aptidões* são naturais e afirmam-se como potenciais imutáveis (Feldman, 2003:21).

⁸ *Dotação* é o termo usado por Guenther, na tradução do termo 'giftedness'.

Figura 1 – Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (adaptado de Gagné, 2008; trad. Guenther)



A *aptidão* ou *dotação* designa, assim, a posse e o uso de capacidade natural notável (aptidão elevada), em pelo menos um domínio de capacidade e que situa o indivíduo entre, pelo menos, os 10% superiores no grupo de pares etários (Gagné, 2008:1). Estas capacidades naturais, cujo desenvolvimento e nível de expressão são parcialmente controlados pela predisposição genética, podem ser detectadas em múltiplas tarefas, como aprender a ler, falar uma língua estrangeira ou compreender conceitos matemáticos; resolver diversas espécies de problemas e produzir trabalho original em ciências, literatura e

arte; realizar actividades desportivas, musicais ou de carpintaria; usar capacidades sociais na interacção com colegas, professores e familiares (Gagné, 2008:2). Trata-se de capacidades naturais mais facilmente observáveis em crianças mais novas, dado que, nesta fase do desenvolvimento, se verifica ainda uma influência limitada do meio e da aprendizagem sistemática. Todavia, é possível também observar tal aptidão em crianças mais velhas e até mesmo em adultos, se considerarmos a facilidade e a rapidez com que adquirem novas capacidades num determinado domínio da actividade humana (*ibidem*). A este propósito, Freeman e Guenther (2000:33) afirmam que Gagné “sugere que o desenvolvimento dessas capacidades depende do contexto de aprendizagem, normalmente representado pela escola, o qual deveria reconhecer e aceitar o esforço próprio da criança”.

Gagné entende por *talento*, uma superioridade notável em competências sistematicamente desenvolvidas (conhecimento e habilidades) em, pelo menos, um campo da actividade humana, o que permite situar o indivíduo, no mínimo, entre os 10% superiores, no grupo de pares etários que são ou foram activos nesse campo (Gagné, 2008:1). Com esta definição, destaca que os *talentos* resultam da interacção das predisposições naturais com o ambiente (Moon & Dixon, 2006:13-16), pois um *talento* emerge progressivamente pela transformação de aptidão elevada em características e habilidades bem treinadas e sistematicamente desenvolvidas num determinado campo de actividade humana como nas profissões, no comércio, na administração, nos negócios, nas tecnologias, nos serviços, na convivência social, na saúde, nas ocupações ou nos desportos (Gagné, 2008:3). O autor realça a ausência de conotação elitista no que respeita ao significado de *talento*, porquanto este termo não se refere exclusivamente a realizações aprovadas socialmente, mas também a acções ilegais e/ou imorais, cometidas por criminosos e infractores.

A definição dos conceitos de *dotação* e de *talento* revela a partilha de algumas características, a saber: que ambos se referem a capacidades humanas; que ambos são normativos, dado que indicam indivíduos que se afastam da norma ou da média; que ambos se referem a indivíduos que são

não normais, em virtude do seu comportamento notoriamente superior (Gagné, 2008:1).

A progressiva transformação de *aptidões/dotes* em *talentos*, tão amplamente descrita no MDST, exige um processo triádico, onde estão envolvidos a *dotação* [G- '*giftedness*'], o *talento* [T] e a *aprendizagem* e a *prática* [LP - '*learning and practice*']. O processo de desenvolvimento de um talento é, imediatamente, desencadeado a partir do momento em que a criança, o adolescente ou adulto iniciam a aprendizagem sistemática e se dedicam à prática de uma capacidade específica num determinado campo de actividade humana (académica, ocupacional ou de lazer), num envolvimento de três processos amplos: a maturação biológica, a aprendizagem informal e a aprendizagem formal, exercício e prática (Gagné, 2008:3).

Todavia, o modelo explicativo da sobredotação proposto por Gagné fica apenas completo se considerarmos três componentes adicionais: os *catalisadores*⁹ *intrapessoais* [IC], os *catalisadores ambientais* [EC] e o factor *acaso* [C- '*chance*'].

Os factores físicos e psicológicos, sob influência parcial do plano genético, constituem os *catalisadores intrapessoais*; características físicas, como a saúde, a motivação, a vontade, a auto-gestão e a personalidade são entendidos pelo autor (Moon & Dixon, 2006:14) como aspectos intrapessoais que condicionam o processo de desenvolvimento de talentos. A motivação e a vontade constituem características psicológicas que permitem a consecução de certos objectivos, fazendo face a obstáculos e fracassos ocasionais. As predisposições hereditárias que levam o indivíduo a comportar-se de certa forma (temperamento), assim como os estilos adquiridos de comportamento (características da personalidade e atitudes) também contribuem de forma significativa para apoiar e estimular, mas igualmente para retardar, ou mesmo bloquear, o desenvolvimento do talento (Benito & Alonso, 2004b:28).

Por outro lado, os *catalisadores ambientais*, configuram, ora numa dimensão macroscópica – geográfica, demográfica e sociológica – ora numa dimensão microscópica – tamanho da família, personalidade e estilo de

⁹ Tal como na química os catalisadores facilitam e aceleram os processos químicos, no MDST os catalisadores exercem influência positiva ou negativa no desenvolvimento dos talentos.

educação dos responsáveis da criança, nível socioeconómico – outro factor de influência positiva ou negativa sobre o processo de desenvolvimento de um talento. É a este nível que radica a influência positiva ou negativa de diferentes pessoas que fazem parte integrante do mundo relacional do indivíduo, dos programas de Educação Especial para alunos sobredotados, bem como de determinados acontecimentos marcantes na vida, no curso de um certo talento.

No modelo de Gagné o factor *acaso* confere oportunidades aos sujeitos para desenvolverem os seus talentos ao longo da sua vida (Moon & Dixon, 2006:14), como o acaso de nascer numa determinada família ou de frequentar uma escola com programa para sobredotados (Gagné, 2008:3-4).

Da relação e da distinção que Gagné pretende efectuar entre os termos *aptidão* e *talento* resulta, essencialmente, que um talento requer sempre a presença de uma capacidade natural bem acima da média, enquanto o contrário não se patenteia, pois a capacidade natural pode permanecer na vida de um indivíduo sem jamais se traduzir num determinado talento, como o prova o fenómeno de baixo rendimento de alguns alunos sobredotados (Gagné, 2008:5).

2.3.2.3. Modelo das Inteligências Múltiplas

Fruto de investigações realizadas em 1983, que culminaram com a publicação da obra *Estruturas da Mente*, o neuropsicólogo e investigador americano Howard Gardner formula os princípios essenciais da *Teoria das Inteligências Múltiplas*, partindo da noção de *inteligência*, enquanto capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que são valorizados num ou mais cenários culturais (Gardner, 2002:x; 2000:14; 1999a:33; 1995:21). Nesta abordagem multidimensional, a inteligência humana é constituída por sete categorias, sendo que, a competência de cada uma delas não exclui ou inclui competência em qualquer uma das outras, embora possam interagir (Károlyi *et al.*, 2003:101).

Por conseguinte, o autor considera que a inteligência não é um dado, mas um potencial, através do qual o indivíduo acede a formas de pensamento apropriadas a tipos específicos de conteúdo.

A Teoria de Gardner veio apresentar um desafio à educação tradicional, que enfatizava a *inteligência escolástica* e o acesso à sobredotação através do uso dos testes de QI (Károlyi *et al.*, 2003:100). Quase 80 anos após o desenvolvimento dos primeiros testes de inteligência, este investigador veio acusar a tradição cultural de definir a inteligência de um modo bastante limitado, dada a tendência para avaliar apenas as inteligências lógico-matemática e linguística e para ignorar todos os outros tipos, assim como as possíveis combinações existentes entre eles. Como refere,

“Eu acredito que devemos nos afastar totalmente dos testes e das correlações entre os testes, e, ao invés disso, observar as fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas, no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes para seu modo de vida” (Gardner, 2000:13).

O autor vem, por isso, alertar para a necessidade de alargar o potencial humano para lá dos resultados de QI e apontar a possibilidade da existência de combinações entre os diferentes tipos de inteligência. Como nos diz:

“Na medida em que quase todos os papéis culturais exigem várias inteligências, torna-se importante considerar os indivíduos como uma colecção de aptidões, e não como tendo uma única faculdade de solucionar problemas que pode ser medida directamente por meio de testes de papel e lápis” (Gardner, 1995:30).

O intuito primordial de Gardner consistiu em ultrapassar a noção comum da *inteligência* como uma capacidade ou potencial geral que cada ser humano possui, em maior ou menor extensão, e questionar a suposição de que a inteligência possa ser medida por instrumentos verbais padronizados como testes de respostas curtas realizados com papel e lápis (Gardner, 2002:ix). Considera, portanto, que a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou aptidões mentais, que designa por *inteligências* e de que todos os indivíduos normais são, em certa

medida, possuidores, diferindo no grau de capacidade e na natureza da sua combinação (Gardner, 2000:20). A *Teoria das Inteligências Múltiplas* vem esclarecer o facto de que os seres humanos existem em diferentes contextos e os mesmos exigem e estimulam, simultaneamente, diferentes combinações e grupos de inteligência (Gardner, 2000:214).

A proposta de Gardner vai, pois, no sentido de fazer admitir as suas suposições, em vez de as impor de um modo dogmático. O próprio tom com que divulga a sua teoria em *As Estruturas da Mente* é bem notório de uma postura que deixa em aberto a possibilidade de eventuais refutações e reformulações:

“ (...) Indico que há evidências persuasivas para a existência de diversas competências individuais relativamente autónomas (...). A exacta natureza e extensão de cada ‘estrutura’ individual não foi até ao momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas” (Gardner, 2002:7).

Em *As Estruturas da Mente*, na sua versão original de 1983, Gardner descreve sete inteligências – *linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, interpessoal e intrapessoal* – às quais viria, mais tarde (1995), acrescentar uma oitava categoria – a *naturalista* (Davis, 2006:53-54; Károlyi *et al.*, 2003:101; Armstrong, 2001:49-52) e apontando ainda para a possibilidade de uma inteligência *existencial* (Gardner, 1999a). Aplicada à sobredotação, a concepção de Gardner permite-nos fazer referência a capacidades e talentos que se situam em cada uma das categorias de inteligências.

As inteligências *linguística* e *lógico-matemática* surgem como as tendencialmente valorizadas pela escola e as que, normalmente, são avaliadas nos testes convencionais. A inteligência *linguística* denota a capacidade para usar as palavras de modo efectivo nas três dimensões do discurso – sintaxe, semântica e pragmática – quer na oralidade, característica, por exemplo, de

contadores de histórias, oradores ou políticos, quer na escrita, e que podemos encontrar, por exemplo, em escritores ou jornalistas; esta inteligência indicia sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma percepção especial das diferentes funções da linguagem. Por sua vez, a inteligência *lógico-matemática* refere-se à capacidade numérica ou lógica, frequentemente apanágio de matemáticos, cientistas ou programadores de computadores e inclui a utilização de processos de categorização, classificação, inferência, generalização e cálculo.

As inteligências *espacial*, *musical* e *corporal cinestésica* estão particularmente ligadas à dimensão das expressões. Por inteligência *espacial*, Gardner entende a capacidade de visualizar e de representar graficamente ideias visuais ou espaciais, ou seja, de perceber com precisão o mundo visuo-espacial, característica, por exemplo, das competências de um guia ou escuteiro, e de realizar transformações sobre essas percepções, por sua vez, competências de um artista, arquitecto ou decorador de interiores, pois esta inteligência envolve sensibilidade à cor, à linha, à forma, à configuração e ao espaço. A inteligência *musical*, relevante em compositores, maestros e instrumentistas, remete para a capacidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical, para a discriminação de sons, a sensibilidade para ritmos e timbre. A inteligência *corporal cinestésica*, por seu lado, refere-se à capacidade corporal, manual e desportiva, que implica capacidades físicas específicas, como coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade, assim como capacidades proprioceptivas, como o tacto; indicia perícia no uso do corpo todo para expressar ideias e sentimentos, tão característica em actores, mímicos ou atletas, e facilidade no uso das mãos para produzir ou transformar coisas, o que facilmente encontramos em artesãos, escultores, mecânicos ou cirurgiões.

A inteligência *interpessoal* indica a capacidade de relacionamento com as pessoas e, por isso, inclui sensibilidade a expressões faciais, voz e gestos e a capacidade de responder a estes sinais de um modo pragmático, quando, por exemplo, é necessário influenciar um grupo de pessoas a seguir certa linha de acção. Quanto à inteligência *intrapessoal*, Gardner circunscreve-a à

capacidade de auto-conhecimento, e de o *eu* agir adaptativamente com base neste conhecimento; inclui consciência das forças e das limitações, dos estados de humor, das intenções, motivações, temperamento e desejos, o que implica capacidade de auto-disciplina e auto-estima.

A inteligência *naturalista* surge no seio da *Teoria das Inteligências Múltiplas* como capacidade de reconhecer e de classificar numerosas espécies – a flora e a fauna – do meio ambiente do indivíduo, incluindo sensibilidade a outros fenómenos naturais.

(Gardner, 2002:57-213; Gardner et al., 1998:217-221; Alencar & Fleith, 2001:34-36; Armstrong, 2001:13-15; Almeida, 1994:39-46)

Mais recentemente, em 1999, Gardner (cit. in Armstrong, 2001:163) escreveu sobre a ‘possibilidade’ de uma nona inteligência – a *existencial* – inerente à preocupação com as questões básicas da vida. O autor descreve esta inteligência como:

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

A este conjunto de inteligências, o professor brasileiro Nilson Machado¹⁰, em 1996, acrescenta uma outra – a *pictórica* – que surge identificada pela capacidade de expressão por meio do traço, pela sensibilidade para imprimir movimento, beleza e expressão a desenhos e pinturas. O autor considera que os recursos pictóricos são elementos essenciais à comunicação e expressão de sentimentos, permitindo, frequentemente, revelar personalidades e sintomas diversificados de desequilíbrios psíquicos. Por conseguinte, propõe a relação entre as inteligências apresentadas por Gardner com a identificação dos pares *linguístico-lógico-matemático, intra e interpessoal, espacial-cinestésico corporal e competência corporal-pictórica* (Antunes, 2004:21-22).

¹⁰ Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, onde lecciona desde 1972.

Muito embora Gardner não duvide de que a competência pictórica e a consequente capacidade de reproduzir ou criar imagens por meio de traços ou cores, sejam inerentes ao ser humano, o que se evidencia com nível elevado em alguns indivíduos, rejeita, porém, a ideia de essa possibilidade caracterizar uma inteligência. Aliás, o próprio Gardner demonstrou essa reprovação quando esta hipótese lhe foi apresentada por Nilson Machado num seminário sobre Inteligências Múltiplas que se realizou em São Paulo.

A argumentação de Gardner radica na análise do caso de Picasso e de outros artistas, porque os considera dotados de extrema sensibilidade *espacial* para captar a composição que ilustram, destreza *cinestésica* para executar essa composição e percepção *interpessoal* para a valorização dos outros acerca daquilo que apresentam (Antunes, 2004:60).

Neste âmbito, aquilo que para Nilson Machado se define como inteligência *pictórica*, para Gardner constitui o fluxo de três inteligências que actuam concomitantemente – a *espacial*, a *cinestésica corporal* e a *interpessoal*.

Para lá das diversas controvérsias e debates que a Teoria de Gardner tem gerado no seio da comunidade científica, importa considerar as suas implicações significativas para o campo da educação, em geral, e da sobredotação, em particular. De um modo inegável, ao permitir identificar o perfil (ou inclinações) intelectuais de um indivíduo numa idade precoce, o modelo conceptual das *Inteligências Múltiplas* torna possível utilizar este conhecimento para potenciar a oferta de certas oportunidades e opções educacionais, justificando, assim, a canalização de crianças e jovens com talentos invulgares para programas especiais (Gardner, 2002:8).

2.3.2.4. Modelo dos Três Anéis

A teoria de Renzulli, não só pela consistência das suas propostas, mas também, pelo seu contributo ao nível da identificação e da intervenção junto dos alunos sobredotados que se situam nas nossas escolas, afigura-se-nos de

abordagem pertinente e de critério de orientação conceptual, no decurso das nossas pesquisas.

Para o autor americano, o conceito de sobredotação remete para a necessária articulação entre três dimensões – *três anéis* – interligadas, que se mantêm estáveis ao longo da vida do indivíduo: *aptidão acima da média* (*‘above average ability’*), *criatividade* (*‘creativity’*) e *motivação/envolvimento* (*‘task commitment’*) elevados. Como refere:

“Giftedness consists of an interaction among three basic clusters of human traits - these clusters being above-average general abilities, high levels of task commitment, and high levels of creativity. Gifted and talented children are those possessing or capable of developing the composite set of traits and applying them to any potentially valuable area of human performance” (Renzulli, 1978:261).

Pelo exposto, Renzulli advoga o princípio de que as crianças com talento são aquelas que possuem, ou são capazes de desenvolver, um conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa de realização humana.

A *aptidão acima da média* é entendida de dois modos: como capacidade geral, que se refere à aptidão para processar informação, para integrar experiências que resultam em respostas adequadas a novas situações e cujos exemplos são o raciocínio numérico, a fluência verbal, as relações espaciais e a memória, e enquanto capacidade específica ou aptidão para adquirir conhecimento e competências numa determinada área, como a matemática, a música ou a pintura (Renzulli, 2009:418-420; 2002:71).

Neste modelo triádico, o *envolvimento na tarefa* representa a motivação e energia significativas que o indivíduo deposita num problema particular ou numa área específica de desempenho. Os termos que estão, por isso, associados a este anel são perseverança, resistência, determinação, esforço, prática dedicada, auto-confiança, elevadas expectativas de auto-eficácia e orientação para a realização. Todavia, Renzulli salienta que estas manifestações de envolvimento presentes na tarefa são o resultado de

oportunidades, recursos e motivação, que são propiciadas por um contexto de aprendizagem estimulante (Renzulli, 2009:421-423; 2002:72).

A terceira esfera que nos permite, em articulação com os outros critérios, caracterizar as pessoas sobredotadas é a *criatividade*. Este factor representa a capacidade para resolver problemas de uma forma original, flexível e fluente. De um modo geral, traduz a abertura a novas experiências, a curiosidade, a sensibilidade a detalhes e a ausência de medo em correr riscos. Todavia, Renzulli (2009:423-424) aponta para as limitações dos testes de criatividade, sugerindo, antes, uma análise dos produtos criativos do aluno. A este propósito, Alencar e Fleith (2001:60) consideram que vários estudos realizados à luz da teoria de Renzulli, têm demonstrado que, sobretudo a *criatividade* e o *envolvimento na tarefa*, podem ser influenciados pelas práticas educacionais e potencializados através de estimulação e prática.

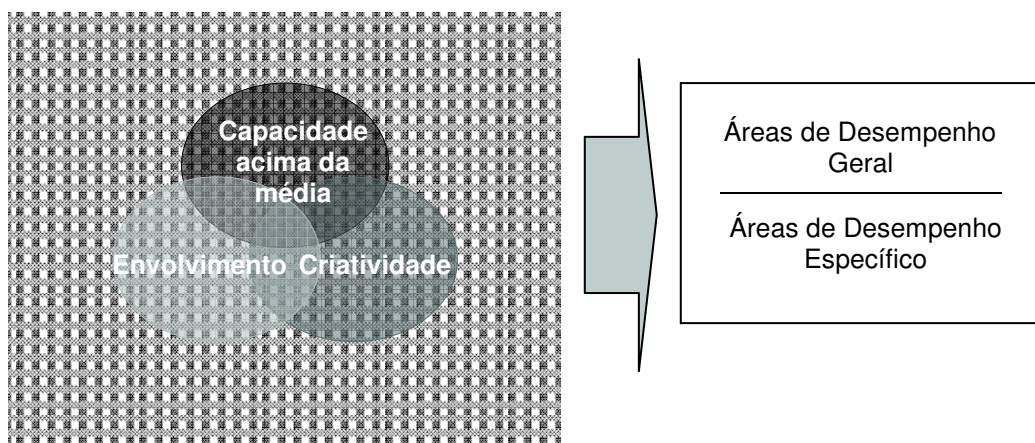
De qualquer modo, identificar e intervir no domínio da sobredotação exige a indissociabilidade dos três anéis – *capacidade acima da média, criatividade e envolvimento na tarefa* –, pois, a actuação isolada de um elemento não conduz a um alto nível de produtividade criativa (Renzulli, 2009:417).

Segundo Renzulli, tal como está representado na figura 2, os três anéis estão inseridos numa estrutura que representa as interações entre a personalidade e o ambiente, o que permite, mais facilmente, compreender as causas dos comportamentos dos sobredotados e, sobretudo, a forma como cada um transforma as suas potencialidades em acção construtiva. O autor reconhece que, muito embora este aspecto já estivesse contemplado na apresentação da sua concepção, deveria ter sido alvo de maior destaque (Renzulli, 2003:77).

A esta concepção dos *Três Anéis*, Renzulli (2009:412; 2004:82-83) acrescenta a distinção entre dois tipos de sobredotação que se interrelacionam: a *escolar* ou *académica*, por um lado, e a *produtivo-criativa*, por outro. A sobredotação *académica* é mais facilmente medida pelos testes padronizados, centrados nas capacidades mais valorizadas nas situações de aprendizagem escolar tradicional e nas aptidões analíticas, constituindo, por isso, o tipo mais

convenientemente utilizado para seleccionar alunos para os programas especiais. A concepção de Renzulli concede especial destaque à sobredotação *produtivo-criativa*, dado reportar-se aos aspectos da actividade e do envolvimento humanos nos quais se estimula o incremento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e domínios do conhecimento propositadamente concebidos para ter impacto num determinado público. O autor acrescenta que as situações de aprendizagem pensadas para promover este tipo de sobredotação reforçam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de um modo integrado, indutivo e orientado para um problema real. Esta situação traduz um ganho efectivo para o aluno, que passa de mero consumidor de informações pré-determinadas a investigador activo.

Figura 2 – Modelo dos Três Anéis (adaptado de Renzulli, 2009)



Tanto os alunos sobredotados do tipo *produtivo-criativo* como os do tipo *académico*, devem apresentar os três anéis, ainda que o seu grau de intensidade seja variável. Assim, enquanto a *sobredotação produtivo-criativa* revela maior intensidade nas esferas *criatividade* e *envolvimento na tarefa* e tende a ser contextual e específica de um domínio, a *sobredotação académica*, que, por norma, é estável ao longo do tempo, patenteia maior intensidade na esfera *capacidade acima da média*.

Para lá desta distinção, Renzulli adverte para o seguinte: (i) ambos os tipos de sobredotação são importantes; (ii) há, normalmente, uma interacção entre os dois tipos; (iii) os programas especiais para sobredotados devem

oferecer condições adequadas ao desenvolvimento dos dois tipos de sobredotação, mediante diversas oportunidades de interacção (Renzulli, 2009:412).

Podemos concluir que o carácter inovador das propostas de Renzulli – concepção de sobredotação dos *Três Anéis* e ideia de *sobredotação produtivo-criativa* – contribuem não só para uma ampliação do estudo desta problemática, como também conferem impulso significativo ao domínio de intervenção educativa, com orientações concretas para a promoção do potencial de crianças e jovens, que escapam às tentativas tradicionais de medição das capacidades. Como adverte (Renzulli, 2004:90):

“ Os programas para sobredotados que confiam nos procedimentos tradicionais de identificação podem estar atendendo os alunos certos, mas, sem dúvida, estão excluindo um grande número de alunos bem acima da média que, se receberem oportunidades, recursos e incentivo, também são capazes de produzir bons produtos”.

2.3.2.5. Modelo Psicossocial de Sobredotação

O modelo proposto por Renzulli foi reformulado pela sua equipa, mais concretamente, Mönks, em 1988 (Serra *et al.*, 2004b:51), sugerindo que se deveria situar a sobredotação dentro de um contexto evolutivo e social (Valle, 2001:29). Mönks amplia, desta feita, o *Modelo dos Três Anéis*, ao introduzir o papel do meio ambiente – família, escola e grupo de pares – como factor desencadeador do desenvolvimento do potencial de sobredotação. O autor perspectiva o desenvolvimento da criança sobredotada no âmbito de um desenvolvimento psicológico que se patenteia no decurso do ciclo vital e dos processos de interacção subjacentes. Por este motivo, afirma no Documento 1248 emitido pelo Conselho Europeu (cit. *in* Mönks, 1996:16):

“A legislação deve reconhecer e respeitar as diferenças individuais. Crianças altamente sobredotadas, como com outras categorias, necessitam de oportunidades de educação adequadas para desenvolver por inteiro as suas potencialidades”.

A sua proposta, por um lado, enfatiza as *grandes capacidades intelectuais*, em vez de referir a *aptidão acima da média* e, por outro, realiza algumas alterações conceptuais na teoria de Renzulli: a motivação inclui o compromisso de dever, a perseverança, a procura do risco e uma perspectiva orientada para o futuro (Benito & Alonso, 2004a:72).

A natureza psicossocial do conceito de sobredotação está ainda presente na concepção apresentada por Tannenbaum (1986). Na esteira de Renzulli, conceptualiza a preponderância da motivação, mas acrescenta a formação de um auto-conceito estável e outros factores inerentes a interesses académicos/artísticos e oportunidades promotoras da expressão das capacidades. No seu modelo em estrela, Tannenbaum propõe uma definição psicossocial de sobredotação que considera a excelência como produto de uma sobreposição de cinco factores: *capacidade geral* (factor *g*), mensurável por meio de testes – ‘*general ability*’; *capacidade e atitudes especiais* - ‘*special aptitude*’; *factores não intelectuais*, como a força pessoal e a dedicação - ‘*nonintellective requisites*’; *factores ambientais* que proporcionam estímulo e apoio, como os contextos familiar e escolar - ‘*environmental supports*’; *factores fortuitos*, ou seja, circunstâncias imprevistas na estrutura de oportunidades e no estilo de vida habitual - ‘*chance*’ (Tannenbaum, 2003:47-57).

Da abordagem aos modelos explicativos da sobredotação, inferimos a tentativa dos vários teóricos contribuírem, de alguma forma, para a compreensão deste fenómeno humano e, em última análise, para a caracterização dos indivíduos mais capazes e talentosos, nos diversos domínios do seu desenvolvimento e da sua actuação social.

3. Características dos Sobredotados

Os modelos explicativos da sobredotação representam, por certo, um esforço significativo de abstracção e conceptualização, diante de uma diversidade de aptidões, comportamentos, interesses e necessidades revelados pelos sobredotados.

Todavia, a complexidade inerente à temática da sobredotação, implica outras tentativas de caracterização das atitudes e dos comportamentos desta população. Assim, sem descurar a individualidade do sujeito e a singularidade do seu contexto de inserção, a implementação de estratégias adequadas de atendimento a crianças e jovens, que revelam capacidades e talentos superiores, legitima a procura dos seus aspectos idiossincráticos gerais, a descrição dos diversos domínios de capacidade e talentos, como também a consideração das possíveis dissincronias vividas e dos aspectos inerentes ao seu desenvolvimento sócio-emocional.

3.1. Aproximação às Idiossincrasias

Cada criança ou jovem sobredotado é resultado de “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 factores de influência presentes no ambiente a que é exposta, dentro dos vários grupos a que pertence, sendo de realçar a importância da qualidade da interacção entre factores determinantes” (Serra, 2008:13).

Por este motivo, a procura de um perfil único de sobredotação afigura-se tarefa vã num duplo sentido. Primeiro, porque com a mudança das mundividências segue, necessariamente, a evolução de uma tentativa de identificar os traços e os atributos de um conjunto de crianças e jovens, pelo que, a caracterização dos sobredotados é um processo que tem de ser analisado num determinado tempo, à luz das condicionantes de um certo espaço. Por esta razão, como alega Feldman (1979:342), referindo-se ao contributo de Einstein,

“ As realizações prodigiosas precoces deveriam ser vistas como a ocorrência no tempo e no espaço de um ser humano extraordinariamente pré-organizado, nascido talvez num período ideal e educado de modo preciso, o que muito provavelmente lhe deu a capacidade de interagir de maneira óptima numa área de conhecimento altamente desenvolvida”.

Segundo, porque os sobredotados, tal como as outras crianças e os outros jovens, apresentam diferenças individuais entre si, que não podemos anular (Valle, 2001:39). Por isso, os sobredotados escapam a uma tentativa de homogeneização definitiva, o que não invalida a procura de um conjunto de idiosincrasias que oferecem um quadro heterogéneo e, por isso, desafiante para educadores e professores na demanda de estratégias de adequação a cada um e não a um todo amorfo ou demasiado padronizado. Citando Robinson (2002:xi), “Despite their diversity, several common threads emerge in the experiences and characteristics of gifted individuals that call for special attention if they are to develop optimally and use their abilities well”. Trata-se, pois, de procurar possíveis traços que auxiliem a identificação, para que se possa responder a certas necessidades, interesses e dificuldades e, em última análise, promover um desenvolvimento global e equilibrado de uma criança ou de um jovem que se destaca, no seu grupo, em virtude da sua capacidade e do seu talento.

3.1.1. Características Gerais

A abordagem conceptual da inteligência e dos seus instrumentos de medida foi acompanhada de um interesse permanentemente renovado acerca da natureza do sobredotado, suas características intrínsecas e comportamentos associados.

Ainda que numa linha teórica de valorização do QI, a investigação realizada por Terman, na década de 20, representa a tentativa pioneira de levantamento das principais características idiosincráticas do indivíduo sobredotado (Colangelo & Davis, 2003:6). Foi sua intenção acompanhar um grupo de 1528 indivíduos sobredotados até aos quarenta anos, identificados através de testes de QI durante a infância, no sentido de perscrutar, por um lado, os seus traços físicos, intelectuais e de personalidade e, por outro, o tipo de adultos em que se tornariam.

Do seu estudo, concluiu, num artigo de 1954 (Terman, 2009:11), que estes indivíduos apresentavam: uma herança e um meio ambiente superior; superioridade física (estatura, peso, desenvolvimento ósseo, maturação, etc.) relativamente aos pares; saúde e êxito social; nível de interesse mais elevado e maior êxito académico; maior número de leituras realizado; pontuação superior à dos colegas de turma nos testes de rendimento em dois ou três anos.

Tais conclusões vieram derrubar muitas ideias erróneas que proliferavam na época acerca do sobredotado, entre as quais se destacam as seguintes afirmações: a sobredotação e a insanidade estão intrinsecamente associadas¹¹, a criança precoce apresenta também um declínio precoce da sua inteligência, e a criança brilhante é fraca e doente, pelo que, a sua inteligência superior é uma forma de compensar a sua inferioridade noutras áreas, que não a intelectual.

A investigação de Terman e da sua equipa não só veio desmistificar todas aquelas ideias, como veio anunciar novos dados: os sobredotados apresentam um desenvolvimento físico mais acelerado e também um comportamento sócio-moral mais ajustado (Alencar, 2007:373; Valle, 2001:23; Alencar & Fleith, 2001:62-63).

Embora a investigação de Terman tenha recebido críticas, foi fundamental para os trabalhos posteriores, pois a partir dele, o âmbito da investigação em torno da sobredotação converte-se em terreno fértil de concepções diversas, mas que apresentam um ponto em comum – a defesa de que o QI não pode ser o critério exclusivo para definir um sobredotado e que não possibilita a identificação de indivíduos que, mais tarde, se destacaram em actividades artísticas, como a música, a pintura ou o desporto. O próprio Terman, no artigo referido anteriormente (2009:121), acabou por se convencer de que outros factores, como a personalidade e os factores ambientais, para além da inteligência, determinam, de um modo essencial, que um indivíduo alcance o êxito na vida. Registou-se, assim, uma ampliação do conceito, que passou a incluir crianças consideradas talentosas por apresentarem outros talentos e não, ou unicamente, o talento intelectual.

¹¹ Ideia que resultara de pesquisas realizadas por Lombroso e Nisbet no século XIX.

Foi com o aparecimento da *Teoria das Inteligências Múltiplas* de Gardner que a abordagem à natureza idiossincrática do sobredotado – áreas/características em que se manifesta o seu comportamento – conhece novo impulso, revestindo-se de perspectivas inovadoras, como as de Renzulli, Winner e Guenther, e dos seus respectivos percursores. Ao colocar de lado o conceito unidimensional de inteligência, Gardner fundamenta a ideia de uma multiplicidade de ‘sobredotações’, de acordo com os tipos de inteligência que mais se evidenciem no indivíduo, o que terá inspirado a proposta conceptual de Falcão (1992:70):

“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 problemas”.

De acordo com este enquadramento teórico, e tal como referimos anteriormente, a concepção de Renzulli (cit. *in* Lombardo, 1997:37-38) acerca das características dos sobredotados invoca aspectos relacionados com a capacidade intelectual em geral e aptidão académica específica, o pensamento criativo e produtivo, a liderança, as artes plásticas, a capacidade psicomotora, a motivação e a vontade. Para o autor, crianças e jovens sobredotados revelam um conjunto bem definido de traços: obtêm facilmente êxito na aquisição de conhecimentos ou competências, manifestam uma capacidade de trabalho invulgar orientada pela perseverança e motivação, e mostram um pensamento criativo e divergente, pela frequência e natureza das suas perguntas, jogos e associações de ideias. Como nos diz Renzulli (1986, cit. *in* Rodrigues, 1992:46-47),

“O comportamento sobredotado consiste em comportamentos que reflectem uma interacção entre três agrupamentos básicos de traços humanos – sendo tais agrupamentos capacidades gerais ou específicas superiores à média, níveis elevados de empenho na tarefa e níveis elevados de criatividade. As crianças sobredotadas e talentosas são as que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto compósito de traços e de aplicá-lo a qualquer área potencialmente válida de desempenho humano”.

Nesta medida, e no sentido de facilitar a avaliação do professor em relação às características do aluno, Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman, em 1976 (cit. *in* Alencar & Fleith, 2001:73-74), desenvolveram as *Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Capacidades Superiores*, revistas em 2000, as quais contemplam os seguintes itens: (i) possui um vocabulário avançado para o seu nível etário, com riqueza expressiva, elaboração e fluência (na área de aprendizagem); (ii) necessita de pouca motivação externa para dar continuidade a um trabalho que lhe agrada (na área de motivação); (iii) demonstra grande curiosidade acerca de várias coisas, o que evidencia mediante um questionamento constante (na área de criatividade); (iv) revela auto-confiança, tanto no seu relacionamento com os pares como com os adultos (na área da liderança); (v) tende a seleccionar a arte como meio de expressão para actividades livres ou projectos em sala de aula (na área das artes); (vi) é sensível ao ritmo da música (na área da música); (vii) usa gestos e expressões faciais de forma efectiva para comunicar os seus sentimentos (na área do teatro); (viii) possui várias formas de expressar ideias, de modo a ser compreendido pelos outros (na área da comunicação); (ix) determina as informações e os recursos que são necessários à realização de uma tarefa (na área da planificação).

Esta tentativa de encontrar alguns traços específicos de crianças e jovens sobredotados também está patente nas pesquisas de Winner. Para a investigadora em Psicologia Infantil em Harvard, não obstante a constatação dos grandes avanços no estudo da sobredotação, não se pode ignorar os mitos e concepções falaciosas em que o mesmo se encontra enredado e que já tratamos anteriormente (cf. cap1,1.3:14). Para lá destas ideias erróneas, Winner (1996:16-17) chama a atenção para algumas características atípicas da criança sobredotada e que fazem dela um ser qualitativamente distinto da criança normal: a precocidade, uma insistência em se desenvencilharem sozinhas e uma sede enorme de conhecimentos. Tal significa que, por um lado, inicia a aprendizagem de um domínio numa idade inferior à média das outras crianças; por outro, goza de autonomia e de um ritmo próprio na resolução de problemas

e, finalmente, é intrinsecamente motivada no domínio em que revela maior precocidade. Assim, como nos diz, “Se existem indivíduos capazes de resolver a vasta panóplia de problemas que ameaçam a sobrevivência humana, vamos encontrá-los certamente neste grupo” (Winner, 1996:25).

Na sequência dos trabalhos realizados por Renzulli (1984), que contribuíram para a aproximação à especificidade das competências e dos comportamentos do sobredotado, o Ministério da Educação Português divulgou, em 1998, um documento que pretendia, por um lado, esclarecer a problemática da sobredotação e, por outro, propor estratégias diversificadas de intervenção educativa junto destas crianças e destes jovens, nos seus meios privilegiados de actuação: a escola e a família. Deste texto retiramos as principais características comportamentais de crianças e jovens sobredotados, de acordo com diversas áreas – *aprendizagem, motivação, criatividade, liderança e domínio sócio-moral* – e que elencamos no quadro 2.

No referido documento salienta-se a natureza geral e aberta da formulação de tais características que devem ser meramente identificativas e referência para uma intervenção educativa adequada. Trata-se, pois, de facilitar um trabalho de sinalização de alguns traços relativamente abstractos e, por diversas vezes, escondidos ou disfarçados na sala de aula, e que Serra (2004b:48) enunciou de acordo com os seguintes atributos:

“ [...] percepção e memória elevadas, raciocínio rápido, habilidade para conceptualizar e abstrair, fluência de ideias, flexibilidade de pensamento, originalidade e rapidez na resolução de problemas, superior inventividade e produtividade, elevado envolvimento na tarefa, persistência, entusiasmo, grande concentração, fluência verbal, curiosidade, independência, rapidez na aprendizagem, capacidade de observação, sensibilidade e energia, auto-direcção, vulnerabilidade e motivação intrínseca”.

O esforço de cada professor e educador, no atendimento às diferenças individuais dos alunos que apresentam capacidades e talentos acima da média, leva-os a procurar não só as características gerais que enunciámos, como a identificar as áreas nas quais a capacidade e o talento se expressam e que, no item seguinte, explicitamos.

Quadro 2 – Características gerais de comportamento de crianças e jovens sobredotados

CARACTERÍSTICAS NO PLANO DAS APRENDIZAGENS	Vocabulário avançado para a idade e para o nível escolar; Hábitos de leitura independente (por iniciativa própria); preferência por livros que normalmente interessam a crianças ou jovens mais velhos; Domínio rápido da informação e facilidade na evocação de factos; Fácil compreensão de princípios subjacentes; capacidade para generalizar conhecimentos, ideias, soluções; Resultados e/ou conhecimentos excepcionais numa ou mais áreas de actividade ou de conhecimento.
CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONAIS	Tendência a iniciar as suas próprias actividades; Persistência na realização e finalização das tarefas; Busca da perfeição; Aborrecimento face a tarefas de rotina.
CARACTERÍSTICAS NO PLANO DA CRIATIVIDADE	Curiosidade elevada perante um grande número de coisas; Originalidade na resolução de problemas e relacionamento de ideias; Pouco interesse pelas situações de conformismo.
CARACTERÍSTICAS DE LIDERANÇA	Auto-confiança e sucesso com os pares; Tendência a assumir a responsabilidade nas situações; Fácil adaptação às situações novas e às mudanças de rotina.
CARACTERÍSTICAS NOS PLANOS SOCIAL E DO JUÍZO MORAL	Interesse e preocupação pelos problemas do mundo; Ideias e ambições muito elevadas; Juízo crítico face às suas capacidades e às dos outros; Interesse marcado para se relacionarem com indivíduos mais velhos e/ou adultos.

In Ministério da Educação (1998:8).

3.1.2. Domínios de Capacidade e Talentos

Partilhamos, com Guenther (2006:34), a ideia de que as crianças e os jovens dotados e talentosos não constituem um grupo único e homogéneo, pelo que cada um apresenta uma combinação singular de características resultantes da interacção de factores biológicos e genéticos com factores ambientais. Há que considerar que, antes de mais, o sobredotado é uma criança ou um jovem com comportamentos e características da sua idade e do seu estágio de desenvolvimento; e, além disso, nasce e cresce num ambiente

sociocultural e no seio de grupos específicos que modelam o seu comportamento.

Neste sentido, para Guenther (2006: 34-35), a diferenciação começa pelo facto de crianças ou de adultos possuírem uma característica comum ou um traço pessoal, que os torna diferentes no meio dos pares – “não são iguais entre si, mas se «igualam» em razão de serem «diferentes dos outros»”.

Face a este princípio, a autora (2006:35) entende, sobretudo na esteira dos estudos realizados por Gagné, que as crianças e os jovens potencialmente talentosos podem apresentar alguns atributos e traços que podem constituir fonte de orientação dos professores na identificação de uma área de capacidade superior à média do grupo comparável.

Por conseguinte, e como já mencionado anteriormente (cf. cap1.,2.3.2.2.:32), com Gagné, surgem identificados quatro domínios de capacidades e talentos, susceptíveis de conexão às diferentes funções cerebrais, e que tomaremos como linhas condutoras para a possível caracterização e identificação de crianças e jovens mais capazes e talentosos, a saber: *inteligência e capacidade intelectual, criatividade e pensamento criador, capacidade sócio-afectiva e intrapessoal, e capacidade sensório-motora.*

3.1.2.1. Inteligência e Capacidade Intelectual Geral

A inteligência e a capacidade intelectual geral representam sobretudo a função cognitiva do cérebro, através, ora de um pensamento analítico linear, verbal, com senso de observação, indução e dedução, ora de um pensamento espacial não linear, com estabelecimento de relações não sequenciais; mas referindo-se igualmente às funções mentais, como memória, julgamento e metacognição. Segundo Guenther (2006:37-38), o reconhecimento desta capacidade geral orienta-se por duas áreas: a vivacidade mental e a auto-motivação e confiança. A vivacidade mental, facilmente identificada em alunos que, na escola, são denominados *vivos* e *ativos*, é reconhecida pela forma como a criança ou o jovem expressa curiosidade e questiona, aprecia e

enfrenta desafios, tem sentido de humor e boa memória, apresenta um domínio significativo sobre conhecimentos e informações, aprende, compreende, apreende com facilidade e por vários meios, e denota preferência por raciocínio sequencial com começo, meio e fim. A auto-motivação e confiança traduzem a capacidade de crianças e jovens considerados *profundos e independentes*, pois, podendo ser participantes ou mais contidos, revelam independência, em articulação com persistência, concentração, compromisso com a tarefa e motivação interna; têm iniciativa, auto-confiança, segurança e prontidão para correr riscos; agem com autonomia e responsabilidade. Para Guenther (2006:38), tais características podem estar associadas às áreas escolares básicas, como a linguagem e a matemática, traduzindo-se, respectivamente, em talento verbal e talento matemático e pensamento abstracto. O talento verbal refere-se ao desempenho nos domínios de comunicação e linguagem, pelo que o aluno revela gosto e eficiência na comunicação e uso da língua e é avançado academicamente nos campos da oralidade e da escrita, o que se fundamenta na capacidade e preferência pelo pensamento linear. O talento matemático e pensamento abstracto traduz o elevado desempenho nas áreas das ciências e da matemática, associado à capacidade de analisar, associar e compreender símbolos e conceitos; estes alunos demonstram elevada capacidade de concentração e persistência, uma boa organização interna, raciocínio e lógica linear ou espacial, capacidade singular no estabelecimento de relações e identificação de causas nos fenómenos observados e capacidade de construção de conceitos a partir de factos.

3.1.2.2. Criatividade

A produção de algo novo ou original está patente na maioria das definições de *criatividade* (Torrance & Goff, 2009:140). Ser criativo implica ser capaz de oferecer ao mundo algo novo – ideias, produtos, perspectivas –, e que contribua significativamente para a mudança (Freeman & Guenther, 2000:141). O ser humano pode ser criativo numa, em várias ou, possivelmente,

em todas as áreas da sua vida pessoal, educacional, lúdica e profissional (Davis, 2003: 311).

A criatividade constitui expressão da função intuitiva do cérebro, situada, eventualmente, no córtex pré-frontal, e que entendemos necessário separar do domínio racional, não por lhe ser antagónica, mas por “ser alguma coisa «fora da razão» que não é propriamente emoção” (Guenther, 2006:39).

Durante a primeira metade do século XX, os psicólogos valorizaram a *inteligência* em detrimento da *criatividade*, pois consideravam que esta não criava problema especial, que o conceito de *inteligência* era suficiente para explicar todos os aspectos do funcionamento mental e que os testes de inteligência podiam medir qualquer processo que ocorresse na mente (Getzel & Csikszentmihalyi, 1975; cit. in Alencar & Fleith, 2001:36).

Mais recentemente, emergiu um interesse renovado pela criatividade, a julgar pelas pesquisas em torno das questões inerentes não só às características cognitivas, motivacionais e da personalidade de indivíduos altamente criativos, aos factores ambientais que favorecem ou impedem o seu desenvolvimento e expressão, à relação entre a criatividade durante a infância e na vida adulta, como também às relações entre criatividade e inteligência (Alencar & Fleith, 2001:37).

Segundo Alencar (2001:15), o interesse acentuado pelo estudo da natureza e da expressão da criatividade surgiu mormente na segunda metade do século XX, enquanto resultado de um conjunto de factores: as mudanças na concepção de ser humano, que vieram enfatizar a curiosidade, o comportamento exploratório e a busca da estimulação como características do indivíduo em prejuízo de uma natureza humana passiva, tal como fora defendida anteriormente; as novas concepções da *inteligência*, principalmente em virtude do contributo de Guilford; o movimento humanista da Psicologia, que veio enfatizar a necessidade de auto-realização do ser humano; e o movimento do potencial humano, que veio realçar que o indivíduo tem usado uma parcela muito limitada do seu potencial criador, dada a inibição de muitas capacidades, por falta de estímulos e de um ambiente favorável ao desenvolvimento.

A partir da década de 50, os estudos realizados por Guilford evidenciam, entre outros aspectos, que a criatividade constitui parte integrante da inteligência, mas não deve ser avaliada pelos testes tradicionais, os quais valorizavam primordialmente o *pensamento convergente*. É no contexto da sua teoria da estrutura do intelecto (cf. cap.1,2.3.1.:27) que o autor distingue *pensamento convergente* de *pensamento divergente*. O que caracteriza o primeiro é a orientação em direcção a uma resposta ou solução que surge como a melhor e, por isso, é um pensamento dominado pela lógica e pela objectividade. O segundo é caracterizado por uma exploração mental de várias soluções ou hipóteses para um problema, pelo que é central no processo criativo e envolve os seguintes factores: originalidade, flexibilidade adaptativa, flexibilidade espontânea, fluência ideacional, fluência expressiva, fluência associativa, fluência verbal, sensibilidade para os problemas, capacidade crítica e redefinição (Guilford, 2009; White, 2009:43-44).

Nas décadas de 60 e 70, na linha de continuidade do contributo de Guilford, Torrance trabalha esta temática, com especial enfoque no contexto escolar. Considera que a criatividade consiste no processo de perceber lacunas ou elementos perturbadores em falta, de formar ideias ou hipóteses a respeito delas, de testar essas hipóteses e de comunicar os resultados, possivelmente, modificando e voltando a testar as hipóteses (Torrance, 1976:34). Apesar da criatividade continuar associada ao pensamento e produção divergentes, pautados por fluência, flexibilidade e originalidade de ideias e soluções, o investigador propõe a independência da criatividade face à inteligência, demarcando-se de Guilford (Almeida, 2008:8). Torrance destaca-se também pela construção de alguns testes de pensamento criativo, em particular o *Torrance Tests of Creative Thinking* [TTCT] –, que se apresenta sob duas formas, uma do tipo figurativo e outra do tipo verbal. Como o próprio afirma, o seu intuito era “promover o conhecimento da mente humana; providenciar informação acerca do desenvolvimento individual; fornecer informações úteis na criação de programas psicoterapêuticos ou de remediação; avaliar os efeitos de, por exemplo, materiais, programas educacionais, currículos, procedimentos; mostrar potencialidades que poderiam

passar despercebidas, particularmente em crianças advindas de diferentes culturas ou de baixos níveis socioeconómicos” (Torrance, 1966: 6).

Actualmente, podemos afirmar que, em virtude da sua maior sensibilidade, intuição e crítica nas várias situações, a pessoa criativa é, muitas vezes, considerada ‘diferente’ e ‘fora dos padrões do grupo’. À sua imensa criatividade e produção original, científica ou artística, associam-se a preferência pelo pensamento holístico, intuição e pensamento intuitivo; produção de objectos ou ideias, marcada por originalidade e fluência, com elevado sentido crítico e auto-crítica (Guenther, 2006:39).

Ainda que a criatividade se manifeste de formas singulares em cada sobredotado, é possível apontar algumas características mais comuns (positivas e negativas) nas suas atitudes e nos seus comportamentos, tal como o fez Davis (2006:239-240) e que apresentamos no quadro 3.

Quadro 3 – Aspectos Positivos e Negativos da Criatividade

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Flexibilidade (originalidade, inconvenionalidade).	Egocentrismo (indelicadeza, intolerância).
Consciencialização da criatividade (valorização da própria criatividade).	Teimosia (resistência à autoridade).
Auto-confiança (independência, inconformidade).	Rebeldia (ausência de cooperação).
Assunção de riscos (ausência de medo de ser diferente, aceitação do erro).	Tendência para os caprichos (negligência, desorganização).
Motivação elevada (energia, aventura).	Desleixo relativamente a aspectos particulares e a assuntos insignificantes.
Curiosidade significativa (amplitude de interesses, questões e suposições).	Arrogância (cinismo, ironia).
Sentido de humor (jogo de ideias).	Impaciência (exigência).
Atracção pela complexidade (atracção pela novidade, tolerância à ambiguidade e à desordem).	Hiperactividade física e mental.
Interesses artísticos (interesses estéticos, atracção pela beleza).	Instabilidade emocional.
Abertura intelectual (receptividade a novas ideias).	Indiferença face a convenções e cortesias.
Sensibilidade (reflexividade, necessidade de estar só).	Indiferença face a regras, leis e autoridade.
Boa intuição (capacidade para encontrar ordem no caos).	Distracção (esquecimentos, divagações).
Inteligência (clara e lógica).	Sentido crítico (defesa da ideia de que os outros estão errados).

Adaptado de Davis (2006:239-240).

Para além destes aspectos, muito embora alguns psicólogos, como Eysenck (1995), considerem que o QI é o fundamento para a existência de génios criativos, a maioria, como Torrance (1987), Urban (1995) e Weisberg (1992), postula a impossibilidade de separar a criatividade de factores sociais, tais como o encorajamento e a motivação, e são unânimes quanto à identificação das condições essenciais para a expressão da criatividade de alto nível, a saber: motivação, conhecimento, oportunidade, estilo criativo de pensamento, encorajamento para ser criativo, auto-aceitação e aceitação da própria personalidade, e coragem de ser diferente (Freeman & Guenther, 2000:144).

Neste âmbito, salienta-se ainda o contributo de Csikszentmihalyi, ao perspectivar a criatividade como uma interacção entre pessoas, produtos e contextos e, dessa forma, ao desviar o foco da criatividade individual para a criatividade resultante da relação entre a cultura e o indivíduo (Gallagher, 2009:124-125). Como o próprio afirma: “a criatividade não se produz dentro das cabeças das pessoas mas na interacção entre os pensamentos de uma pessoa e um contexto sócio-cultural. É um fenómeno sistémico, mais do que individual” (Csikszentmihalyi, 1996:41).

Por conseguinte, no domínio escolar importa que os educadores tenham em atenção que promover a criatividade não é apenas lidar com a produção da criança ou do jovem, mas sobretudo ampliar o seu nível de consciência, imaginação, sentimentos de auto-estima e percepções, num determinado contexto, o que nos remete para o confronto entre os modelos tradicionais e os modelos recentes de criatividade, tal como surgem descritos no quadro 4.

Quadro 4 – Modelos de Criatividade

Modelos Tradicionais	Modelos Recentes
A criatividade, tal como a inteligência, é um conjunto de capacidades mentais que permite a cada criança observar o mundo com uma nova perspectiva, sem a influência dos pares.	A criatividade é o resultado da interacção complexa da pessoa, dos produtos e dos contextos. Os professores devem promover um ambiente educacional que conduza ao comportamento criativo.
As habilidades de pensamento divergente permitem à criança criativa explorar diversos caminhos para alcançar uma meta.	Muitos alunos, não apenas os que possuem uma inteligência elevada, podem beneficiar deste ambiente criativo.

Adaptado de Gallagher (2009:125).

3.1.2.3. Domínios Sócio-Afectivo e Sensório-Motor

O *talento psicossocial, sócio-afectivo* ou *sócio-emocional* traduz a função afectiva do cérebro e, no domínio educacional, torna-se principalmente visível na vida em grupo, porquanto surge expressa em aspectos de liderança, energia pessoal e persuasão; de maturidade e características interpretadas como inteligência emocional; de relações humanas, interacção, boa convivência em grupo; de capacidade e gosto por cooperação, sentido de justiça, respeito e preocupação pelo outro, bondade e amizade; de auto-conhecimento, maturidade, auto-controlo, definição de valores e clareza na percepção de sentimentos próprios e dos outros (Guenther, 2006: 39-40).

Reconhecemos facilmente como dotados na vertente *sócio-afectiva* aquelas crianças ou aqueles jovens que, no seio de um determinado grupo, revelam uma sensibilidade significativa e uma preocupação notória pelas necessidades e problemas dos outros, numa atitude que os leva a sentimentos e valores nobres, como a solidariedade, a justiça, a amizade e a bondade. Estes indivíduos, pelas suas virtualidades e pelo seu contributo, conferem uma dinâmica própria ao *ser* do grupo a que pertencem.

Como parte integrante da vida de qualquer sobredotado, o domínio sócio-emocional exige considerações mais profundas, que serão alvo de análise mais adiante (cf. cap1,3.3.:66).

No que concerne às *aptidões sensório-motoras*, por referência à função física do cérebro, este domínio expressa as capacidades elevadas de percepção sensorial e de movimento do corpo. No domínio *sensorial*, verifica-se uma capacidade notória relativamente à percepção visual, táctil, olfactiva, gustativa, mas também, às sensações internas, como quinestésicas, de dor e temperatura. No domínio *motor*, representa o talento desportivo com elevado desempenho físico-motor, em virtude quer da existência de força, resistência física e precisão dos reflexos, quer da extraordinária coordenação visuo-motora e auditivo-motora, e ainda do controlo significativo da mente sobre funções do sistema muscular e ósseo (Guenther, 2006:40).

Face à descrição dos diferentes domínios em que a criança ou o jovem sobredotado pode manifestar as suas características, Guenther (2006:40-41) alerta para o facto de muitos traços e atributos não se apresentarem sob a forma de tipos puros e exclusivos, mas sim conforme uma certa combinação entre si, com ou sem predominância de um certo tipo, o que requer atenção à configuração geral do comportamento – formas de ser, de agir e de pensar – nos múltiplos contextos de interacção com o eu e com os outros. Para além disto, a singularidade de cada criança é preponderante, pois pode haver uma em que não encontremos muitos dos traços já diferenciados, mas que, por outras manifestações – interesses e atitudes perante as situações da vida – a existência de capacidade superior é sinalizada.

Neste sentido, a esta postura do professor não pode ser alheia a sua atitude de abertura à multiplicidade, o que implica, não só atentar num quadro não padronizado de características específicas do sobredotado (idiossincrasias), mas também nos aspectos que indicam possíveis desnivelamentos nas suas capacidades e talentos (dissincronias).

3.2. Aproximação às Dissincronias

Pelas características genéricas enunciadas anteriormente e que delineiam o quadro de actuação dos mais talentosos, no seu mundo físico e sócio-cultural, facilmente entendemos cada criança ou jovem como alguém que revela um excelente desempenho nas suas diversas actividades.

No entanto, uma análise mais cuidada à realidade única de cada um, pode revelar-nos um mundo interior susceptível de contradições e desfasamentos. Esta convicção surge, aliás, corroborada pelos profissionais de educação, dado considerarem que estas crianças experimentam múltiplas dificuldades durante a sua escolaridade. Para além disso, vários estudos têm demonstrado que crianças com potencialidades extraordinárias passam completamente despercebidas na sala de aula, ou então, manifestam problemas de comportamento, atenção, interesse pelas tarefas escolares e de desempenho social, sendo até identificadas como ‘alunos problemáticos’

(Ministério da Educação, 1998:5). Por este motivo, tal como referimos, cumpre a cada educador lançar um olhar atento à individualidade de cada sobredotado, para que a sua actuação assente na consideração dos traços idiossincráticos e, simultaneamente, das possíveis dissincronias.

O desenvolvimento assimétrico dos sobredotados foi realçado por vários clínicos e investigadores como Altman, Delisle, Gowan, Hollingworth, Kerr, Kline & Meckstroth, Manaster e Powell, Munger, Roedell, Schetky, Sebring, Terrassier, Webb, Meckstroth & Tolan (Silverman, 2002:32).

O termo *dissincronia* foi introduzido no domínio da medicina por B. Gibello (cit. in Benito & Alonso, 2004c:58) para designar especificamente uma *classe de disgnosia em relação ao tempo*, pelo que, no plano clínico, as crianças discrónicas são instáveis, impulsivas, desorganizadas no tempo e, nessa medida, apresentam problemas de adaptação escolar.

Todavia, na vertente educacional, são os estudos de Terrassier (1985; 1992) que conferem importância significativa aos níveis heterogéneos patenteados no desenvolvimento das crianças sobredotadas, o que ele designou por *síndrome da dissincronia*¹² das crianças intelectualmente sobredotadas e precoces (Alencar, 2007:374; Benito & Alonso, 2004c:58; Silverman, 2002:32-33).

Este investigador considera *dissincronia* a discrepância entre o funcionamento intelectual e as dificuldades noutros domínios, presente em algumas crianças sobredotadas. Como refere, as crianças sobredotadas sofrem frequentemente de falta de sincronia nos seus níveis de desenvolvimento intelectual, afectivo e motor, o que se reflecte em diversos aspectos das suas vidas, podendo provocar alguns problemas psicológicos (Terrassier, 1985:265). Nas suas pesquisas, começou por constatar um desfasamento notório entre o nível intelectual e a capacidade de leitura precoce, por um lado, e as frequentes dificuldades na escrita, por outro, o que o terá levado a considerar uma falta de sincronia do desenvolvimento psicomotor relativamente ao desenvolvimento intelectual (Terrassier, 1992:251).

¹² Esta denominação foi acolhida com interesse no II Congresso Mundial para a educação das crianças sobredotadas que se realizou em São Francisco, em 1977.

Terrassier distingue dois tipos de dissincronia: a *dissincronia interna*, que ocorre no interior da própria criança e que se refere aos diferentes ritmos de desenvolvimento que podem ser observados entre as áreas intelectual, psicomotora, linguística e afectivo-emocional; e a *dissincronia externa* ou *social*, que se reporta às dificuldades específicas que ocorrem no plano da relação com os outros e que traduzem, sobretudo, o papel das expectativas, além ou aquém das potencialidades da criança, por parte da família, da escola, dos amigos e dos outros (Terrassier, 1992:251-253; Alencar, 2007:374; Valle, 2001:47-48).

Baseando-se na análise da personalidade da criança, Terrassier evidencia, portanto, os seus níveis heterogéneos de desenvolvimento – a evolução intelectual, verbal e lógica, a evolução psicomotora e a evolução afectiva –, dando especial destaque à identificação de algumas dificuldades que advêm dessa diversidade de ritmos.

Muitas daquelas dificuldades radicam na dissincronia *inteligência-psicomotricidade*, porquanto o nível psicomotor da criança sobredotada, que se traduz, por exemplo, na capacidade da escrita, está mais ligado à sua idade cronológica que à sua idade mental. Isto possibilita-lhe a aprendizagem precoce da leitura; porém, a escrita é-lhe mais difícil. Neste domínio da dissincronia *inteligência-psicomotricidade* é também comum que o aluno manifeste grandes desempenhos na matemática e, simultaneamente, comprometimento na ortografia e na escrita (Terrassier, 1992:252; Alencar, 2007:375; Benito & Alonso, 2004c:60-62).

Terrassier considera ainda a dissincronia *inteligência-afectividade*, dado o desnivelamento entre o desenvolvimento intelectual da criança sobredotada e o seu nível afectivo. Tal significa que o sobredotado pode, por exemplo, ser dominado por medos e receios, oriundos de reflexões que faz a respeito de problemas da humanidade ou a partir de leituras sobre temas geradores de ansiedade e com os quais não sabe lidar. Esta vertente do síndrome realça a interferência da inteligência brilhante nas necessidades afectivas, podendo desencadear na criança uma tentativa para adoptar um comportamento que esconda a sua imaturidade. Assim, ao mesmo tempo que a sua inteligência lhe

permite captar uma vasta panóplia de informações acerca de tudo o que a rodeia, ela procura esconder vivências secretas, como a ansiedade e os medos, comprometendo sobremaneira o seu equilíbrio psicológico e, em última análise, fazendo emergir um comportamento de padrão neurótico, que normalmente os adultos significativos têm dificuldade em aceitar (Terrassier, 1992:253; Alencar, 2007:375).

Esta dissincronia *inteligência-afectividade* pode, assim, ser analisada à luz da perspectiva psicanalítica, pois que o *ego* destas crianças, quando não consegue expressar livremente os seus desejos e pulsões, desencadeia frequentemente um mecanismo de defesa – *racionalização* ou *intelectualização* – que se traduz numa estratégia inconsciente de repressão daquele material e pela qual a criança se refugia num discurso friamente intelectual. Neste âmbito, Terrassier enfatiza a seguinte advertência do psicanalista J. Guillemaut (Terrassier, 1992:253):

“A este niño se le debe permitir expresar sus impulsos y placeres, sus odios, vergüenzas y enfados. Se le debe dejar con algunas dificultades para superarlas, de tal manera que puede tener oportunidad de arriesgarse, protestar, necesitar. Si no puede no puede desear o necesitar, caerá en el aburrimiento, y el aburrimiento es una forma de depresión en el niño”.

A *dissincronia externa ou social* resulta do desfasamento entre a norma interna de desenvolvimento da criança precoce e a norma social adequada à generalidade das crianças. Habitualmente, a escola e os pais ‘exigem’ da criança precoce um comportamento ‘normal’ para a sua idade e incitam-na a regressar à norma, o que configura um quadro de pressões sociais que podem provocar o *efeito Pigmalião negativo* (Terrassier, 1992:253-254).

Nesta perspectiva, a criança sobredotada não sente que está a par do seu contexto social, o que resulta, por exemplo, da inserção de uma criança numa determinada turma, em virtude da sua idade cronológica, em vez da sua idade mental (Silverman, 2002:33). O desfasamento está patente pela diferença entre a rapidez do desenvolvimento mental da criança sobredotada e a celeridade média das outras crianças, a qual determina a standardização do

percurso escolar. Ora, neste processo que se pretende padronizado, muitas das necessidades e características dos sobredotados são esquecidas, o que, por sua vez, torna a criança cada vez mais desinteressada e distraída num ambiente escasso de estimulação e envolvimento. Encontramos aqui, normalmente, um comportamento peculiar da criança, que E. de Bono (cit. *in* Benito & Alonso, 2004c:66) designou por *efeito Everest*, ou seja, enquanto se mantém interessada nas actividades escolares, tem tendência a concentrar-se naquelas que são mais complexas e difíceis e a não dar importância, ou mesmo a falhar, as mais simples. Neste âmbito, o sobredotado constrói 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.

Este aspecto social da dissincronia está igualmente patente no seio familiar e no grupo de pares, porquanto quer os pais quer as outras crianças esperam do sobredotado uma actuação correspondente à sua idade real. Para os pais, é, por vezes, difícil compreender a especificidade inerente ao comportamento do seu filho e ter, ao mesmo tempo, um diálogo que corresponda ao nível intelectual da criança e ao seu nível de evolução afectiva, o que surge, inevitavelmente, agudizado num contexto familiar mais debilitado do ponto de vista cultural. Nessa medida, se o não compreender a criança é bastante prejudicial, o facto de a criança compreender que os seus pais não a conseguem compreender é muito pior. A relação com os pares reveste-se, também, de desfasamento, em virtude da criança ter uma propensão para procurar estabelecer relações com colegas mais velhos, com quem possa manter um diálogo mais interessante sobre diversos assuntos. Todavia, contraditoriamente, quando se trata de jogos desportivos – dimensão física – a tendência é para interagir com colegas da mesma idade. Um estudo, realizado por Gallagher & Crowder (cit. *in* Benito & Alonso, 2004c:69) numa escola primária americana, revelou o contributo das interacções entre as crianças sobredotadas, pois o desinteresse aumenta quando não há outras crianças com potencialidades idênticas, na mesma sala de aula.

Silverman destaca a similaridade entre os termos *assincronia* e *dissincronia*, dado se referirem ao mesmo fenómeno, isto é, a falta de sincronia entre o nível intelectual e o desempenho do sobredotado noutros domínios. Todavia, o autor acrescenta que o prefixo ‘dis’ do vocábulo *dissincronia* – ‘difícil’, ‘mau’ ou ‘dificuldade’ – apresenta uma concepção mais negativa, enquanto o termo *assincronia* surge como mais adequado, pois evidencia as potencialidades do sobredotado e, por isso, “[...] is a better term to use when discussing the phenomenological experience of giftedness” (Silverman, 2002:33).

3.3. Desenvolvimento Sócio-emocional

Atendendo ao conjunto das características apontadas pelos vários teóricos, num percurso que vai das idiossincrasias às dissincronias, urge conceder lugar de análise preponderante ao *desenvolvimento sócio-emocional* de alunos sobredotados, com as inevitáveis relações ao seu contexto educacional. Primeiro, porque o aspecto afectivo e relacional constitui parte integrante e decisiva do desenvolvimento global de qualquer criança; segundo, porque, até aqui, constatámos a singularidade das vivências internas das crianças com talentos superiores, o que se repercute nas suas relações externas, que ocorrem nos locais privilegiados de socialização; terceiro, porque “ainda que, ao nível das investigações científicas tenha vindo a ser dada [...] uma atenção significativamente menor [...] ao desenvolvimento afectivo, como sentimentos, valores, motivação, atitudes e auto-conceito, [...] comparativamente com o desenvolvimento cognitivo” (Alencar, 2007:371-372), verificamos, na sociedade, em geral, e na escola, em particular, uma consciência crescente quanto à necessidade de se reduzir as dificuldades de ajustamento e os problemas emocionais dos sobredotados que não reconhecem nem a sociedade nem a escola como locais apropriados ao incremento das suas capacidades e dos seus talentos.

Para a reflexão em torno desta problemática, entendemos necessário tomar como premissa a noção de que este desenvolvimento emocional e social

não ocorre mais rápida ou precocemente do que o das outras crianças, mas antes de uma forma diferenciada, em função da especificidade de cada criança sobredotada (Horowitz, 1987; Roeper, 1982; cit. *in* Alencar & Fleith, 2001:106).

A abordagem do desenvolvimento sócio-emocional do sobredotado remete-nos, necessariamente, para duas perspectivas contrárias: a de Terman, que defende que estas crianças são emocionalmente mais estáveis, e a de Hollingworth, que destaca os problemas e as necessidades emocionais destes alunos (Colangelo & Davis, 2003:7; Winner, 2009a:282-283).

Como já referido anteriormente (cf. cap.1, 3.1.1.:48), os estudos pioneiros de Terman, nesta área, vieram mostrar que os sobredotados apresentavam, além de uma inteligência superior, um desenvolvimento físico mais acelerado, um ajustamento social superior e uma maior estabilidade psicológica. Estas conclusões reportavam-se a uma amostra de 1528 indivíduos, com QI médio de 150, pertencentes a um *status* socio-económico médio, sendo muitos deles indicados pelos seus professores para constituírem a amostra. Todavia, Terman reconhece que as crianças que tinham um QI extremamente elevado (acima de 170) apresentavam dificuldades de ajustamento social, e eram consideradas como solitárias e pouco hábeis no relacionamento com os pares, pelos seus professores (Burks, Jensen & Terman, cit. *in* Alencar, 2007:373).

Através do estudo clássico de Hollingworth (1942), realizado com alunos com QI muito elevado (pelo menos 180) constataram-se, essencialmente, três problemas: a ausência de hábitos adequados de trabalho na escola, em virtude do alheamento e desinteresse dos alunos pelas tarefas propostas; a dificuldade de relacionamento com os pares e isolamento; e a vulnerabilidade emocional, decorrente da capacidade destes alunos se envolverem com questões éticas e filosóficas, mesmo antes de estarem emocionalmente preparados para lidar com elas (Winner, 2009a:283; Alencar, 2007:373; Davis, 2006:9-10; Gross, 2002:21).

Nas suas pesquisas, Gross também verificou que a maioria dos alunos excepcionalmente inteligentes, que não beneficiara da aceleração, apresentava desmotivação, baixa auto-estima e, normalmente, constituía alvo da rejeição dos pares (2002:21; 1993:497).

Alguns autores, como Alencar & Virgolim (1999), Fleith (1998), Lovecky (1993), Piechowski (1991), Silverman (1993) (cit. *in* Alencar & Fleith, 2001:106-107), numa tentativa de descrição genérica do desenvolvimento sócio-emocional do sobredotado, apresentaram um quadro com as seguintes características: idealismo e senso de justiça, perfeccionismo, nível de energia elevado envolvido na realização de actividades, senso de humor desenvolvido, fascínio e paixão pela aprendizagem, perseverança, inconformismo, sensibilidade às expectativas dos outros, sensibilidade emocional e consciência apurada de si mesmo.

Todavia, nos últimos anos, ainda que a problemática do desenvolvimento sócio-emocional do sobredotado tenha granjeado maior impacto e um conseqüente aumento do número de pesquisas no seio da comunidade científica, é possível identificar duas perspectivas distintas acerca do ajustamento das crianças e dos jovens talentosos.

Por um lado, prevalecem as teorias que defendem que estas crianças e estes jovens estão mais ajustados e motivados que os seus pares, são socialmente maduros, estão abertos a novas experiências, são independentes e possuem um auto-conceito elevado e uma grande tolerância à ambigüidade. Por outro lado, alguns estudos sugerem que os sobredotados são vulneráveis perante as dificuldades sociais e emocionais relacionadas com a sua capacidade e os seus talentos (Assouline & Colangelo, 2006:66; Gallagher, 2003:13; Keiley, 2002:43;).

Certas investigações, de acordo com a primeira perspectiva, sugerem que os sobredotados apresentam muitas características de crianças e jovens resilientes, dado demonstrarem capacidade para alcançar saúde emocional e competência social em vez de uma história de adversidades ou *stress*. Segundo Neihart (2002:115), alguns estudos indicam as particularidades que as crianças resilientes e as sobredotadas têm em comum: curiosidade (Anthony & Cohler, 1987), auto-eficácia (McMillan & Reed, 1994; Garmezy & Rutter; Masten & Garmezy, 1990), elevado sentido de moralidade (Coles, 1986), estilo interpretativo positivo (Dai & Feldhusen, 1996; Pajares, 1996),

forte sentido de humor (Hébert & Beardsley, 2001; Rutter, 1987) e capacidade de resolução de problemas (Masten & Garmezy, s/d).

Numa outra concepção, os alunos sobredotados, em virtude da capacidade cognitiva superior e da sua intensidade emocional, lidam com aspectos sobre o seu *eu* e o dos outros de formas distintas da população em geral, provocando problemas socioemocionais (Assouline & Colangelo, 2006:66) que justificam a implementação de um conjunto de estratégias de intervenção, capazes de minimizar tal desajustamento.

A análise dos principais problemas associados às características do sobredotado foi realizada por Webb (1993), realçando que alguns dos atributos intelectuais e de personalidade, comuns entre sobredotados, provocam, frequentemente, problemas do foro social e emocional. No quadro 5 apresentamos a associação que Webb estabelece entre cada característica do sobredotado e um eventual problema do seu comportamento, realçando que nenhuma destas características é inerentemente problemática, sendo antes a combinação de algumas delas que pode levar a um padrão problemático de comportamento.

A concepção de Winner (1996:233) acerca do desenvolvimento sócio-emocional do sobredotado representa igualmente um contributo significativo. A autora admite a existência de três modos em que a estrutura da personalidade e a experiência social e emocional do sobredotado se distinguem da norma. Considera que a criança sobredotada é muito motivada para o trabalho como veículo do domínio de conhecimentos, pois obtém grande prazer dos desafios que lhe são colocados e possui, sobretudo a partir da adolescência, uma noção do que quer vir a ser. Num artigo de 2000, Winner (2009a:283) concebe o sobredotado como um indivíduo sobremaneira independente e inconformista que, ao nível das relações interpessoais é, normalmente, mais introvertido e solitário, em virtude de se sentir diferente e desejar estar sozinho para desenvolver o seu talento.

Portanto, este jovem/criança apresenta um perfil de personalidade diferente, o que se reflecte necessariamente na sua vida afectiva e relacional, e

que, para a autora, pode inclusivamente, determinar a vivência de problemas emocionais e sociais, mormente quando se trata de uma aptidão excepcional.

Quadro 5 – Características e potenciais problemas associados à sobredotação

Características	Problemas Possíveis
Aquisição e retenção rápida da informação.	Impaciência para com a lentidão dos outros; alheamento.
Atitude activa para investigar, curiosidade intelectual; motivação intrínseca; procura do transcendente.	Perguntas desconcertantes; obstinação em alguns temas; exagero nos seus interesses.
Capacidade para conceptualizar, abstrair e sintetizar; gosto pela resolução de problemas e pela actividade intelectual.	Questionamento dos métodos de ensino; autonomia em demasia.
Gosto pela organização de coisas e pessoas dentro de uma estrutura e de uma ordem; procura da sistematização; estabelecimento de relações de casualidade.	Construção de regras e sistemas complicados; tendência para a dominância na relação com os outros.
Vocabulário amplo; muita informação sobre temas complexos e avançados para a sua idade.	Uso de palavras para escapar ou evitar situações; aborrecimento com a escola.
Pensamento crítico.	Intolerância face aos outros; perfeccionismo.
Criatividade e imaginação; gosto em experimentar novas formas de fazer coisas.	Recusa de rotinas ou de repetição do que já sabem.
Concentração intensa; permanência prolongada em áreas do seu interesse; comportamento dirigido a um objecto.	Desagrado com interrupções; abstracção face aos pares quando concentrado; tenacidade.
Sensibilidade; empatia; necessidade de ser aceite pelos outros.	Sensibilidade à crítica ou à rejeição; necessidade de reconhecimento.
Energia elevada, vivacidade, ansiedade; períodos de esforço intensos.	Frustração perante a inactividade; desorganização do trabalho dos pares devido à sua vivacidade; estimulação contínua.
Independência; preferência pelo trabalho individual; auto-confiança.	Inconformismo; recusa dos pais ou dos pares.
Interesses e habilidades diversas; versatilidade.	Aparente desorganização; frustração por falta de tempo; expectativas elevadas e pressão dos outros.
Grande sentido de humor.	Incompreensão pelos pares (reconhecimento pelos pares como o 'palhaço' da turma); ironia e despropósito.

Adaptado de Webb (1993:528)

Muito embora Winner saliente que nem todas as crianças sobredotadas são *problemáticas*, aquelas que apresentam níveis de sobredotação mais elevados, tendem a confrontar-se com dificuldades emocionais, que as remetem, muitas vezes, para um sofrimento psicológico e um certo isolamento, por não se encontrarem ao mesmo nível dos seus pares. As dificuldades de adaptação, em virtude de uma disparidade de gostos, motivações e interesses relativamente aos dos colegas e àqueles que a própria escola veicula, são, frequentemente, o motivo de inadaptação ao contexto escolar, o que se manifesta em atitudes e comportamentos de introversão, insegurança, ansiedade e depressão. Como afirma Winner (1996:245):

“As crianças com uma sobredotação elevada têm problemas em se relacionarem com os colegas, em parte, porque há muito pouco em comum entre si. Assim, a sensibilidade e intensidade tornam-nas crianças diferentes. Para além disso, também possuem interesses, passatempos e mesmo preferências de jogos na primeira infância diferentes”.

A estas dificuldades enunciadas por Winner, no nosso entender, subjaz uma perspectiva de dissincronia entre os domínios cognitivo e emocional, tal como foi enfatizada por Terrassier (cf. cap.1,3.1.:61). Por um lado, quando procuram amigos mais velhos na tentativa de que estes possuam uma idade mental equivalente, as crianças sobredotadas confrontam-se com uma certa rejeição, pois os mais velhos reconhecem a peculiaridade daquelas, pela sua imaturidade do ponto de vista físico, social e emocional. Por outro lado, o desenvolvimento intelectual mais acelerado das crianças sobredotadas, permite-lhes um pensamento mais rápido e divergente, em possível interacção com os mais velhos, acentuando-se o fosso inerente à idade mental.

Em contexto de sala de aula, este conflito pode traduzir-se ainda numa quebra do rendimento académico do sobredotado, pois, na tentativa de granjear a simpatia e a aceitação dos colegas, tende a trabalhar muito aquém do seu potencial. Portanto, estas crianças podem viver num conflito permanente entre a realização máxima do seu potencial intelectual e o estabelecimento de relações afectivas e sociais, pelo que,

“Escolhendo a intimidade, arriscam-se a perder a motivação para se distinguirem e podem desinteressar-se pelo seu domínio de talento. Se escolherem a excelência, têm de enfrentar a solidão e o isolamento. Apenas os que desejam e são capazes de escolher a excelência obtêm a oportunidade de serem bem sucedidos no percurso que vai da criança sobredotada ao adulto proeminente” (Winner, 1996:251).

Esta concepção de Winner, como anteriormente mencionado, veio contrariar o anterior modelo explicativo de Terman, segundo o qual a criança com talentos superiores realiza uma feliz inserção na sociedade, representando um paradigma de harmonia sócio-emocional. Tal teria, segundo Delisle (cit. *in* Alencar e Fleith, 2001:106) precipitado a ideia errónea de que os alunos com potencial superior seriam ‘imunes’ a qualquer desajuste afectivo ou social, não necessitando de apoio dos agentes de socialização envolventes – família, escola e comunidade.

Todavia, para lá das conclusões de Winner, outros estudos evidenciam os problemas emocionais dos alunos sobredotados, tais como sub-rendimento académico, suicídio, isolamento social, entre outros, o que confere sentido à afirmação de Schmitz e Galbraith (1985; cit. *in* Alencar e Fleith, 2001:106): “ser sobredotado não significa necessariamente ter mais sucesso, ser mais feliz, saudável, socialmente ajustado ou mais seguro”.

Por outro lado, numa postura mais cautelosa, Freeman e Guenther defendem que não há provas científicas conclusivas quanto à correlação capacidade excepcionalmente elevada e problemas emocionais. Numa pesquisa efectuada nos E.U.A., ao comparar-se tipos e graus de problemas de comportamento em crianças comuns e crianças bem-dotadas, não se patentearam diferenças significativas (Cornell *et al.*, 1994; cit. *in* Freeman e Guenther, 2000:85); e num estudo comparativo com adolescentes, “os bem dotados demonstram melhor ajustamento pessoal” (Nail e Evans, 1997; cit. *in ibidem*). Freeman e Guenther (2000:86) referem ainda o contributo de outras investigações, realizadas em Israel (1993, Kener; 1996, Zorman) e Itália (1996, Boncori) para a reflexão em torno desta problemática: estas crianças ou jovens são emocionalmente mais fortes do que as outras pessoas, apresentam maior

e melhor produtividade, um maior índice motivacional, auto-estima mais elevada, maior grau de satisfação pessoal, maior capacidade de integração social e um nível ansiógeno mais reduzido.

Todavia, Freeman (2009:168) destaca que, entre a opinião pública, existe uma grande aceitação da relação entre altas capacidades e problemas emocionais e comportamentais, sendo que a ideia mais comum é a de que as crianças extremamente inteligentes enfrentam dificuldades significativas em viver neste mundo ‘mediocre’ e, por isso, sofrem de problemas emocionais que conduzem a comportamentos desajustados. Segundo a autora, tal evidência converte-se no seu contrário, até porque, se considerarmos as conclusões de Cropley (1995; cit. *in ibidem*), o elevado nível de criatividade de alguns implica uma força de carácter notória para enfrentar as pressões da convencionalidade.

Do confronto destas perspectivas, concluímos, principalmente, a falta de unanimidade quanto à mundividência intra e intersubjectiva da criança sobredotada, o que parece ser sinónimo, não de posturas dogmáticas e inconciliáveis, mas de um terreno que, pela sua natureza de intrínseca complexidade, denuncia a necessidade de múltiplos olhares.

Nesta medida, o intuito é atentar na vasta panóplia de possibilidades com as quais os educadores e professores se poderão confrontar no espaço privilegiado de aprendizagens e interações: a sala de aula. Será, por isso, pertinente prever atitudes/comportamentos heterogéneos, que veiculem ora o modelo de saúde psicológica, ora o modelo de alguma disfunção afectiva e relacional. De qualquer forma, entendemos que a actuação de todos os profissionais deve orientar-se no sentido da implementação de estratégias para a eventual emergência de certos comportamentos problemáticos, pois o aluno sobredotado pode: (i) mostrar-se intolerante, para com os outros; (ii) mostrar um comportamento irregular – facilmente perturbável; (iii) manifestar dificuldades em integrar-se com os outros; (iv) manifestar desinteresse na realização de tarefas escritas; (v) parecer aborrecido; (vi) exigir muito tempo de atenção ao professor; (vii) revelar-se dominador na relação com os colegas (Ministério da Educação, 1998:15).

Côncios de que a manifestação daqueles comportamentos pode ocorrer em qualquer criança ou jovem, independentemente do seu nível cognitivo e talentos superiores, interessa, certamente, identificar a sua causa, para podermos agir em conformidade com a situação e a especificidade de cada aluno. Mas se, eventualmente, lhe associarmos um quadro de sobredotação, é fundamental que, no âmbito de uma perspectiva holística, sejam consideradas as características, os interesses e as necessidades possivelmente existentes na criança ou no jovem sobredotado para, desta feita, otimizarmos o seu potencial cognitivo, emocional e social.

A análise destas diferentes perspectivas, à luz das quais é possível conferir sentido às múltiplas manifestações do mundo intrínseco do sobredotado, pretende abrir caminho para uma maior flexibilidade no modo de tornarmos a problemática da sobredotação mais inteligível, e oferecermos uma maior resistência à tentativa de aplicar invariavelmente a cada sobredotado as características que resultam de maior evidência e generalização. Só assim se poderá conceber e implementar estratégias adequadas às especificidades destes jovens e crianças em interacção com os diversos agentes significativos do meio onde procura responder aos desafios com os quais se confronta diariamente.

Em Síntese

Atendendo ao enfoque concedido, ao longo deste capítulo, nas diversas abordagens teóricas em torno do constructo *sobredotação*, verificámos a sua *diversidade* e *proficuidade*. *Diversidade*, pelas diferentes propostas apresentadas acerca da noção de *sobredotação*, modelos teóricos descritos e características associadas; *proficuidade*, pelo contributo legado por todos os que, ainda hoje, continuam a perscrutar e a indagar esta problemática e pelos efeitos positivos nas dinâmicas de actuação de escolas e professores, em prol do respeito pela manifestação de capacidades e talentos de alguns alunos.

Da análise da evolução do conceito de *sobredotação*, em intrínseca relação com o conceito *inteligência*, procurámos salientar a sua ampliação, desde uma acepção eminentemente cognitiva e quantitativa, assente no primado do quociente de inteligência, até um sentido multidimensional e qualitativo, aberto a um conjunto de atributos que, mais plenamente, definem as potencialidades humanas.

Ao perspectivarmos um significativo aumento do interesse desta problemática ao longo da História, em virtude das incursões, cada vez mais amplas e complexas, que o ser humano vai realizando na temática da *sobredotação*, inferimos a necessidade de considerar cada teoria e pressupostos associados como parte de um todo indissociável, que nos permitiu desembocar nos modelos explicativos mais actuais, mas desprovidos de sentido se lhes retirarmos o suporte teórico oferecido pelas abordagens mais clássicas.

Neste sentido, entendemos o papel de Sternberg, Gagné, Gardner, Renzulli, Mönks e Tannenbaum, entre outros, simultaneamente, como percussores e precursores de uma linha de investigação que confere significado e utilidade às medidas educativas a implementar com alunos sobredotados. Por um lado, como percussores, por perpetuarem o caminho de investigação e interesse na *sobredotação* inaugurado pelos seus antecessores e, por outro, como precursores, por darem novo rumo a esta temática, com um interesse cada vez mais acentuado.

Em suma, neste capítulo, procurámos reunir as abordagens teóricas capazes de alargar a percepção do que é a *sobredotação* e quais as características gerais e específicas do sobredotado, de modo a favorecer a sua articulação com as abordagens interventivas do segundo capítulo e, dessa forma, conferirmos sentido às estratégias de intervenção que urge implementar no domínio específico da escola, onde professores e educadores, se devem comprometer a alimentar as capacidades e os talentos de crianças e jovens que, no meio de iguais, se sentem, de algum modo, diferentes.

CAP. 2 - SOBREDOTAÇÃO: INTERVENÇÃO EDUCATIVA

“Embora, em termos práticos, os sistemas educativos tenham de estar organizados para ministrar uma educação adequada à maioria das crianças, haverá sempre crianças com necessidades específicas, para as quais é necessário prever disposições especiais.

Um dos grupos dessas crianças é o das crianças sobredotadas [...].

As crianças sobredotadas devem poder beneficiar de condições educativas apropriadas que lhes permitam desenvolver plenamente as suas capacidades, tanto para seu benefício como para benefício da sociedade no seu todo”.

(Recomendação do Conselho da Europa nº1248, 1994)

A diversidade subjacente às tentativas de delimitação conceptual do termo *sobredotação*, bem como de caracterização do comportamento das crianças e jovens com capacidades e talentos superiores, tal como foi descrito no capítulo anterior, conduz-nos para um domínio de intervenção, cujas medidas a implementar devem estar em consonância com tal multiplicidade (Callahan, 2006:505). Nesta perspectiva, há a registar a impossibilidade de conceber estratégias susceptíveis de implementação com qualquer sobredotado, em qualquer escola, família e contexto sociocultural. Pensar em intervenção educativa com esta população discente é pensar na interacção de um conjunto de factores bio-psico-socio-culturais únicos, que tornam determinada estratégia mais adequada em detrimento de outra.

Assim, a finalidade deste capítulo consiste em descrever as principais medidas educativas propostas por autores de referência – aceleração, agrupamento e enriquecimento –, tomando como pressuposto a indicação das possíveis necessidades psicológicas, sociais e cognitivas destes alunos. Consideramos imprescindível o enquadramento de tais medidas em contextos reais de implementação, com especial enfoque nos domínios europeu e português e procuramos atender às considerações em torno do papel da família, da escola e do professor no âmbito de um atendimento propiciador de um desenvolvimento o mais harmonioso possível.

1. Necessidades Educativas dos Alunos Sobredotados

Tal como vem sendo referido, a realidade específica dos sobredotados exige uma intervenção educativa que tenha em conta as suas necessidades peculiares, de modo a potenciar as suas competências e a evitar possível subaproveitamento, desencadeado por atitudes de frustração e desinteresse face às actividades escolares.

Assim, sem escamotear a singularidade de cada aluno sobredotado, importa considerar as suas possíveis necessidades psicológicas, sociais e cognitivas, à luz de um certo enquadramento sociocultural, e que surgem descritas no quadro 6.

Quadro 6 – Necessidades Educativas dos Alunos Sobredotados

PSICOLÓGICAS	Sentimento geral de sucesso num ambiente intelectual estimulante. Flexibilidade nos tempos atribuídos para a realização das tarefas. Clima de participação na planificação do trabalho e partilha de responsabilidades na utilização de materiais, no respeito por regras sociais no espaço escolar e no cumprimento autónomo de tarefas. Suporte emocional para o fracasso.
SOCIAIS	Compreensão do efeito social de determinadas atitudes e comportamentos. Estimulação para a participação em tarefas de grupo. Clarificação e discussão sobre regras de conduta e as consequências da sua violação. Estimulação da prática da auto-crítica e de exercícios de dinâmica de grupos.
COGNITIVAS	Ensino individualizado nos conteúdos específicos que melhor dominam, com recurso à flexibilidade dos novos programas para adaptação aos ritmos de aprendizagem mais rápidos e para a estruturação de tarefas especiais ou opções alternativas. Facilidade de acesso a recursos adicionais de informação. Oportunidade de desenvolver e partilhar com os outros os seus interesses e competências. Oferta de estímulos para a expressão criativa, através da facilitação das comunicações livres nas aulas e da expressão de ideias e projectos invulgares e originais. Oportunidade para utilizar as suas competências na resolução de problemas e efectuar investigações.

Adaptado de *Ministério da Educação* (1998:16-20).

Atendendo a tais necessidades, a escola deve proporcionar aos alunos sobredotados um conjunto de oportunidades educativas que favoreça a promoção do seu potencial e evite situações de frustração e desinteresse pela vida da escola, naquilo que são os domínios de aprendizagem e interacção social. Assim, segundo VanTassel-Baska (1980, cit. in *Ministério da Educação*, 1998:20), a escola deve propiciar as seguintes oportunidades: i) pensar a níveis conceptuais elaborados; ii) produzir trabalhos diferentes do habitual; iii) trabalhar em equipa; iv) apreciar e discutir questões de natureza moral e ética; v) realizar tarefas específicas nas suas áreas de maior esforço e interesse; vi)

estudar temas novos, dentro e fora do programa escolar habitual; vii) aplicar as suas competências na resolução de problemas estruturados a partir da vida real.

As estratégias de atendimento educativo no domínio da sobredotação e que, a seguir, nos propomos abordar, revelam a sua adequação quando situadas num quadro de inventariação e análise das diversas necessidades que um aluno, com elevados talentos, pode manifestar, mas, muitas vezes, escamotear.

2. Estratégias de Atendimento Educativo

Atendendo à necessidade cada vez mais premente de implementar esforços no sentido da prossecução de uma verdadeira escola inclusiva e, concomitantemente, de uma sociedade mais justa, cumpre a cada professor pensar que cada situação didáctica dificilmente será adequada a todos os alunos. Como alerta Perrenoud (2001:69), uma turma considerada regular e comum do ensino público terá, inevitavelmente:

“Vinte a vinte cinco crianças diferentes em desenvolvimento físico, [...] em capacidades de atenção e de trabalho; [...] em gostos e capacidades criativas; em personalidade [...]; identidade pessoal, [...]; em desenvolvimento intelectual, em modos e capacidades de relação e comunicação; em linguagem e cultura; em saberes e experiências extra-escolares; em hábitos e modos de vida fora da escola; em experiências e aquisições escolares anteriores; [...] em sexo, origem social, religiosa, nacional ou étnica; em sentimentos, projectos, vontades [...]”.

Nesta linha, as medidas educativas diferenciadas para as crianças sobredotadas não devem ser esquecidas ou deliberadamente entregues ao critério exclusivo da sensibilidade e da boa vontade dos professores e das escolas. Todos os jovens e crianças têm direito a uma flexibilização das respostas educativas, de forma a gerar o respeito pelas suas características individuais, pelo seu universo de relações e pelas circunstâncias próprias do seu desenvolvimento (Paixão, cit. *in* Ministério da Educação, 1998:4).

Tal como referimos anteriormente, os alunos mais capazes apresentam necessidades educativas específicas, que exigem respostas diversificadas, como a flexibilização e adequação curricular e a diferenciação de métodos e estratégias educativas (Serra, 2008:144). Estas recomendações surgem destacadas por Mönks e Pflüger (2005:3) nos seguintes termos:

“A differentiated and differentiating curriculum is indispensable to the realization of equal opportunities for all. This can only be realized if there is a flexible school organization, a diversity of teaching methods and a richness of content in the subject matter. Under these conditions, gifted children and adolescents can develop according to their developmental and learning needs”.

Tais medidas passam pela redefinição, quer do currículo de uma determinada disciplina, quer de um currículo interdisciplinar, assente numa série de características que permita ao aluno realizar as aprendizagens mais rapidamente (Valle, 2001:91), atender às suas necessidades cognitivas, psicológicas e sociais, aos seus interesses e conhecimentos individuais. Desta forma, cumpre-se o que amplamente se entende por *currículo*, como o conjunto de aprendizagens, consideradas indispensáveis num dado contexto e num determinado momento, e dos processos de organização e sequência adoptados para o concretizar ou desenvolver (Roldão, 1999a:43). Tal significa que a própria noção de *currículo* deve, pois, abarcar o atendimento adequado daqueles que apresentam capacidades e talentos acima da média; em vez de um simples somatório das aprendizagens, valorizar a reconstrução contextualizada das mesmas, evidenciando-se a sua finalização, intencionalidade e organização coerente, ao serviço da promoção do desenvolvimento da criança ou do jovem.

A *diferenciação*, entendida como o conjunto dos “percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam, potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (Roldão, 1999:52) deve constituir um critério estratégico, sendo de realçar que a amplitude do conceito vai desde a diferenciação das opções de cada escola para melhor satisfazer os seus interessados, até à diferenciação dos projectos

curriculares das turmas e dos modos de ensinar e de organizar o trabalho dos alunos, de forma a promover o êxito de cada um nas suas aprendizagens. É neste domínio que a flexibilidade necessária à realização de um jogo de adequação aos mecanismos cognitivos, culturais e afectivos desse aluno talentoso se torna viável, isto é, para “que a aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa, faça sentido para quem a adquire e incorpora” (Roldão, 1999a:53).

Se atentarmos na asserção de Mönks & Katzo (2005:194) – “the core principle of gifted education is individualization and differentiation” – facilmente perspectivamos os princípios de *individualização* e *diferenciação* como os alicerces essenciais do currículo a oferecer a crianças e jovens que se destacam pela sua capacidade e pelo seu talento, de modo a propiciar realizações marcadas pela criatividade e pela produtividade.

Partindo desta noção de *diferenciação curricular*, cada escola pode optar por uma série de estratégias educativas para os alunos sobredotados, que vão desde a aceleração, a frequência de programas de enriquecimento em tempos extra-escolares, ao sábado ou nas férias, a colocação dos alunos em classes especiais a tempo inteiro ou parcial, até à participação em concursos, clubes e projectos, ao apoio tutorial por pares, professores ou adultos da comunidade. Como adverte Helena Serra (2008:144), “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”. Seja qual for a medida a adoptar, torna-se primordial atentar no pressuposto veiculado na Declaração de Salamanca (1994:29): “Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, devem fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos”.

De qualquer forma, a actuação das escolas e de cada docente junto destas crianças requer a consideração de muitos dos objectivos gerais que alguns investigadores procuraram definir no âmbito da concepção de programas de atendimento ao sobredotado. Tannenbaum (1983, cit. *in* Alencar & Fleith, 2001:125), sem descurar o papel deliberativo de cada escola, indica

os seguintes objectivos apropriados à maior parte dos programas: i) ajudar os sobredotados a desenvolver ao máximo os seus talentos e capacidades; ii) favorecer o seu desenvolvimento global, com o objectivo de dar as maiores contribuições possíveis à sociedade, possibilitando-lhes, ao mesmo tempo, viver de uma forma satisfatória; iii) fortalecer um auto-conceito positivo; iv) ampliar as suas experiências numa diversidade de áreas e não apenas numa área especializada do conhecimento; v) desenvolver nos alunos uma consciência social; vi) possibilitar-lhes uma maior produtividade criativa.

Propósitos idênticos estão patentes numa análise dos vários programas de atendimento ao sobredotado, realizada por Arn e Frierson (1971, cit. *in* Alencar & Fleith, 2001:125-126), de entre os quais se salientam: i) melhores oportunidades para o crescimento académico através da provisão de condições que favoreçam o fomento de capacidades nesta área; ii) desenvolver bons hábitos de trabalho e de estudo; iii) incrementar um clima de aprendizagem que resulte em maior produtividade; iv) melhorar a motivação; v) favorecer o ajustamento pessoal e emocional; vi) promover o desenvolvimento social; vii) oferecer melhores oportunidades que atendam ao ritmo individual de crescimento e de aprendizagem; viii) possibilitar a expansão dos interesses; ix) desenvolver valores estéticos.

Ainda que os referidos objectivos demonstrem uma grande diversidade, estes autores, a partir da análise dos diferentes programas realizados nos EUA, verificaram um enfoque significativo no desenvolvimento de capacidades académicas, em detrimento de outros aspectos, como por exemplo, a promoção dos valores estéticos e o desenvolvimento social e afectivo (Alencar & Fleith, 2001:126).

Nas últimas décadas do século XX¹³, o interesse pela resposta às necessidades dos alunos sobredotados surge reforçado e direccionado para o desenvolvimento de vários domínios: cognitivo, mas também social e afectivo (*ibidem*).

¹³ Nos EUA, em 1983, mais de 1 220 000 alunos talentosos ou intelectualmente superiores encontravam-se a participar em programas especiais, o que atesta o interesse crescente em atender estas crianças ou jovens de uma forma adequada (Oglesby & Gallagher, cit. *in* Alencar & Fleith, 2001:127).

Partindo das conclusões de diversas pesquisas na área da educação de sobredotados, Rogers (2009:145-159) apresentou os principais aspectos que importa considerar na implementação de estratégias neste domínio, a saber, que os alunos sobredotados necessitam: (i) de desafios diários nas suas áreas específicas de talento; (ii) de oportunidades de trabalho independente nessas áreas; (iii) de formas de aceleração, de conteúdos e níveis, de acordo com as suas necessidades educativas; (iv) de condições de socialização e de aprendizagem com pares com capacidades e interesses idênticos; (v) de diferenciação no ritmo e na organização do conteúdos apresentados, em áreas curriculares específicas.

No âmbito deste esforço crescente no atendimento escolar, a literatura aponta para três tipos de soluções ou de programas educativos: a aceleração, o agrupamento (segregação) e o enriquecimento, que, a seguir, descrevemos. A selecção de um determinado tipo de programa a ser aplicado a uma criança ou jovem identificado com capacidade e talentos superiores não constitui tarefa fácil, porquanto tratar-se-á de pensar num programa que se ajuste às especificidades de um aluno que apresenta aptidões superiores em diversas áreas ou apenas numa delas.

2.1. Aceleração

A aceleração baseia-se no princípio que defende que o aluno sobredotado aprende a um ritmo mais rápido e, por isso, é capaz de se apropriar de um currículo de nível superior (Callahan, 2006:507). Nesta medida, tal estratégia educativa consiste, como o próprio nome indica, em acelerar o processo de aprendizagem, realizando os ciclos educativos em menos tempo, de modo a situar o aluno sobredotado num contexto curricular de dificuldade ajustada às suas capacidades (Davis, 2006:97; Valle, 2001:91). A aceleração permite adiantar os alunos, um ou mais anos escolares, conferindo um ritmo mais rápido às aprendizagens, de acordo com as necessidades diagnosticadas. Como diz Passow (1958:212): “Any modification of a regular program can be considered acceleration if it enables the student to

progress more rapidly and to complete a program in less time or at an earlier age that is normal”.

Em Portugal, a entrada precoce no primeiro ciclo é, certamente, a estratégia de aceleração mais comum, movendo a criança para níveis acima da sua faixa etária.

No entanto, a aceleração pode revestir-se de diversas modalidades, descritas no quadro seguinte, consoante proposta de Montgomery (1996:66):

Quadro 7 – Formas de Aceleração

Entrada mais cedo na fase seguinte do processo educativo	desde o nível de educação infantil, e daí para a frente
Saltar séries escolares	promoção acima dos pares etários, um ou mais anos
Aceleração por disciplina	frequentar séries mais adiantadas em determinadas disciplinas
Agrupamento vertical	em turmas mistas, com ampla variedade de idades e séries, de modo a que os mais novos possam trabalhar com os mais velhos e mais avançados
Cursos especiais fora da escola	oferecem mais conhecimentos em áreas curriculares específicas
Estudos paralelos	frequentar o Ensino Básico ao mesmo tempo que o Ensino Secundário, e assim por diante
Estudos compactados	quando o currículo normal é completado em metade ou em terça parte do tempo previsto.
Planos de estudo auto-organizados,	planos que os alunos desenvolvem enquanto esperam que o resto da turma complete o que eles já fizeram ou já aprenderam
Tutoria	trabalhar com um tutor, especialista numa certa área de interesse da criança, na escola ou fora dela
Cursos paralelos	por correspondência, televisionados ou sob outra forma de ensino à distância

Adaptado de Montgomery (1996:66).

Os efeitos do recurso à aceleração, como resposta às necessidades específicas do sobredotado, têm gerado polémica e debates, resultando daí a indicação de vantagens e desvantagens, que exigem uma tomada de atenção para a individualidade dos casos.

Assim, Alencar (2001:141) menciona alguns aspectos positivos e negativos da aceleração. Como vantagens, salienta que: i) é um método que

pode ser usado em qualquer escola; ii) favorece o contacto com colegas mais velhos, o que é registado como uma necessidade do aluno intelectualmente sobredotado; iii) permite aos jovens mais capazes iniciarem a sua vida profissional mais cedo, o que resulta em maior produtividade; iv) permite a diminuição dos custos, dado que o aluno permanece menos tempo na escola; v) reduz o tédio, a insatisfação e a frustração. Como desvantagens, destaca que: i) não permite manter o aluno com os colegas da mesma idade e nível social e emocional; ii) o aluno que 'salta' um determinado nível deixa de aprender um conjunto de conhecimentos importantes e necessários; iii) a aceleração não é realizada de forma adequada em todas as áreas.

A análise de Valle (2001:92) oferece também um quadro comparativo das consequências da aceleração para os alunos sobredotados. Como benefícios indica: i) permite o avanço positivo no domínio da aprendizagem, nas técnicas e na formação; ii) possibilita avanço a partir de um ritmo mais rápido e um domínio significativo do conhecimento e da sua aplicação; iii) evita resultados negativos para o desenvolvimento das suas potencialidades (aborrecimento, indisciplina, fracasso escolar, etc.); iv) motiva mais o aluno; v) é um processo rápido e económico; vi) permite concluir o período de educação obrigatória mais cedo e antecipar os estudos profissionais. Como principais inconvenientes, enfatiza os seguintes aspectos: i) a superioridade intelectual pode não estar associada a um desenvolvimento evolutivo ou maturação física, originando problemas de tipo emocional e social; ii) o desenvolvimento afectivo pode não estar igualmente adiantado, podendo gerar confusão e repercutir-se nas relações na escola e na família; iii) é uma estratégia adequada para as crianças com talento académico, mas não para outros domínios de talento; iv) considera apenas a ampliação vertical dos conteúdos, sem ter em conta a forma horizontal.

As investigações de White (1995), Davis & Rimm (1994), Clark (1992), Feldhusen, Southern & Jones (1991) e Proctor & Black (1986) (cit. *in* Benito & Alonso, 2004c:102) apontam as seguintes vantagens: i) redução do aborrecimento, aumentando a eficácia e a efectividade da aprendizagem; ii) incremento dos desafios académicos; iii) prevenção da preguiça mental; iv)

busca de interesses e habilidades individuais; v) aumento da satisfação, motivação e auto-confiança; vi) possibilidade de alcançar precocemente os requisitos académicos; vii) promoção das melhores atitudes face à escola; viii) utilização das provisões educativas de uma aula normal.

A investigação americana sobre a aceleração saltando séries teve um grande impulso com as pesquisas conduzidas por Stanley e Benbow, que consideram que a aceleração melhora a motivação e a sofisticação académica dos bem-dotados, e que os medos de problemas emocionais, e de natureza social, são muito exagerados (Freeman & Guenther, 2000:115).

Na mesma linha, Saylor e Brookshire (1993; cit. *in* Gallagher, 2003:17) realizaram um estudo comparativo com alunos sobredotados: uns que beneficiaram de aceleração e outros não; concluíram que aqueles eram, por norma, mais populares, possuíam auto-conceito positivo e auto-controlo, pelo que os conflitos eram menos frequentes.

Gross (1993:475) argumenta que crianças profundamente dotadas têm, certamente, problemas emocionais, pois, para elas, aprender com um grupo de crianças da sua idade, de capacidade média, seria o mesmo que restringir crianças de capacidade normal a aprender com crianças com atraso mental profundo. Na Austrália, realiza um estudo longitudinal de vinte anos, acompanhando sessenta jovens de QI igual ou superior 160, que lhe permite apresentar as seguintes conclusões: a considerável maioria dos jovens que beneficiara de medida de aceleração em dois ou mais anos, relatou níveis elevados de satisfação, sucesso nas suas carreiras académicas e profissionais e, igualmente, facilidade ao nível do relacionamento interpessoal. Pelo contrário, jovens com capacidades idênticas, que foram acelerados um ano ou que não lhes foi permitida tal medida, ingressaram em cursos menos exigentes ou nem chegaram a concluir qualquer formação académica, referiram níveis inferiores de satisfação na vida e problemas de socialização (Gross, 2009:491; Davis, 2006:10-11).

Todavia, na Europa, quer num estudo realizado por Freeman, em escolas inglesas, quer num outro levado a cabo no nosso país, na Universidade de Coimbra, por Marcelino Pereira, o QI não se mostrou

directamente associado a problemas emocionais (Freeman & Guenther, 2000:117).

Outras pesquisas (Feldhusen, 1992; Rimm, 1991; Brody & Benbow, 1987; VanTassel-Baska, 1986; Daurio, 1979; cit. *in* Alencar & Fleith, 2001:129) sobre o efeito da aceleração de alunos intelectualmente talentosos indicam que não foi observado qualquer problema de ajustamento, o que sugere que a resistência verificada, relativamente à aceleração, se fundamenta em preconceitos e não em factos.

Para lá dos debates em torno dos reflexos da aceleração, o facto é que a criança ou o jovem e a sua família, perante esta hipótese de resposta educativa, enfrentam um dilema: por um lado, escolher permanecer no nível escolar adequado à sua faixa etária e enfrentar a frustração, a irritabilidade, a ansiedade, o tédio e a alienação social (Hoekman, McCormick & Gross, 1999; Csikszentmihalyi, 1990; cit. *in* Rogers, 2002:11), assim como o perigo do perfeccionismo e a diminuição de compromisso no processo de aprendizagem; por outro, optar por saltar para um nível academicamente mais avançado, e, provavelmente, perder os seus pares e correr o risco de não ser 'o melhor' da turma, conseguindo, todavia, novos colegas mentalmente idênticos, desafios académicos e progresso (Rogers, 2002:11).

Face a esta dificuldade inerente à aplicação invariável da aceleração, importa salientar que o sucesso desta medida depende muito do contexto em que está situado, ou seja, da flexibilidade do sistema, de quantos alunos no total da escola são acelerados, do nível de maturidade geral do aluno, bem como do apoio emocional vindo do professor que o acolhe (Freeman & Guenther, 2000:115).

A este respeito, entre os critérios a seguir para uma boa aceleração, VanTassel-Baska (Benito & Alonso, 2004c:104) destaca: i) a natureza do sujeito e da sua sobredotação; ii) a preferência dos alunos; iii) o apoio mútuo e a interacção, decorrentes de ter vários alunos acelerados juntos; iv) a necessidade de modificações adicionais ao programa; v) a premência de incluir ampliações extra-curriculares e apoio; vi) a aprovação e a flexibilidade do professor; vii) as expectativas moderadas que se deve ter do aluno; viii) a

apresentação de um nível de rendimento e um desenvolvimento emocional mais avançado pelos alunos mais capazes.

Para o sucesso decorrente da implementação desta medida, Assouline, Colangelo e Lupowski (1993; cit. *in* Winner, 2009b:324) destacam a importância da avaliação não só quanto à capacidade académica, mas também da maturidade social e emocional da criança, e da sua atitude face à aceleração.

Não obstante a resistência que certas famílias e professores manifestam quanto à decisão de acelerar uma criança ou um jovem com capacidade e talentos acima da média, a maioria dos países encara, hoje, a aceleração com maior naturalidade, reconhecendo a importância de a complementar com outras estratégias, como o enriquecimento.

Todavia, a estratégia de aceleração não pode ser tida como a panaceia para todos os problemas dos alunos sobredotados; mas pode tornar-se um procedimento eficaz para aqueles que forem cuidadosamente seleccionados (Benito & Alonso, 2004c:100) e ainda se a complementarmos com outras medidas educativas.

2.2. Agrupamento

Esta estratégia educativa consiste em agrupar os alunos sobredotados, de acordo com as suas capacidades, separando-os dos outros alunos. O agrupamento pode adoptar modalidades diversas, desde a separação do aluno em turmas ou escolas especiais, até à criação de grupos que funcionam na escola durante uma ou várias horas do dia (Winner, 2009b:321; Valle, 2001: 93).

Tal solução está também exposta a acesos debates no que concerne às consequências da sua implementação.

Para alguns autores, como Barbe (1965; cit. *in* Alencar, 2001:143), o agrupamento, por um lado, constitui uma medida pela qual a escola pode levar o aluno a dedicar-se com entusiasmo a tarefas que, simultaneamente, lhe interessam e exigem toda a sua capacidade e esforço; por outro, facilita o

trabalho do professor porque, com um grupo menor e mais homogéneo, tem melhores condições para propor um programa de enriquecimento. Na mesma perspectiva teórica, para reforçar os benefícios da estratégia de agrupamento, Gentry (1996; cit. *in* Alencar & Fleith, 2001:142) elencou as seguintes vantagens: i) os alunos sobredotados interagem com colegas do mesmo nível intelectual e da mesma idade; ii) o professor economiza mais tempo ao planear actividades para um grupo de alunos do que ao elaborar um plano para cada aluno; iii) a implementação de grupos de capacidades não envolve custos adicionais para a escola; iv) os outros alunos podem mostrar o seu potencial quando os mais brilhantes são retirados da sala de aula.

Porém, outros autores apontam alguns problemas relativos a esta estratégia educativa. McWilliams (1965, *ibidem*) considera que os alunos sobredotados variam no tipo de talentos, pelo que, a segregação completa é difícil e talvez impossível; para além disso, acredita que a criança ou o jovem com características de capacidade e talentos superiores precisa de aprender a conviver com outras crianças ou jovens de menor capacidade, pelo que um grupo heterogéneo apresenta melhor oportunidade para tal aprendizagem. Na mesma linha, French (1964, *ibidem*) sublinha como inconveniente o facto de estes alunos terem a noção de que formam um grupo com capacidade superior, o que poderá desencadear atitudes de orgulho e discriminação dos outros. Ainda Schunk (1987; cit. *in* Benito & Alonso, 2004c:118) alerta para dois aspectos negativos inerentes à estratégia de agrupamento: primeiro, os alunos sobredotados ficam impossibilitados de aprender a viver e a trabalhar com pessoas menos capazes; segundo, os alunos menos capazes ficam privados de bons modelos educativos.

Apesar da presença de uma linha teórica que se insurge contra esta medida de intervenção, algumas pesquisas (Gentry & Owen, 1999; Kulik, 1992; Siegle, 1992; Kennedy, 1989; cit. *in* Alencar & Fleith, 2001:142-143) têm indicado que os efeitos da estratégia de agrupamento sobre o desempenho escolar e o auto-conceito dos alunos não são prejudiciais, com base nos seguintes resultados: i) os alunos que não fazem parte do grupo de alta capacidade não são prejudicados no seu desempenho escolar em função do

uso desta estratégia, podendo até, apresentar proveitos no seu rendimento académico; ii) a estratégia de grupo de capacidade não apresenta qualquer efeito negativo sobre o auto-conceito dos alunos e parece ainda ter um efeito positivo sobre os alunos com baixo rendimento académico; iii) quando os sobredotados estão ausentes da sala de aula, outros talentos emergem; iv) o aumento do número de estudantes identificados com alta capacidade está directamente relacionado com as práticas de agrupamento; v) o desempenho académico daqueles que beneficiam desta medida é melhor quando comparado o de escolas similares onde não se adoptou esta estratégia; vi) os professores tendem a utilizar uma variedade de estratégias educacionais, a fim de atender às necessidades dos seus alunos, originando uma atmosfera positiva na sala de aula e levando-os a altas expectativas relativamente ao desempenho académico dos seus alunos.

Numa tentativa de sistematização dos reflexos da medida de agrupamento, Valle (2001:93) sinaliza certos aspectos positivos e negativos decorrentes da implementação das formas de agrupamento. Destaca, assim, como vantagens: i) a oferta de programas especializados; ii) a possibilidade da criança contactar com outras crianças com características idênticas; iii) a promoção de um nível elevado de motivação e de um rendimento máximo. Como desvantagens enumera: i) o agrupamento dos alunos segundo a sua capacidade conduz ao elitismo e à percepção de que são diferentes e melhores; ii) a eliminação do desafio fundamental de que todas as crianças devem ser educadas e aprender integradas com as outras acentua as diferenças entre os factores intelectuais excepcionais; iii) sem integração, as principais características da socialização, ou seja, a cooperação e a colaboração, dificilmente se podem desenvolver.

No nosso país, a existência de turmas ou escolas especiais de sobredotados é controversa e tem vindo a ser progressivamente abandonada dados os riscos de elitismo, estigmatização social e exclusão que lhe estão subjacentes. Para além disso, tem-se revelado uma estratégia falaciosa do plano da intervenção pedagógica, porquanto todas as crianças são diferentes, manifestando interesses, capacidades e desempenhos diversos, o que dificulta

sobremaneira a formação de grupos de competência homogéneos (Ministério da Educação, 1998:21).

No entanto, a ser implementada junto de crianças e jovens mais dotados e talentosos, esta medida requer um conjunto de aspectos sublinhados por Clark (1979; cit. *in* Alencar & Fleith, 2001:143): i) reconhecer que há amplas diferenças individuais, pelo que os sobredotados não constituem um grupo homogéneo; ii) evitar a completa segregação; iii) seleccionar professores bem qualificados; iv) encorajar o desenvolvimento em várias áreas e não apenas na intelectual; efectuar sempre comunicação entre o professor desses alunos e entre professores e pais; haver uma informação e formação contínuas dos professores destes programas, sobretudo sobre formas de avaliação e propostas de currículo para os alunos sobredotados em regime de agrupamento.

Em última análise, o recurso ao agrupamento, por si, não faz a diferença, pois há que valorizar o conteúdo e a forma como esta estratégia se organiza. Para além deste aspecto, o atendimento às especificidades dos alunos mais capazes, cuja marca da heterogeneidade pode tornar esta forma de intervenção educativa desafiante e complexa, requer a complementaridade com outras formas de atendimento, como a aceleração, descrita anteriormente, e como o enriquecimento que esclarecemos a seguir.

2.3. Enriquecimento

O enriquecimento é entendido como um programa de atendimento a sobredotados que, com base na integração do aluno no sistema regular de ensino, opera alterações nas oportunidades educativas, em virtude da especificidade das suas necessidades (Ministério da Educação, 1998:21).

Esta estratégia educativa pode, todavia, revestir-se de diversas formas. Para uns, implica completar em menos tempo o conteúdo proposto, permitindo a inclusão de novas unidades de estudo. Para outros, inclui uma investigação mais ampla a propósito do que está a ser ensinado, com o recurso a um maior número de fontes de informação. Ainda para outros, consiste em solicitar ao

aluno o desenvolvimento de projectos originais, quer em contexto de sala de aula, quer em actividades extra-curriculares (Alencar & Fleith, 2001:133). Neste âmbito, actividades depois da escola ou ao sábado e clubes de interesses podem constituir formas de implementar um programa de enriquecimento (Schiever & Maker, 2003:164).

Como salientam Freeman e Guenther (2000:123),

“O enriquecimento educativo é um esforço de estimulação intencional e planejado, que busca o crescimento da criança ampliando e aprofundando o currículo escolar básico com conhecimentos, informações e ideias que a tornam capaz para uma consciência maior do contexto abrangente de cada tema, assunto, disciplina ou área do saber”.

Podemos, assim, considerar o enriquecimento como uma estratégia que procura individualizar os processos de ensino-aprendizagem, por meio da concepção de programas ajustados às características peculiares de cada criança ou jovem. Atendendo ao que é pretendido e, segundo os critérios de verticalidade e horizontalidade, são introduzidas modificações ao nível da profundidade e da extensão dos conteúdos do currículo e, igualmente, na metodologia de trabalho usada (Schiever & Maker, 2003:164; Valle, 2001:94). Consideramos, pois, que muito embora o enriquecimento seja uma medida educacional recomendada para todos os alunos, assume um papel essencial na educação daqueles que têm potencial para ir além dos conhecimentos elementares, em qualquer área do saber, ao permitir-lhes relacionar a aprendizagem de um assunto com outros domínios e jogar com as ideias, de modo a fazer emergir novas ideias (Freeman e Guenther, 2000:123).

Numa abordagem dos propósitos das actividades de enriquecimento, Hill (cit. *in* Shore *et al.*, 1991:82) enfatiza: i) o aumento da capacidade de analisar e resolver problemas; ii) o desenvolvimento de interesses mais valiosos e mais profundos; iii) a estimulação da originalidade, da iniciativa e da auto-direcção.

Nesta perspectiva, para a consecução de um programa deste teor, constatamos o papel essencial do professor como facilitador na identificação de problemas e na aquisição de métodos de pesquisa. Para além disso, é

fundamental que se dê ao aluno liberdade de escolha dos tópicos a serem analisados, da extensão e profundidade desejada, possibilitando-lhe a utilização do seu estilo preferido de aprendizagem (Alencar & Fleith, 2001:134).

O enriquecimento deve privilegiar a referência ao currículo do grupo em que o aluno está inserido, com o intuito de possibilitar ao máximo a sua participação no trabalho que está a ser desenvolvido na aula. É possível implementar programas de enriquecimento em simultâneo com o avanço normal do programa escolar; porém, o docente deve atender à necessidade de suprimir conteúdos repetitivos que o sobredotado já domina, operando uma compactação ou condensação do currículo.

No entanto, como referem Genovard e Castelló (1990; cit. *in* Valle, 2001:94), o enriquecimento não será eficaz se o contexto não permitir a individualização, pelo que, neste caso, será preferível adoptar soluções intermédias, como as turmas de educação especial, durante algumas horas lectivas, ou os programas de tutorias.

Valle (2001:94) faz, por isso, depender a eficácia da estratégia de enriquecimento de três requisitos essenciais, a saber: i) que o contexto académico faculte a individualização das aprendizagens; ii) que seja permitido o trabalho conjunto com os colegas da turma; iii) que esta medida seja possível ao mesmo tempo que as outras aulas, sem implicar uma sobrecarga no horário.

Dado recorrer, essencialmente, à adaptação dos conteúdos curriculares e à mobilização de recursos educativos orientados para a diversificação da oferta de oportunidades educativas no contexto de sala de aula regular, esta medida é tida como a mais comum e a que acarreta menos riscos (Ministério da Educação, 1998:22). Porém, tal como acontece com as restantes medidas de intervenção educativa para sobredotados, a literatura aponta não só vantagens, como também um conjunto de inconvenientes, remetendo para a sua consideração no momento em que um plano de enriquecimento urge ser desenhado e aplicado a um aluno em particular.

Valle (2001:97) indica como vantagens os seguintes aspectos: i) contempla o desenvolvimento pessoal da criança sobredotada em todos os

domínios; ii) permite que ela marque o seu ritmo de trabalho; iii) aumenta a motivação; iv) é válido para todas as formas de sobredotação e talento. Como desvantagens, realça a autora (*ibidem*) que o enriquecimento: i) é uma estratégia mais custosa; ii) requer uma infra-estrutura muito elaborada que permita a individualização; iii) exige uma formação superior dos professores; iv) implica um trabalho curricular muito mais extenso que o habitual.

Renzulli (2004:92-93) desenvolveu, nas últimas décadas do século XX, um *Modelo de Enriquecimento Triádico/Porta Giratória* (figura 3) –, com o intuito de complementar as suas conclusões acerca da *Concepção de Sobredotação dos Três Anéis* e da distinção entre *sobredotação académica* e *sobredotação produtivo-criativa*, que tratámos no capítulo anterior (cf. cap.1,2.3.2.4.:41). Trata-se de um plano para desenvolver a produtividade criativa na escola, baseado na investigação das características de indivíduos criativos e produtivos (Renzulli & Reis, 1992:261).

Com base na sua pesquisa sobre a avaliação de programas para sobredotados e das observações das práticas educacionais nos programas para sobredotados nas décadas de 60 e 70, Renzulli apresenta um modelo de enriquecimento baseado nos seguintes componentes: i) a valorização dos pontos fortes dos alunos, incluindo capacidades, interesses e estilos de aprendizagem; ii) a compactação do currículo (modificações de currículo regular); iii) o *Enriquecimento de Tipo I – Actividades de Exploração Geral* – que expõe os alunos a uma variedade ampla de temas ou áreas de estudo, dinamizadas por uma diversidade de procedimentos, como palestras, exposições, mini-concursos, visitas, etc; iv) o *Enriquecimento de Tipo II – Actividades de Treino em Grupo* –, que desenvolve as capacidades cognitivas e afectivas, de aprendizagem, de investigação e de comunicação; v) o *Enriquecimento de Tipo III – Investigações, Individuais ou em Pequenos Grupos, de Problemas Reais* – cujas actividades permitem que os alunos se tornem investigadores de problemas reais e, nessa medida, produtores de conhecimento, em vez de meros consumidores da informação existente (Renzulli, 2009:434-439; Callahan, 2006:511-512; Renzulli & Reis, 1992:262).

Este autor (Renzulli, 2009:437; 2004:95) acredita que o *Enriquecimento de Tipo III* constitui a maior contribuição do seu trabalho nesta área, porquanto é um referencial perfeito para o desenvolvimento da *sobredotação produtivo-criativa*. Acrescenta ainda que o “argumento central deste referencial deriva da Concepção da Superdotação dos Três Anéis e da crença de que as experiências de aprendizagem qualitativamente diferentes devem aproximar-se do *modus operandi* dos indivíduos criativos e produtivos” (ibidem).

O *Modelo de Enriquecimento Triádico* proposto por Renzulli reforça ainda as actividades de tipo III, através da abordagem indutiva da aprendizagem que lhe está implícita, pelo que é qualitativamente diferente da maior parte das experiências de aprendizagem oferecidas na generalidade das situações escolares precursoras do modelo dedutivo. Sem querer fazer a apologia exclusiva do modelo indutivo, Renzulli (2004:96-97) sugere um equilíbrio entre os modelos dedutivo e indutivo. O objectivo do primeiro é introduzir no repertório dos alunos o conteúdo e as capacidades quase sempre oferecidas através do uso de determinadas lições, apresentadas com roteiros pré-estabelecidos para alcançar aquilo que os alunos normalmente percebem como sendo a resposta certa. O segundo representa os tipos de aprendizagem que ocorrem fora das situações de aprendizagem formal ou da sala de aula tradicional, mas que podem ser integrados na aprendizagem escolar com as adaptações adequadas.

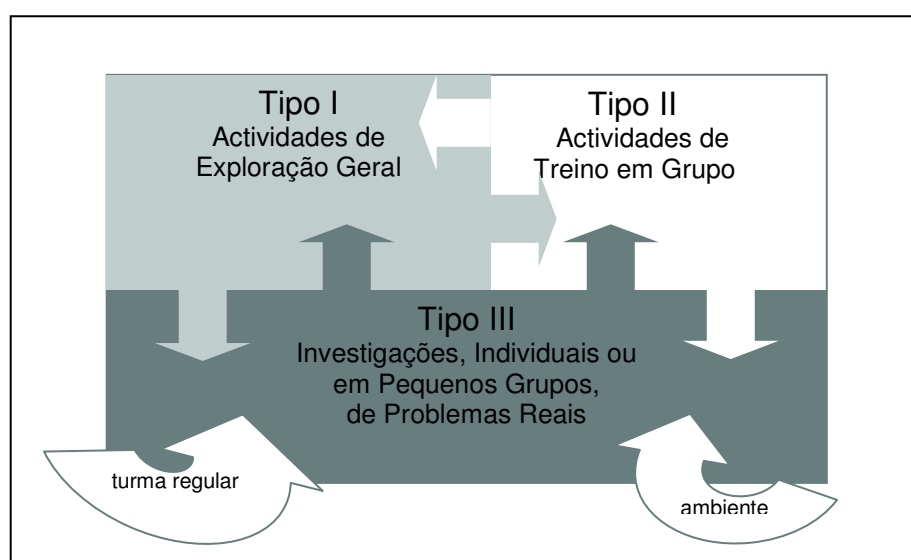
Tendo por inspiração as ideias de alguns filósofos, teóricos e pesquisadores¹⁴, o *Enriquecimento de Tipo III* assenta num conjunto de características essenciais: i) cada aluno é único, pelo que, as experiências de aprendizagem do tipo III devem ser concebidas de forma a contemplar as capacidades, interesses e estilos de aprendizagem do indivíduo; ii) o prazer é fundamental, pois a aprendizagem é mais efectiva quando os alunos desfrutam do que estão a fazer; iii) a aprendizagem é mais significativa quando o conteúdo (conhecimento) e o processo (habilidades de pensamento, métodos de investigação) são aprendidos no contexto de um problema real e actual; iv) o uso de métodos autênticos de investigadores profissionais é essencial; v) é

¹⁴ William James, John Dewey, Alfred North Whitehead, Maria Montessori, Jean Piaget, Jerome Bruner, Philip Phenix, Virgil Ward, E. Paul Torrance e Albert Bandura.

dada ênfase aos produtos e serviços, porque os indivíduos criativos e produtivos procuram impacto num determinado público, o que gera comprometimento com a tarefa (Renzulli, 2004:99-101).

De um modo geral e pelas características descritas, trata-se de um modelo de enriquecimento interactivo, com provisões orientadas para os interesses da criança ou do jovem e no qual os professores devem ser designados *especialistas em enriquecimento* em vez de *professores de bem-dotados*, dado ajudarem os colegas de todas as disciplinas a promoverem o desenvolvimento do talento (Freeman & Guenther, 2000:125).

Figura 3 – Modelo de Enriquecimento Triádico (adaptado de Renzulli, 2000).



Posteriormente, Renzulli (Alencar & Fleith, 2001:134-137) apresentou uma nova proposta de intervenção – *Grupo de Enriquecimento* – que reflecte uma ampliação das estratégias de enriquecimento anteriores. Consiste em formar grupos de alunos que partilham interesses idênticos e, em encontros regulares fora do horário escolar, têm oportunidade de desenvolver projectos baseados nesses interesses. Trata-se, pois, de actividades extra-curriculares que promovem o conhecimento avançado numa área específica, estimulam o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e incentivam a aplicação destas em situações criativas e produtivas (Renzulli, 1997a; cit. in Alencar e Fleith, 2001:137).

As principais características dos Grupos de Enriquecimento são: i) toda a actividade é orientada para a elaboração de um produto ou serviço autêntico; ii) alunos e professores seleccionam o grupo no qual participarão; iii) crianças/jovens são agrupados por áreas de interesse e não por ano escolar ou idade; iv) os planos de aula ou as unidades curriculares não são pré-determinados (grupos de enriquecimento não são mini-cursos); v) são utilizados métodos de investigação autênticos na elaboração do produto; vi) o trabalho é dividido de modo a que nem todos os alunos realizem as mesmas tarefas; vii) os produtos elaborados pelos grupos são apresentados a um público específico (Alencar & Fleith, 2001:137).

Em meados da década de 80, Renzulli e Reis (2003:248-250), ao experimentarem a viabilidade de um plano que incorporaria o desenvolvimento do talento para todos os alunos, apresentaram um Modelo de Enriquecimento para toda a Escola – *Schoolwide Enrichment Model* [SEM]. Acreditavam que uma abordagem ampla de diferenciação, não apenas para sobredotados, e o respeito pelas capacidades, interesses e estilos de aprendizagem de todos os alunos permitiriam: i) protegê-los contra as acusações de elitismo e prática não-democrática; ii) oferecer-lhes um meio flexível para o desenvolvimento do talento que, de outra forma, poderiam não ser reconhecidos; iii) permitir aos docentes continuar a atender aos alunos com rendimento mais elevado (Renzulli, 2004:106).

No âmbito do SEM, as actividades de enriquecimento podem ser implementadas no contexto de sala de aula regular, individualmente ou em pequeno grupo, quando os alunos revelam níveis elevados de aptidão e interesse em determinada área ou tema de trabalho; ou fora da escola regular, por exemplo, em escolas especiais, programas de tutoria, instituições culturais, programas de Verão e programas organizados em instituições de ensino superior (Renzulli & Reis, 2003:249-250).

Este tipo de estratégia educativa também foi adoptado no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento [CEDET], no Brasil (Lavras), sob o impulso de Zenita Guenther, revelando-se particularmente útil para desenvolver aptidões em crianças bem-dotadas oriundas de contextos desprivilegiados

(Freeman & Guenther, 2000:125). As finalidades do CEDET são orientadas para a procura do talento e das capacidades nos alunos da comunidade e também para o seu acompanhamento e estimulação do seu potencial. A ele está subjacente a noção de que:

“O desenvolvimento do talento na infância é melhor orientado através de um programa de enriquecimento amplo, diversificado e internalizado, partindo dos interesses e aptidões próprias de cada criança, a qual permanece frequentando a escola regular, em contacto e convivência quotidiana com seus pares etários” (Guenther, 2006:93).

A maior parte das estratégias implementadas pelo CEDET no trabalho directo com as crianças segue o modelo estratégico de enriquecimento, e estão organizadas nas áreas de concentração que compõem o seu projecto pedagógico: i) a área da comunicação, organizações e humanidades, que visa a ampliação da experiência social e comunitária, por meio dos conhecimentos das ciências sociais e humanas e da comunicação e da linguagem como instrumentos necessários à vida em grupo; ii) a área da ciência, da investigação e da tecnologia, que procura alargar e aprofundar a visão do mundo, nomeadamente, dos vários domínios do conhecimento científico, das relações do homem com o seu meio ambiente e das vias pelas quais se pode pensar o mundo de um modo racional e organizado; iii) a área da criatividade, das habilidades e da expressão, que oferece a oportunidade para actividades e experiências direccionadas para o auto-conhecimento e o cultivo das relações da pessoa consigo mesma, bem como para o fortalecimento do auto-conceito, através do exercício do lado pessoal dos sentimentos, da apreciação da beleza, das relações com o próprio corpo, do auto-controlo, da saúde emocional e do convívio orientado para metas comuns (Guenther, 2006:105-107).

Dos modelos de enriquecimento descritos, infere-se a importância atribuída ao planeamento e acompanhamento de cada criança ou jovem talentoso, consoante as suas necessidades, as suas características e os seus

interesses, o que configura um desafio para os professores que procuram acarinhar e potenciar a expressão dos diversos talentos e aptidões.

Por este motivo, a propósito da importância do clima psicológico de segurança e de liberdade que deve estar patente em todo o programa de enriquecimento, Landau (1990:3) refere: “os objectivos de qualquer programa de enriquecimento devem ser os de cultivar os talentos, promover interesses, desafiar potenciais e despertar a criatividade do superdotado. Uma tarefa difícil e fascinante”.

Para lá dos debates em torno do contributo dos principais programas de atendimento oferecidos aos alunos sobredotados – aceleração, agrupamento e enriquecimento – importa considerar os diversos modelos teóricos e, na prática, adequá-los à individualidade do aluno e à especificidade dos seus contextos de actuação. Nesta perspectiva, Renzulli e Reis (2003:256-257) lançam um olhar crítico sobre os investigadores que, no âmbito da sobredotação, têm estado imersos em argumentos sobre qual é a melhor forma de desenvolver os talentos, a discutir se a aceleração é melhor que o enriquecimento ou se as turmas para sobredotados são melhores que os programas de enriquecimento numa turma regular. Aqueles investigadores consideram que, no novo século, é essencial prestar maior atenção aos modelos teóricos que subjazem às estratégias educativas para os sobredotados, dando conta que todos os modelos organizacionais têm valor, já que se fundamentam num modelo ou numa combinação de modelos teóricos. Concluem, assim, que, independentemente do modelo que se escolha, se trabalha melhor com uma série de práticas organizadas do que desorganizadas.

A forma como cada país encara a sobredotação e empreende esforços legais e de actuação para atender a este grupo de crianças e jovens reveste-se de contornos bastante peculiares, que justificam a abordagem ao enquadramento da intervenção educativa, desde uma referência mais ampla a alguns domínios internacionais, como os Estados Unidos da América e o território europeu, até uma análise mais particular do contexto português.

3. Enquadramento da Intervenção Educativa

Como vimos, pela abordagem aos programas de atendimento aos sobredotados, a educação destes alunos surgiu, de forma mais visível, nos Estados Unidos da América, no final da década de 60, principalmente como resultado do lançamento do satélite *Sputnik*, pela União Soviética, em 1957, e do Relatório Marland (1972), onde constava a primeira definição formal de sobredotação, e que terá instigado os vários estados a conceberem medidas de atenção à educação de crianças e jovens que demonstravam aptidão e talento acima da média. Desde logo, os Estados Unidos começaram a revelar-se um ponto de encontro profícuo de educadores e construtores de políticas no âmbito da sobredotação. À medida que este movimento de investigação científica crescia, aumentava a procura das razões que revelassem que a educação de sobredotados diferia da educação geral (Borland, 2003:1; Renzulli, 2004:92).

Como comprovam as palavras de Sally Reis (2004:ix), “the accomplishments of the last 50 years in the education of gifted students should not be underestimated: the field of education of the gifted and talented has emerged as strong and visible”.

Perante um mundo em mutação acelerada, dirigido pelas exigências de adaptação e de maior produtividade, o interesse pelos indivíduos que manifestam maior capacidade e talento tem aumentado significativamente, sobretudo nos países desenvolvidos, de que os Estados Unidos representam o exemplo mais evidente, a julgar pela extensa produção científica referente ao tema, bem como, segundo dados apresentados por Feldhusen e Boggess (2000; cit. *in* Alencar e Fleith, 2001:152), pela criação das primeiras escolas residenciais¹⁵ para o sobredotado, no início do século XX. Encontra-se, por isso, um imperativo crescente na identificação e na estimulação destes indivíduos, como estratégias capazes, não só de promover o seu desenvolvimento pessoal, mas também de permitir que contribuam objectivamente para o progresso da humanidade.

¹⁵ A *Stuyvesant High School*, em 1904, e a *Hunter College High School for the Gifted*, em 1913.

Alencar (2001:131-132) sugere que há um conjunto de factores que, à escala mundial, terão conduzido a este interesse pelo sobredotado, a saber: i) o reconhecimento das vantagens para o país de possibilitar aos alunos mais capazes e talentosos o desenvolvimento e a realização das suas potencialidades; ii) a maior comunicação entre educadores e especialistas de diferentes países, que têm vindo a organizar-se em diversas associações, como o Conselho Mundial para o Sobredotado e Talentoso, o Conselho Europeu para a Alta Habilidade, Eurotalent, as Federações Asiático-Pacífico e Iberoamericana do Conselho Mundial para o Sobredotado e Talentoso, assim como inúmeras associações nacionais ligadas à área; iii) o aparecimento de um novo conceito de riqueza, decorrente do progresso excepcional que se observa na actualidade, em diversas áreas, sobretudo na área científica e tecnológica, o que leva a considerar o potencial humano como o maior recurso natural a ser cultivado e aproveitado em favor da humanidade.

Todavia, esta perspectiva 'interessada' de alguns governos no contributo dos sobredotados, não deve constituir o cerne de reivindicações de uma educação de qualidade para este grupo. Antes, a prioridade é a sensibilização de muitos sectores da vida social, acompanhada de uma séria responsabilização de um sistema educacional, capaz de propiciar o crescimento global desses indivíduos e de suprir as suas necessidades mais prementes.

Na abordagem jurídica relativa à intervenção educativa com sobredotados, é importante contextualizar os fundamentos legais que o suportam. Antes de mais, importa salientar que o atendimento à pessoa com aptidões e talentos superiores deve orientar-se pelo respeito pela dignidade do ser humano e pelo direito ao seu desenvolvimento.

É sobretudo na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção sobre os Direitos da Criança que encontramos os princípios e os compromissos legais que legitimam o direito universal da pessoa, da sua realização plena, incluindo o seu potencial (artigos 1º e 26º dos Direitos Humanos, 1948; artigo 7º dos Direitos das Crianças, 1959). Mas, é na Declaração de Salamanca (1994:17) que encontramos os principais vectores

para a construção de uma escola inclusiva, onde o atendimento a qualquer aluno, sem excluir os que apresentam capacidades e talentos superiores, é destacado como prioritário:

“O princípio orientador deste Plano de Acção consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”.

3.1. Contexto Internacional

Não obstante a existência dos documentos evocados anteriormente, que servem de referência ao necessário atendimento a crianças e jovens com características de sobredotação, constata-se uma discrepância notória entre distintos países no que concerne à extensão com que os programas que visam favorecer o desenvolvimento e a expressão do talento têm sido implementados.

De um modo geral, o cenário internacional representa um avanço nas iniciativas de resposta às necessidades educativas de alunos sobredotados. Alencar e Fleith (2001:161-165) destacam, por isso, algumas tendências hodiernas que comprovam tais progressos, a saber: i) o aumento do número de sobredotados atendidos; ii) o investimento na formação do professor; iii) a implementação de uma confluência de abordagens que permitem uma aprendizagem acelerada e experiências de enriquecimento em diversas áreas; iv) o reconhecimento crescente de que as necessidades do sobredotado passam pelas áreas cognitiva, afectiva e social e devem ser consideradas nas propostas educacionais.

Todavia, a nossa abordagem ao contexto internacional de atendimento aos mais capazes concede especial enfoque à descrição deste cenário nos Estados Unidos da América, pela sua postura pioneira neste domínio, bem como à consideração do panorama patente no continente europeu, dada a

identidade geográfica, cultural e ideológica, pela qual o nosso país a ele se encontra intrinsecamente ligado.

Como referimos anteriormente, os Estados Unidos da América afirmam-se como o país precursor das grandes investidas no domínio da intervenção educativa com os alunos sobredotados, já nos finais do século XIX, com a aplicação, em alguns Estados, de várias formas de aceleração escolar. Em 1901, é criada a primeira escola especial para alunos sobredotados em Massachusetts e, progressivamente, são criadas aulas especiais noutros estados. Ainda que na primeira metade do século XX, tenham sido criadas algumas escolas especiais para sobredotados, a aceleração era a estratégia mais comum (Winner, 2009b:316). De realçar que no início dos anos 20, em mais de metade das grandes cidades, os alunos sobredotados já podiam usufruir de algum tipo de programa de atendimento, salvaguardando-se a heterogeneidade das políticas educativas dada a diversidade de Estados.

Após um período de certa acalmia, motivado por alguns factores políticos (defesa dos ideais da igualdade e da democracia) e económico-sociais (Grande Depressão), verificou-se um novo interesse, na década de 70, com a primeira definição formal de sobredotação, apresentada no relatório Marland (1972), e que motiva os vários Estados a formularem estratégias de atendimento para esta população (Colangelo & Davis, 2003:7).

Segundo Winner (2009a:317), nas últimas décadas do século XX, o número de programas para sobredotados, oferecidos pela escola pública, aumentou consideravelmente. Se na década de 70, conforme dados do Relatório Marland, apenas 4% da população de alunos sobredotados usufruíam de algum tipo de serviço especial e só existia legislação em sete Estados, no final do século, trinta e oito Estados ofereciam respostas educativas a mais de dois milhões de alunos sobredotados. Muito embora o número de programas tivesse aumentado significativamente desde os anos 70, o número de crianças que participavam num determinado tipo de programa escolar ainda era cerca de metade do número de crianças que participavam num certo tipo de programa especial para alunos com incapacidades.

Mais recentemente, em 2002, é introduzida uma nova lei federal, vulgarmente conhecida por *No child left behind* [NCLB] – *Public Law* 107-110. Esta nova directriz legal tem suscitado várias contestações, dado que, ao mesmo tempo que defende que “nenhuma criança deve ser deixada para trás”, não considera, claramente, as necessidades dos sobredotados. Ainda que nos Estados Unidos da América se pressinta, actualmente, a tentativa de atenuar a distância entre os alunos em risco e os alunos sobredotados, colocando estes em perigo pela falta de um atendimento necessário, em todos os Estados existe legislação e várias escolas e comunidades oferecem programas e serviços de atendimento aos mais capazes (Antunes & Almeida, 2008:4-5).

O apoio à educação dos sobredotados está, actualmente, em expansão em vários países europeus, por oposição ao século passado, em que esta temática foi negligenciada por preconceitos e estereótipos que entendiam o aluno com capacidades superiores como alguém que não necessitava de atendimento especial (Mönks & Pflüger, 2005:3).

Não obstante este acentuado progresso no reconhecimento da necessidade de apoio a estes jovens, nos países europeus, tal como acontece no resto do mundo, o atendimento aos sobredotados carece de uma perspectiva uniformizadora, o que em muito se ficará a dever ao multiculturalismo e à heterogeneidade de atitudes e de comportamentos, que constituem apanágio da vida humana e que, conseqüentemente, deixa as suas marcas de diversidade nas estratégias a conceber e a aplicar.

As políticas educativas de certos países europeus tornam-se sensíveis às questões inerentes à sobredotação, sobretudo a partir da Recomendação do Conselho da Europa nº 1248, de 1994, que aconselha que sejam consideradas, nas políticas educativas de cada Estado, as necessidades de legislação, de incentivo à investigação, de formação de professores, de análise da resposta educativa específica no âmbito do sistema de ensino regular e das estratégias que não veiculem formas de estigmatização, como a atribuição de rótulos aos alunos. Portanto, sem reivindicar uma atenção prioritária para as crianças excepcionalmente sobredotadas, defende a premência de uma oferta educativa fomentadora de todo o seu potencial.

No sentido de caracterizar, em traços genéricos, as políticas educativas europeias, que visam a promoção de talentos e aptidões, recorreremos ao estudo realizado pela Eurydice (2008), segundo o qual a percentagem de jovens em questão – 3 a 10% da população escolar – não é negligenciável. Este estudo comparativo, já referido no capítulo anterior (cf. cap. 1, 1.1.:10), a propósito da diversidade de terminologias e definições nacionais para caracterizar os sobredotados, relativamente às medidas educativas, baseia-se nas respostas às seguintes questões (Eurydice, 2008:13):

“- Como são satisfeitas as necessidades educativas específicas dos jovens sobredotados e talentosos?

- No caso de os jovens sobredotados beneficiarem de medidas educativas especiais, descreva as diferentes formas de organização e iniciativas de ensino a elas associadas, já introduzidas dentro e fora das escolas. Identifique o tipo de medida, a população escolar (incluindo o nível de ensino), os destinatários das medidas e as entidades que as organizam.

- Caso não existam medidas específicas destinadas aos jovens sobredotados, como são satisfeitas as suas necessidades de educação?

- Essas medidas, ou qualquer outra disposição relativa às necessidades educativas de jovens sobredotados ou talentosos, estão previstas na legislação em vigor? Mais precisamente, em que quadro se inserem?”

Da análise das respostas verificou-se que a maioria das medidas educativas específicas para sobredotados, actualmente existentes, insere-se no sistema escolar, salientando-se que quase todos os países – Portugal, Espanha, Reino Unido, Irlanda, Islândia, Bélgica, Holanda, Alemanha, Luxemburgo, Listenstaine, Áustria, Eslovénia, República Checa, Eslováquia, Hungria, Roménia, Bulgária, Grécia, Chipre, Polónia, Lituânia, Letónia, Estónia, Dinamarca, Suécia e Finlândia – aplicam não só *medidas educativas introduzidas pelas escolas ou nas mesmas*¹⁶, como também *medidas educativas extra-escolares*¹⁷.

¹⁶ São todas as medidas específicas de âmbito escolar, sejam elas aplicadas na turma em grupos de capacidades heterogéneas, num grupo separado homogéneo ou em actividades extracurriculares.

¹⁷ São todas as medidas especiais não organizadas pelas escolas destinadas a ajudar os jovens na sua aprendizagem (por exemplo, clubes, competições, cursos de Verão, etc.).

Na França e na Itália, efectua-se apenas a implementação de medidas educativas introduzidas pelas escolas ou nas mesmas, sem recurso a medidas extra-escolares.

Ainda que a maior parte dos países europeus contemplados neste estudo, não inclua as crianças e os jovens sobredotados e talentosos na população de alunos com necessidades educativas especiais, não deixa de atender às suas necessidades, implementando medidas específicas, quer nas escolas quer através das mesmas.

No cômputo geral de tais conclusões, constituem excepção Malta e Noruega, onde não há medidas específicas, mas onde as necessidades dos sobredotados são atendidas no âmbito do sistema educativo geral, com ensino/currículo diferenciado, configurando um modelo de política educativa integradora. De salientar o caso da Noruega, onde para além da inexistência de tais medidas, também não existe um termo para definir os sobredotados, pelo que tal situação se legitima num pressuposto essencial das suas políticas educativas: desenvolver o potencial de todos os alunos numa situação de igualdade.

No que respeita aos tipos de medidas implementadas, a aceleração escolar é praticada na maior parte dos países europeus do estudo, sendo de referir que esta medida é a única aplicada em quatro países, no ensino primário: Luxemburgo, Suécia, Listenstaine e Roménia.

De salientar o caso da Finlândia, onde a aceleração escolar existe apenas no nível CITE¹⁸ 3 (corresponde, em Portugal, ao Ensino Secundário); aqui, o ensino não estando ligado a aulas distribuídas por um ano lectivo, permite aos alunos progredirem mais rapidamente, concluírem os cursos ao seu próprio ritmo ou realizarem exames por sua própria iniciativa (estudo independente), pelo que algumas escolas secundárias estabelecem cooperação com universidades, facultando a frequência e a conclusão de cursos universitários a partir do nível CITE 3.

Esta análise refere ainda que as actividades de enriquecimento são mais frequentes no ensino secundário (dezanove países) do que no primário (treze

¹⁸ Designa a *Classificação Internacional Tipo da Educação*.

países), embora sempre conjugadas com outras medidas. No entanto, o ensino diferenciado, adoptado numa turma do ensino regular, em grupos de capacidades heterogéneas ou em grupos separados, é também usual, mediante a legislação nacional que lhe serve de suporte.

É de assinalar que, no ensino primário, os dois tipos de ensino diferenciado estão presentes quase por igual, enquanto no ensino secundário, os grupos de capacidades heterogéneas são menos comuns. Nos níveis mais elevados, o ensino diferenciado pode consistir em turmas ou escolas especializadas em desportos ou artes.

A implementação de actividades extra-escolares na Europa é tão comum como o recurso ao ensino diferenciado, sendo sobretudo realizadas em grupos homogéneos e, simultaneamente, menos consignadas na legislação, porque são normalmente dirigidas por uma entidade independente do Estado.

O estudo exemplifica a implementação de outras medidas educativas específicas, em cerca de metade dos países abrangidos, como centros para crianças/jovens e respectivos pais e professores onde possam expor as suas preocupações, ou redes de apoio social, que funcionem como recurso para jovens ou profissionais.

Observamos ainda que a maioria dos dez países ou regiões que inclui os jovens sobredotados no grupo de alunos com necessidades educativas especiais – República Checa, Estónia, Grécia, Espanha, França, Irlanda, Portugal, Eslovénia, Eslováquia e Reino Unido (Escócia) – aplica algumas ou todas as medidas educativas específicas, inscritas num enquadramento legislativo, que impõe o seu cumprimento pelas escolas. Nesta perspectiva, para a generalidade destes países, a existência de critérios de classificação para identificar crianças/jovens sobredotados constitui condição *sine qua non* para que seja possível prestar apoio a este grupo-alvo. Constituem excepção, três países – Estónia, Grécia e Eslováquia –, dada a inexistência de critérios oficiais que permitam a classificação. De relevar o caso da Estónia, onde tal omissão se deve ao facto de caber aos professores definir as carências dos alunos com necessidades educativas específicas e conceber programas de ensino individuais.

Do presente estudo, importa reter que a maioria dos países europeus que referencia a população-alvo na sua legislação, são aqueles que introduziram a maior parte das medidas educativas, que denotam grande variabilidade das mesmas, com o intuito de atender às necessidades dos alunos sobredotados.

3.2. Contexto Português

Sendo Portugal subscritor de orientações legais internacionais alusivas à educação de crianças e jovens que revelam capacidades e talentos elevados, designadamente a Recomendação nº 1248 do Conselho da Europa ou a Declaração de Salamanca, interessa que a legislação e as práticas instituídas constituam o reflexo de tais orientações.

Todavia, o nosso país, situado num enquadramento europeu pautado pelo reconhecimento crescente das necessidades específicas de crianças e jovens sobredotados, evidencia, nos tempos actuais, sinais de fragilidade e insuficiência no âmbito das suas directrizes legislativas e, conseqüentemente, no domínio de aplicação das estratégias educativas de apoio e atendimento a esta população.

Na década de 80, sob inspiração do princípio “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, emanado da Constituição da República Portuguesa (1976: artº74º, nº1), o interesse pela sobredotação ganha impulso, mais visivelmente, com a criação de algumas associações dedicadas ao estudo e divulgação da sobredotação, e com o apoio a estas crianças e jovens.

Assim, em 1986, é criada, no Porto, por iniciativa do Engenheiro Luís Nazareth, e apoiado por um pequeno grupo de entusiastas, a Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas [APCS], com as seguintes finalidades: i) consciencializar a opinião pública sobre a problemática das crianças sobredotadas, tanto a nível particular como oficial; ii) criar condições estruturais para o apoio a estas crianças, para o seu reconhecimento e para o

desenvolvimento ideal das suas aptidões, internamente e na comunidade internacional (D.R. n.º 249 de 28/10/1986).

Nesse início de actividade, a Associação dinamizou várias iniciativas, tais como: i) Curso de Formação da responsabilidade do *World Council for Gifted & Talented Children [WCGTC]*; ii) Congressos Internacionais, na cidade do Porto, em 1986 e 1987, nos quais foram conferencistas, eminentes cientistas de numerosos países estrangeiros, com estudos e intervenção neste domínio; iii) criação de um Programa de Enriquecimento dirigido a crianças e jovens; iv) promoção de "espaços" de formação para pais; v) tornou-se membro do Conselho Mundial; vi) assumiu a presidência da *Eurotalent*; vi) assumiu a publicação do primeiro livro editado em Portugal para apoio a pais e professores; vii) efectuou a sensibilização da opinião pública, através da Comunicação Social e por múltiplas outras formas (APCS, 2007).

Ao longo destes vinte e dois anos, a APCS tem vindo a desenvolver diversas actividades, desde 1999, sob a iniciativa da Professora Doutora Helena Serra, desde a sensibilização pública, à formação de profissionais e pais, à identificação, orientação e encaminhamento de casos, o atendimento através de programas de enriquecimento, o intercâmbio com instituições estrangeiras congéneres, a participação em conferências e outros eventos internacionais (Serra, 2004a:5).

No âmbito de intervenção junto das crianças e jovens sobredotados, foi criado, em 1995, um programa de enriquecimento – *Sábados Diferentes* – no Porto, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, em funcionamento até hoje, em parceria, desde 1999, com a APCS. Este programa, ao permitir o encontro e a interacção entre pares com características e necessidades idênticas, através da implementação de um conjunto de actividades de enriquecimento diversificadas e criativas, aos sábados de manhã, pretende promover o desenvolvimento pessoal e social destas crianças e destes jovens, de um modo salutar. Noutros pólos da APCS – Póvoa de Varzim e Guarda – são desenvolvidas actividades com a mesma finalidade: proporcionar espaços de liberdade criativa, promover a ocupação e o convívio para o integral

desenvolvimento dessas crianças e jovens, ao mesmo tempo que lhes é permitido ampliar os seus conhecimentos e talentos (Serra, 2008:146).

Dando continuidade a este espírito impulsionador das questões inerentes à sobredotação, na zona sul, em Lisboa, é criado o Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança [CPCIL], sob a iniciativa da Professora Manuela da Silva, de alguns pais e professores. São finalidades desta associação, o estudo e intervenção na área da sobredotação e a luta pela igualdade de oportunidades para as crianças e jovens sobredotados (D.R. n.º 127 de 03/06/1989, III Série), através da dinamização das seguintes iniciativas: programas de formação e de férias; acções de formação aos professores em várias escolas; avaliação das capacidades das crianças; consultas de aconselhamento e orientação para as famílias.

Em 1996, o CPCIL, a convite do Departamento da Educação Básica do Ministério [DEB], elaborou e coordenou o Projecto de Apoio ao Desenvolvimento Precoce [PADP], que foi implementado entre 1996 e 1998 em seis escolas oficiais do 1º, 2º e 3º Ciclos da Grande Lisboa, com o objectivo de promover o desenvolvimento de alunos com precocidade intelectual (CPCIL, s/d).

Dois anos mais tarde, em 1998, surgem acontecimentos marcantes neste domínio de estudo e actuação.

Assim, é dado um passo significativo no que concerne às estratégias de sensibilização do governo junto das escolas e dos professores para o atendimento a estas crianças e a estes jovens. Em 1998, o Ministério da Educação reeditou um documento – *Crianças e Jovens Sobredotados: Intervenção Educativa* –, em edição revista e alargada da versão original de 1992 da Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário [DGEBS], que encaminhou para as escolas e onde constam diversas orientações no âmbito da caracterização e da intervenção com estes alunos. À redacção deste documento, como refere a nota de abertura (1998:4), terá presidido o princípio de que “ [...] será na escola para todos, na escola inclusiva, que se devem colocar os problemas das crianças precoces e com capacidades acima da média”.

Ainda em 1998, o DEB organizou um programa de Verão, convidando 150 participantes do terceiro e quarto anos de escolaridade, o que, certamente, se considera o primeiro programa oficial, em Portugal, para alunos com capacidade e talentos elevados (Persson *et al.*, 2000; cit. *in* Antunes & Almeida, 2008:7).

Neste mesmo ano, é criada a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação [ANEIS], sediada em Braga, mas com várias delegações disseminadas por todo o país. Actualmente, esta associação assume a dinamização das seguintes iniciativas: i) consultadoria junto de instituições e pessoas singulares; ii) formação e aconselhamento dos técnicos de educação e famílias; iii) consulta psico-educacional de alunos; iv) realização de estudos e emissão de pareceres na área; v) concepção e validação de instrumentos para a identificação e atendimento de sujeitos com altas habilidades; vi) edição de material bibliográfico ou instrumentos de trabalho; vii) sensibilização da opinião pública e da população em geral para a problemática da sobredotação (ANEIS, 2009).

Pela descrição das iniciativas das várias associações, concluímos que o seu plano de actuação é idêntico, dado terem em comum as seguintes estratégias: formação de pais e educadores, consulta e apoio a alunos, realização de programas de enriquecimento e organização de encontros de formação (Antunes & Almeida, 2008:7).

Em 1999, a criação do Instituto da Inteligência com uma linha de actuação distinta das outras associações, contribuiu bastante para a divulgação da temática da sobredotação, através da identificação de capacidades elevadas e do apoio às crianças e suas famílias.

O impulso dado por todas estas associações e instituições, sobretudo nas décadas de 80 e 90, não foi, por certo, acompanhado da consistência de um quadro legislativo direccionado para os alunos sobredotados, para que as escolas e os professores pudessem actuar com maior assertividade e uniformidade de critérios. Constatamos que a legislação portuguesa, neste âmbito, é evasiva, exigindo, nas acções desenvolvidas pela escola, o critério subjectivo da 'boa vontade' e da sensibilidade dos professores, e ainda o

recurso das famílias ao apoio de associações ou de instituições de carácter privado (Miranda & Almeida, 2005:3265). A consideração destes alunos surge, pois, arreigada a uma tentativa hermenêutica dos documentos legais, ou seja, a tentativa de professores, família, psicólogos e outros técnicos, de procurarem encontrar um sentido para as estratégias de atendimento ao sobredotado, em fragmentos que carecem de uma referência directa às medidas concretas de apoio a esta população.

Em documentos já revogados, encontramos leves contornos de preocupação relativamente às especificidades dos alunos sobredotados. Assim, no Despacho Conjunto nº 105/97, dos Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação, afirmava-se que, atendendo ao facto de

“ [...] a construção de uma escola democrática e de qualidade exigir um enquadramento dos apoios educativos num conjunto de medidas que constituam uma resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas nas e pelas escolas, constitui função dos docentes que prestam apoio educativo, colaborar com os órgãos de gestão e coordenação pedagógica da escola e com os professores na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos (...)” (ponto 12, alínea c)).

Por sua vez, o Despacho nº 6/SERE/88 de 6 de Abril previa a medida de aceleração, ainda com contornos pouco amplos, nos seguintes termos: “poderão concluir o 1º ciclo do ensino básico os alunos de idade inferior a 10 anos que manifestem ter conhecimentos, aptidões e maturidade para iniciar o 2º ciclo do ensino básico” (ponto um).

Mais tarde, no Despacho nº 173/ME/91 do Ministro da Educação, que regulamentava as condições e os procedimentos necessários à aplicação do Decreto-lei nº319/91,

“É autorizada a matrícula das crianças que completem os cinco anos de idade antes do início do ano escolar, mas exigido requerimento com relatório de avaliação psico-pedagógica, no qual se conclua pela existência de precocidade excepcional, a nível de desenvolvimento global, e que justifique ser adequada a medida solicitada” (pontos 21 e 22).

Ainda em vigor, desde 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE], designadamente, a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, defende a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares a todos os alunos, nos seguintes termos: “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art. 2º, ponto 2).

Todavia, as políticas educativas têm vindo a revelar falta de consideração quanto à especificidade das necessidades dos sobredotados e à adequação de medidas educativas a implementar. Torna-se por demais evidente que a realidade nacional tem vindo a distanciar-se, paulatinamente, dos ideais de uma escola inclusiva, pois a tendência actual dos governantes é circunscrever a educação especial e as necessidades educativas às deficiências, dificuldades e vulnerabilidades dos alunos (Miranda & Almeida, 2005:3266), consubstanciando-se no vazio que o último documento legal – Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro – criou em torno da sobredotação.

A escassa atenção às necessidades dos alunos sobredotados é, provavelmente, explicada à luz da crença de que são, por natureza intrínseca, dotados e, nessa medida, desprovidos de fragilidades e problemas (Tourron & Renyero, 2000; cit. *in ibidem*).

À frequente questão de muitos professores e técnicos – *Um aluno sobredotado é elegível para usufruir das medidas educativas previstas no Decreto-Lei nº 3/2008?* – a tutela responde negativamente, e esclarece que os alunos sobredotados, não se inserindo no grupo-alvo definido no Decreto-Lei nº 3/2008, podem beneficiar de outros apoios disponibilizados pela escola, nomeadamente os referidos no artigo 5º do Despacho Normativo nº 50/2005 (Planos de Desenvolvimento).

A nova legislação revoga o Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho, que regulamentava a avaliação das aprendizagens no Ensino Básico e, dessa forma, anulou as medidas de aceleração escolar (‘Casos Especiais de Progressão’), nele previstas:

“Um aluno que revele capacidades de aprendizagem excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequenta, poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, beneficiando 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 respectivo, podendo para isso completar o 1.º ciclo em três anos;
- b) Transitar de ano de escolaridade antes do final do ano lectivo, uma única vez, ao longo dos 2.º e 3.º ciclos.

Qualquer das possibilidades enunciadas no número anterior só pode ser accionada se houver, para o efeito, pareceres concordantes do encarregado de educação do aluno e, consoante o ciclo e tipo de estabelecimento de ensino, dos serviços especializados de apoio educativo ou psicólogo e do conselho pedagógico, sob proposta do professor titular ou do conselho de turma”.

(Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho)

O novo decreto determina que estes alunos fiquem, assim, arredados do regime de educação especial, podendo apenas beneficiar de Planos de Desenvolvimento. Com esta medida, vemos reconhecida a necessidade de criar planos de desenvolvimento para “alunos que revelem capacidades excepcionais” (ponto 2), nas nossas escolas, de modo a prover respostas adequadas àquilo que são as suas idiossincrasias.

O referido documento (art. 5º, ponto 3) indica que o plano de desenvolvimento pode incluir, entre outras, as seguintes estratégias: i) pedagogia diferenciada na sala de aula; ii) programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; c) actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo. A partir de então, de um modo disfarçado e evasivo, a via legal abre a possibilidade de implementação de algumas estratégias, parecendo deixar margem para o empenho, a autonomia e a criatividade dos docentes – diversificação de metodologias e estratégias – no sentido de adequar o plano de desenvolvimento não só às habilidades ou capacidades superiores de cada criança e às suas áreas fracas, como também ao seu ritmo e ao seu estilo de aprendizagem próprios.

Face à incongruência decorrente da inviabilidade da antecipação de matrícula para crianças com precocidade excepcional, determinada pelo Decreto-Lei nº 3/2008, surgiram várias contestações de associações e especialistas que acompanham os sobredotados, no sentido de alertar para a lacuna do referido documento. Admitindo, em certa medida esta lacuna, em Abril de 2009, o Ministério da Educação, reiterando o teor do despacho do Secretário de Estado da Educação, de 16 de Maio de 2008, divulgou, em Ofício-Circular nº 05/09, a possibilidade, a título excepcional, do deferimento dos pedidos de ingresso antecipado no 1º Ciclo do Ensino Básico, relativamente a crianças que apresentem precocidade excepcional e que atinjam os seis anos de idade no ano civil seguinte àquele em que os pais/encarregados de educação pretendem a matrícula.

Todavia, tal documento não é panaceia para o problema das crianças que se mantêm frustradas no pré-escolar, porquanto a sua aplicação vigora apenas por um ano lectivo. Logo, revela-se urgente a alteração do fosso criado pelo Decreto-Lei nº 3/2008 no âmbito das necessidades dos sobredotados.

Há que reconhecer que estas estratégias se distanciam, em muito, do verdadeiro atendimento ao direito que assiste a qualquer criança ou jovem sobredotado: o de respeitar a sua diferença de capacidade e talento a um ritmo de ensino diferenciado, permitindo o recurso a formas concretas de aceleração escolar, tal como é frequente em diversos países europeus. Por isso, concluímos que os órgãos ministeriais têm manifestado dificuldades quanto à capacidade para lidar com esta forma de ser diferente.

A ineficácia das medidas legais, bem como as consequências do vazio legal criado pelo novo decreto estão presentes nos testemunhos que transcrevemos no anexo 1.

Face ao exposto, entendemos inadiável um momento de reflexão em torno dos efeitos concretos da escassa legislação no âmbito da sobredotação. E dado que o conformismo do mote 'a lei é para cumprir' em nada acalenta o espírito dos que fervilham de entusiasmo na profissão docente, valerá a pena estar atento ao que poderá ser um risco no cumprimento intransigente da nova legislação, a saber, o de nos precipitarmos num modelo que, em nosso

entender, subverte o princípio da *inclusão* e o ideal de construção de escolas e sociedades mais “acolhedoras e inclusivas” (Declaração de Salamanca, 1994:18).

Em última análise, o novo decreto (artº 6º, ponto 1, alínea e) prevê o encaminhamento dos alunos que não apresentem necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços de educação especial para os apoios disponibilizados pela escola, o que, na nossa perspectiva, deixa margem à autonomia e criatividade das escolas na dinamização de projectos capazes de colmatar as ‘ignoradas’ necessidades. Expressão desta iniciativa é, por exemplo, a implementação de Planos de Acção Tutorial que parecem ganhar vida com a sinalização dos ‘alunos esquecidos’ à luz do novo enquadramento legal.

Todavia, não deveria ser este novo documento o lugar privilegiado para regulamentar e fundamentar tais condições e estratégias de apoio, ao invés de reunir os esforços de uma ‘legião de boa vontade’ empenhada na criação ‘camuflada’ de iniciativas ‘paliativas’ para estas crianças e jovens?

No seio de tamanho deserto legal, a Região Autónoma da Madeira [RAM] configura uma espécie de oásis em território nacional, em virtude de um conjunto de estratégias de identificação e apoio aos alunos sobredotados, que têm vindo a ser desenvolvidas há cerca de uma década, num quadro legislativo específico que lhe serve de suporte (Decreto Regulamentar Regional nº 13-A/97/M, de 15 de Julho, e Decreto Regulamentar Regional nº 16/2005/M, de 17 de Dezembro). Nesta região, as acções são implementadas através de unidades próprias dependentes da Direcção Regional da Educação Especial e Reabilitação [DREER] e com o envolvimento não só de professores, mas também de recursos da comunidade, desde técnicos, músicos, artistas, carpinteiros, entre outros, com o intuito de atender aos projectos, ideias motivações dos alunos.

Face a este exemplo de consideração pelas especificidades educativas dos sobredotados, o restante país não pode aceitar, passivamente, o cumprimento de um quadro legal que ignora a defesa da verdadeira inclusão e,

consequentemente, a diferenciação de alunos com elevadas capacidades e talentos.

Como refere Serra (2008:145), a APCS, conhecedora da insuficiência das condições de resposta individualizada e diferenciada para os alunos sobredotados, com vista a promover o enriquecimento curricular e o desenvolvimento pessoal e social, tem sugerido um conjunto de medidas educativas ao Governo, que garantam uma política educativa de inclusão, alicerçada na individualização e na diferenciação (adaptações curriculares, níveis de ensino diferenciados e estratégias diversificadas, em sala de aula e noutros espaços): i) a revisão dos normativos referentes ao início precoce da escolaridade, o avanço acelerado nos diferentes ciclos e medidas relativas a situações específicas como desporto, música, e outras; ii) a definição da obrigatoriedade das escolas efectuarem a referenciação e a avaliação dos casos, em tempo útil; iii) a elaboração e a implementação, com qualidade, dos Planos de Desenvolvimento, para promoção de um conjunto de respostas personalizadas; iv) a prestação, pela escola, de apoio psicopedagógico, inclusive através de um tutor educacional; v) a criação de um sistema integrado que valorize e promova os “espaços” e os programas de enriquecimento oferecidos pela escola ou fora dela, a ser frequentados por alunos com capacidades excepcionais; vi) a recomendação (e a exigência) de formação, nesta área, dos docentes em geral, com prioridade para os que assumam os respectivos apoios.

A estas medidas acrescentamos a proposta de criação de redes de apoio multidisciplinares, constituídas por profissionais de diferentes áreas, como educadores e professores, médicos e psicólogos, com formação específica na área da sobredotação. Estas equipas, disponibilizadas pelo Ministério de Educação, e circunscritas às áreas de actuação de uma determinada Direcção Regional, permitiriam, fundamentalmente, accionar os meios de apoio directo requerido pelas escolas, no sentido de atender às necessidades dos alunos sobredotados. Por outro lado, estas estruturas poderiam assumir um papel essencial quer ao nível da formação de

educadores/professores e demais agentes da comunidade escolar, quer ao nível do apoio às famílias destes alunos.

4. Agentes Educativos

A sobredotação tem origem e desenvolve-se no seio de uma diversidade de factores – genéticos, psicológicos, sociológicos, escolares e familiares – que importa considerar, no sentido de alcançarmos uma compreensão mais ampla do fenómeno (Vilas Boas & Peixoto, 2003:62), e de perspectivarmos o papel dos principais agentes educativos, a família e a escola, no desenvolvimento do potencial destes jovens e crianças.

Na verdade, pelo exposto anteriormente, no que concerne às limitações das condições de apoio a estes discentes, em território nacional, de que a ilha da Madeira constitui orgulhosa excepção, muitas expectativas e responsabilidades de actuação recaem sobre os principais agentes educativos desta população, no dever de os auxiliar a concretizar o seu potencial.

Tendo por referência a diversidade de características cognitivas, psicológicas e emocionais daqueles que revelam capacidades e talentos elevados, já descritas no presente capítulo, é esperado que a família e a escola constituam, por excelência, veículos de estimulação, motivação e aceitação da especificidade do conhecer, do pensar, do agir e do sentir de crianças/jovens sobredotados. Como alerta Serra (2008:143),

“As elevadas capacidades que algumas crianças apresentam possibilitarão, naturalmente, uma realização elevada, uma vida enriquecida e de melhor qualidade, um contributo positivo para o engrandecimento da sociedade em geral, se o seu envolvimento familiar e escolar for adequado”.

Este reconhecimento do papel da família e da escola no desenvolvimento integral do sobredotado deve ser visto à luz do reconhecimento mais amplo da especificidade da infância e dos seus contornos idiossincráticos, inaugurado por Rousseau. Este pensador desencadeou o interesse crescente pelo estudo do desenvolvimento das crianças nas suas

formas peculiares de ver, pensar e sentir o mundo que as rodeia, o qual é incessantemente influenciado, de acordo com a teorização piagetiana, pela qualidade/quantidade de estímulos que o adulto lhe oferece como um novo desafio que é necessário ultrapassar para potenciar o seu desenvolvimento global. A este facto deve acrescentar-se a noção de que, para se desenvolver, cada criança/jovem necessita de aprender num contexto relacional – com os outros e através da sua relação com eles – em que os adultos e os pares surgem como modelos a observar e a imitar, permitindo não só a aquisição de competências cognitivas e motoras, como também a aquisição de valores, atitudes e comportamentos (Teoria da Modelação, Bandura, 1977).

Na convivência familiar ou escolar com qualquer criança ou jovem, cumpre ao adulto fazer um esforço no sentido especificar qual é a influência que pretende exercer e/ou qual é a que realmente exerce, o que não supõe que essa influência não se exerça, mas que, por diversas vezes, escapa à sua consideração e controlo (Zabalza, 1992:82). Por certo, esta consciencialização deve ganhar contornos mais afincados quando pais e professores são parte activa na vida de crianças e jovens ávidos de saber e com certas necessidades que exigem dos adultos mais significativos uma postura assertiva e orientações concretas no seu processo de crescimento, socialização, aprendizagem e formação.

4.1. O Papel da Família

A família, instituição que providencia a socialização da criança e a sua educação primária, de acordo com os padrões socioculturais vigentes, deve ser entendida não apenas no sentido biológico do termo, por referência exclusiva aos progenitores que deram origem à criança, mas no sentido mais alargado, por alusão ao conjunto dos adultos que vivem e convivem com a criança no seu quotidiano, respondendo às suas necessidades de manutenção e crescimento, constituindo exemplos e modelos para inspiração e imitação, e proporcionando-lhe os primeiros dados necessários para a compreensão do mundo (Freeman & Guenther, 2000:153).

Pela vasta literatura da Psicologia e da Sociologia, a influência da família na formação de qualquer criança é incontornável. No desenvolvimento de sobredotados, surge confirmada num estudo longitudinal de quatro anos, com adolescentes talentosos americanos, realizado por Csikszentmihalyi *et al.* (1993, cit. *in* Freeman & Guenther, 2000:153). Os resultados desta pesquisa indicam, por um lado, que o jovem sobredotado, ao aprender a enfrentar tarefas difíceis, quanto mais forte é o apoio social recebido, mais desenvolvidas são as suas capacidades e, por outro, que, de um modo geral, a escola é menos influente como fonte de apoio do que a família.

Ainda que a influência da família na vida de crianças/ jovens dotados e talentosos seja evidente, segundo Winner (2009a:279; 1996:201-217), não existem características familiares específicas que conduzam à sobredotação. Refere a autora que, por norma, as crianças sobredotadas crescem em ambientes enriquecidos – interessantes, variados e estimulantes – com pais que possuem um certo nível de instrução e que, por isso, proporcionam o acesso a livros, visitas a museus e a concertos, e o envolvimento em conversas complexas desde cedo. Todavia, acrescenta que nem todas as crianças sobredotadas crescem em famílias com níveis de instrução e poder económico elevados, dado que o que está em causa é, antes, a valorização da educação dos filhos, preocupando-se em proporcionar-lhes ambientes estimulantes e enriquecidos. Assim, segundo a autora (Winner, 1996:215), um estudo das famílias de sobredotados, realizado por Csikszentmihalyi, revela que as condições ideais ao desenvolvimento de talentos estão patentes nas famílias que combinam afecto, apoio, um forte grau de estimulação e expectativas elevadas.

De um modo geral, as investigações (Olszewski-Kubilius, 2002:207) sugerem que a família constitui um factor ambiental importante, ao promover um contexto favorável ao desenvolvimento da identidade do jovem sobredotado, permitindo-lhe expressar livremente os seus pensamentos, fomentar a criatividade e encarar os desafios intelectuais. Assim, caberá aos pais contribuir, de um modo positivo, para a construção de uma identidade pessoal do seu filho, proporcionando-lhe experiências de vida significativas,

acompanhando as suas descobertas, aproveitando as suas capacidades e revelando confiança nas suas habilidades (Serra, 2004a:25).

Todavia, a reacção dos pais à presença de um filho sobredotado carece de alguma invariabilidade, indo desde a incredulidade ao sentimento de orgulho, do temor à alegria, da confiança ao sentir-se perdidos (Vilas Boas & Peixoto, 2003:63). Para além disso, preparar os pais para lidar com a capacidade e o talento dos seus filhos está longe de ser uma medida directa e linear (Freeman & Guenther, 2000:159).

Tal como refere Landau (1990; cit. *in* Alencar, 2007:377), um dos principais obstáculos apontados pelos pais, diz respeito à dificuldade em lidar com a discrepância entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento emocional do seu filho.

Todavia, há que ter em conta algumas pressões que o contexto familiar pode exercer no percurso de vida do sobredotado, tal como foram enfatizadas por Alencar (2007:376-377): por um lado, o jovem pode encontrar na família uma oposição à sua escolha profissional, uma vez que esta não deseja vê-lo desperdiçar o talento em áreas tidas como de menor prestígio e, por outro, pode conviver com a ambição exagerada de pais que o pressionam cada vez mais, vendo nele uma alternativa para a sua própria realização e satisfação de desejos frustrados de sucesso e projecção.

Nesta perspectiva, as estratégias de apoio e aconselhamento às famílias desta população específica deve ser prioritária. De assinalar que, dado que, por diversas vezes, a atitude da família para com a criança ou o jovem em muito tem a ver com a concepção de sobredotação, entendemos que tal atendimento deve surgir no sentido de lhes proporcionar uma concepção adequada e actualizada sobre a sobredotação, suas características e necessidades educativas. Desta forma, procurar-se-á evitar atitudes desfavoráveis para com a criança, tais como, inveja e desconfiança; vaidade e exibicionismo; excessos de expectativa e de exigência; afastamento e marginalização; incompreensão e repressão (Vilas Boas & Peixoto, 2003:63).

Constatamos também que, para lá da influência que a família pode exercer no futuro da criança, esta condiciona, igualmente, a estrutura familiar, o

que confere assentimento às palavras de Winner (1996:221): “Não é apenas a família que cria a criança; a criança também desempenha um papel na criação da família”.

Esta interacção ‘criança sobredotada/família’ fundamenta a necessária intervenção junto de determinadas atitudes e comportamentos, pelo que, Serra (2004a: 25), aconselha pais e restante família a agirem no sentido de dar à criança ou ao jovem sobredotado a oportunidade de: i) seleccionar algumas experiências de aprendizagem; ii) falar com um adulto interessado; iii) representar; iv) experimentar; v) explicar-se às outras crianças; vi) ser entusiasta e receber respostas de entusiasmo.

Para a concretização de tais finalidades, sugere ainda as seguintes estratégias: i) ouvir a criança, com atenção, e estimular a sua curiosidade; ii) responder às perguntas, com paciência e bom humor; iii) promover uma convivência com crianças de diferentes talentos; iv) evitar criticá-la, comparando-a com irmãos ou colegas; v) adoptar atitudes firmes e correctas, não muito rígidas, nem demasiado permissivas; vi) demonstrar amor e carinho, não tanto pelos desempenhos da criança, mas sobretudo pela própria; vii) proporcionar um livre acesso a livros e materiais, de modo a possibilitar o aprofundamento de assuntos do seu interesse; viii) promover a sua inserção em grupos de comunidade; ix) evitar um excesso de pressão sobre os seus desempenhos excepcionais; x) resistir ao desejo de exibição da criança a parentes e amigos; xi) incentivá-la a estabelecer elevadas metas educacionais e vocacionais; xii) demonstrar coerência nas suas observações; xiii) encorajá-la a planear reuniões e comemorações com a família, colegas e amigos, propiciando a expressão da sua criatividade e originalidade; xiv) promover o diálogo com apreciações críticas sobre filmes, peças de teatro, desenho, música, pintura, investigação, economia, etc., sobretudo nos domínios que mais aprecia; xv) procurar uma real compreensão das suas dificuldades e ansiedades, de forma a favorecer a sua aceitação social; xvi) promover o confronto com outras perguntas e respostas, analisando-as e considerando que todos temos contribuições a dar, embora nem todas sejam absolutamente originais (Serra, 2004a: 26-27).

A adequação da atitude dos pais face às características e necessidades destes jovens e crianças, exige a dinamização de programas de apoio que cumpram essencialmente dois objectivos: i) a necessidade de *informação*, que eles transmitirão aos restantes membros da família; ii) a necessidade de *se sentirem úteis* na educação dos seus filhos, prevenindo situações de conflito e desajustamento familiar (Vilas Boas & Peixoto, 2003:66).

Em suma, é fundamental que a família saiba encontrar as condições essenciais para conseguir uma estimulação equilibrada do potencial dos seus filhos, ou seja, conhecer e dominar os factores que se consubstanciam nas formas adequadas de lhes proporcionar enriquecimento de vida por meio da presença e da disponibilidade, pelos estímulos possibilitados e pelas relações afectivas estabelecidas (Serra, 2008:144).

Todavia, perspectivamos o sucesso do desenvolvimento do potencial do sobredotado, mais amplamente concretizado no âmbito do estabelecimento de uma cooperação família-escola, pois só um trabalho educativo dinâmico, que contemple a iniciativa conjunta de pais e professores, será mais susceptível de conceder à criança ou ao jovem as orientações necessárias à construção harmoniosa do seu projecto individual.

4.2. O Papel da Escola e do Professor

A especificidade das necessidades educativas dos sobredotados exige da escola e dos professores um atendimento sério, capaz de veicular práticas de diferenciação, flexibilização e adaptação curricular, num espaço criativo e estimulante, numa lógica de cooperação escola-família.

Em termos teóricos, a organização de uma intervenção educativa com estes alunos exige que o professor: i) possa identificar as crianças e jovens potencialmente sobredotados, a partir de determinados indicadores comportamentais; ii) conheça as suas necessidades educativas; iii) adeque as suas práticas a essas necessidades; iv) avalie se as metodologias escolhidas contribuem para o 'crescimento' efectivo destes alunos (Ministério da Educação, 1998:10). A importância do papel desempenhado pelos professores

é, de igual forma, salientado no relatório europeu (Eurydice, 2008:19), que defende que os professores são cruciais na identificação, no apoio e no acompanhamento das medidas educativas destinadas a crianças e jovens sobredotados, independentemente da política de educação adoptada pelos vários países.

Aplicadas à realidade escolar, tais orientações remetem para uma situação de alguma incongruência e ineficácia. Por um lado, como abordado neste capítulo (cf. cap.2,3.2:108), a escola e os professores vêem o seu domínio de actuação coarctado pela inconsistência de medidas interventivas, baseadas na escassez legislativa que caracteriza esta área de actuação educativa. Por outro, a formação de professores é insuficiente, o que obsta a uma intervenção pedagógica adequada e fundamentada em conhecimentos especializados.

Ora, para atender de forma ajustada ao aluno com potencial elevado, não basta que o professor apresente um conjunto de atributos desejáveis, como versatilidade de interesses, criatividade, experiência de ensino e alto nível de preparação dos diferentes conteúdos programáticos; é necessária uma formação vocacionada para esta população específica (Alencar & Fleith, 2001:162). Para além disso, a investigação refere dois aspectos complementares: primeiro, os estudos realizados por Seeley (1985; cit. *in* Alencar, 2001:147) revelam que os professores sem formação nesta área tendem a mostrar-se desinteressados ou até hostis em relação ao aluno sobredotado, e, segundo, Miranda & Almeida (2005:3266) afirmam que os docentes com formação na área tendem a ser mais entusiastas e interessados no trabalho com estes alunos.

Não obstante a evidência dos benefícios resultantes da formação no domínio da sobredotação, a realidade portuguesa dá-nos conta da insuficiência das estratégias formativas. Num estudo realizado por Vilas Boas e Peixoto (2003:112), com uma amostra de professores maioritariamente do 1º ciclo do concelho de Braga, 84% dos inquiridos afirmava não ter tido qualquer preparação específica, em termos de formação inicial ou contínua, para trabalhar com alunos sobredotados. No mesmo estudo (2003:112-113), 98% dos professores consideram que o apoio educativo à sobredotação não é

satisfatório, e das sugestões dadas para melhorar a intervenção educativa neste campo, destacam-se três aspectos: i) formação geral dos professores e sensibilização da comunidade escolar sobre sobredotação (22%); ii) currículos e recursos materiais adequados às crianças sobredotadas (19%); iii) professores especializados no apoio a estes alunos (18%). Tais conclusões alertam-nos para uma tomada de consciência dos docentes para a insuficiência da sua formação o que, em última análise, poderá indiciar uma postura interessada na aquisição de conhecimentos para melhor lidar com estes alunos. Tal atitude optimista é veiculada por Helena Serra (2008:145), ao afirmar: “A perspectiva inclusiva e o testemunho de esperança na crescente vontade e capacitação dos docentes e escolas, são a mensagem que mais queremos guardar para a fase seguinte a percorrer”.

Em contexto europeu, o relatório Eurydice (2008:19-24) dá-nos conta da situação da formação de professores na área da sobredotação, em vários países. No que concerne à formação inicial, a sobredotação é um tema obrigatório em quase metade dos países abrangidos pelo estudo, como por exemplo, França, Áustria, Eslovénia, Hungria, Grécia, Chipre, Eslováquia, Dinamarca, Noruega, Suécia, Finlândia e Estónia. Nos restantes países, como em Portugal, Espanha, Itália, Alemanha, República Checa, Polónia, Luxemburgo, Malta, Reino Unido e Irlanda, é facultativa ou nem sequer é referida nas recomendações oficiais. Nos países em que o estudo da sobredotação faz parte da formação inicial de professores, a abordagem pode ocorrer numa disciplina autónoma (Alemanha, Letónia, Áustria e Eslováquia) ou pode ser integrada noutras disciplinas, o que acontece em metade dos países objecto do estudo.

Quanto à formação contínua, em dezoito países, os docentes dos ensinos primário e secundário podem frequentar um módulo de formação contínua no âmbito da sobredotação. Contudo, em Malta, na Noruega, na Dinamarca, na Grécia, na Letónia, na Lituânia, no Luxemburgo, na Finlândia, na Suécia e na Islândia, a sobredotação não faz parte da formação contínua de professores. Em Portugal, Espanha, França, República Checa e Eslovénia, são ministrados cursos específicos para especialistas escolares em Psicologia

Educacional e para professores que trabalham com turmas ou escolas que acolhem alunos sobredotados.

Além disto, em vários países (Portugal, Bélgica, Espanha, Irlanda, Países Baixos, Áustria, Polónia e Reino Unido), determinadas entidades públicas ou privadas especializadas no apoio a crianças/jovens sobredotados, podem prestar apoio a professores e escolas, oferecer cursos e definir, ou ajudar a definir, as medidas educativas mais apropriadas para cada aluno.

De salientar que a oferta formativa, na Europa, conforme consta no relatório Eurydice, tem vindo a aumentar, em virtude da maior procura de professores interessados no tema.

Face ao exposto, e de acordo com uma atitude que entendemos dever ser construtivista e positiva, será pertinente apostar cada vez mais nas estratégias de 'informação-formação' de todos aqueles que directamente têm de encontrar respostas às necessidades destes alunos. Como defendeu Ainscow (1997:14-15), a propósito de algumas concepções associadas à inclusão, designadamente, a necessidade de formação de professores e de mudança de práticas na sala de aula – “existe a crença de que sabemos mais do que aquilo que pomos em prática” – e, por isso, é essencial promover a troca e a partilha de ideias para nos podermos auxiliar “a ver com maior clareza os passos que devemos dar”. Mais recentemente e em contexto português, David Rodrigues (2006: 79) salienta que mediante as competências de versatilidade, autonomia e criatividade exigidas ao professor actual, a formação académica é insuficiente; torna-se imprescindível uma formação profissional, assente numa atitude de constante avaliação e reflexão em grupo acerca das melhores estratégias a serem implementadas.

Mais concretamente, no que se refere ao papel do professor na educação dos alunos sobredotados, certos estudos apontam para as seguintes conclusões: as características e as competências dos professores que revelam êxito na educação destes alunos não são idênticas às de outros professores igualmente bem sucedidos. Croft (2003:568) destaca que o tipo de professores dos sobredotados faz a diferença, pois estes alunos requerem docentes que possuam uma vasta panóplia de conhecimentos e capacidades que facilitem o

progresso através de conteúdos complexos e desafiantes. O investigador realça ainda a especificidade das funções deste professor, enquanto privilegia a diferenciação curricular, o diagnóstico adequado das diversas necessidades destes alunos e, concomitantemente, a prescrição de intervenções apropriadas.

Outros estudos sinalizam a importância do contacto do aluno sobredotado com os professores. Von Ardenne (1990; cit. *in* Alencar, 2001:147), ao examinar as condições facilitadoras ao desenvolvimento de talentos, destaca a importância do reconhecimento, do apoio e do incentivo do professor na orientação da aprendizagem e na abertura de novos caminhos e oportunidades para o aluno, o que se torna mais evidente, nos anos de universidade, onde a possibilidade de contacto intenso com uma figura de destaque, na área de interesse do jovem, pode favorecer significativamente o desenvolvimento do talento criativo. A este propósito, também Renzulli (1992; cit. *in* Alencar, 2001:148), na sua teoria sobre o desenvolvimento da produtividade criativa em jovens, salienta o papel do docente e dos seus atributos na promoção do talento criativo: i) domínio do conteúdo e das técnicas; ii) 'romance' com a disciplina; iii) certos traços de personalidade, tais como, flexibilidade, optimismo, entusiasmo, abertura a novas ideias e atitude confiante. A estas características, Renzulli (*ibidem*) acrescenta a necessidade de promover na sala de aula um ambiente onde os alunos encarem o conhecimento como temporário, imperfeito e impreciso e se sintam à vontade para questionar, criticar e apresentar as suas interpretações acerca do conhecimento.

Numa pesquisa realizada por Whitlock e DuCette (1989; cit. *in* Robinson & Kolloff, 2006:585), em que procuravam investigar qual o tipo de professor ideal para os sobredotados, as conclusões revelaram sobretudo características, como entusiasmo, auto-confiança e motivação para a concretização, e não tanto as competências do professor.

Podemos, assim, concluir que o professor que trabalha com alunos sobredotados deve, antes de mais, partir do princípio que "apoiar um aluno sobredotado é dar-lhe espaço para maximizar os seus potenciais, facilitando-

lhe «o caminho»” (Serra, 2008:145) e, simultaneamente, demonstrar e cultivar interesse por esse tipo de trabalho, procurar ampliar a sua visão sobre esta problemática, clarificar a sua própria posição e valores em relação a este domínio e, sobretudo aprender, estudar, adquirir os conhecimentos necessários para melhor desempenhar a sua tarefa (Freeman & Guenther, 2000:147).

Em última análise, o alcance do papel do professor que lida com crianças e jovens com potencial elevado revela-se nos efeitos que a relação dialéctica professor-aluno é capaz de promover, o que confere pleno sentido à afirmação: “Teachers who love to learn inspire students who love to learn” (Davidson *et al.*, 2004:139).

Em Síntese

Ao longo deste capítulo, perspectivámos a urgência de encontrar estratégias de atendimento adequadas para alunos de capacidade e talentos superiores, partindo da consideração das suas necessidades psicológicas, sociais e cognitivas, a serem integradas num plano de actuação concebido pela escola e pelo professor, com o objectivo de promover o desenvolvimento do seu potencial e evitar sentimentos de fracasso ou frustração.

A heterogeneidade, que é possível patentear no conjunto de alunos sobredotados, exige a concepção de uma multiplicidade de estratégias e, posteriormente, a selecção daquela(s) que melhor se adequem à especificidade, necessidades e interesses de determinado aluno. Nesta medida, indicámos as estratégias de atendimento educativo mais frequentemente evocadas na literatura e de uso mais recorrente nas escolas - aceleração, agrupamento e enriquecimento.

Da constatação dos benefícios e inconvenientes de cada programa, inferimos a necessidade de, no trabalho escolar com estes alunos, desenhar uma ou várias estratégias metodológicas, que viabilizem o melhor desenvolvimento das suas capacidades, numa perspectiva de suposição de mudanças que ocorram ao longo do processo, justificando, por si, uma modificação do plano de intervenção inicialmente traçado. Portanto, pensar em

aceleração, agrupamento e enriquecimento não é tarefa definitiva e concluída, mas aberta à revisibilidade e ao ajustamento, em prol da optimização das aptidões e dos talentos manifestados por alguns. Além disto, a escolha de um programa não tem, necessariamente, de anular a implementação de um outro. Como destaca Stanley (1980, cit. *in* Alencar & Fleith, 2001:125),

“ [...] não se deve contrastar aceleração, segregação e enriquecimento como mutuamente exclusivos, uma vez que uma aceleração conduzida de forma adequada tende a ser enriquecimento, ao passo que um programa de enriquecimento conduzido de uma forma apropriada é também aceleração”.

As medidas interventivas a implementar com alunos sobredotados são testemunho de uma ampla divergência à escala internacional e nacional, o que nos conduziu à descrição da forma como estes alunos têm vindo a ser atendidos, sobretudo em Portugal e nos restantes países europeus, no âmbito das diversas políticas educativas e molduras legais.

A nível do território português, com a excepção da Região Autónoma da Madeira, apontámos o vazio instaurado pelo novo enquadramento legal – Decreto-Lei nº 3/2008 – em torno da problemática da sobredotação e procurámos responsabilizar as entidades governamentais por pôr fim às demandas de ‘boa vontade’ de escolas e de professores que, face às limitações impostas, procuram as vias possíveis (não as idealmente prescritas pela via legal) para dar resposta às múltiplas necessidades dos alunos sobredotados.

Por este motivo, enfatizámos o papel dos principais agentes educativos – família e escola – no processo de apoio ao desenvolvimento de sobredotados, numa estratégia que se pretende conjunta e cooperativa, para conferir, ao seu processo de construção individual, a estrutura sólida de apoio à aceitação da sua diferença e, assim, a concretização plena dos seus conhecimentos, interesses, habilidades, princípios e valores

CAP. 3 - ARTE E SOBREDOTAÇÃO

“Vivemos numa época em que a produção em massa, a educação em massa e a visão e a experiência em massa suprimiram as relações sensitivas do indivíduo. A educação artística tem a missão especial de desenvolver na pessoa aquelas sensibilidades criadoras que tornam a vida satisfatória e criativa”.

(Lowenfeld & Brittain. 1977:26)

Para lá das abordagens teóricas dos capítulos anteriores, em torno do conceito de *sobredotação*, das características de crianças e jovens com capacidades e talentos, a culminar na sistematização de algumas estratégias de intervenção neste domínio, a temática do nosso estudo – *sobredotação e expressão plástica* – e os objectivos propostos na investigação empírica exigem também uma incursão na esfera da Arte como actividade de expressão da vida humana.

Neste sentido, com o presente capítulo, procedemos a uma reflexão conceptual em torno da experiência estética, da Arte, em geral, e da expressão plástica, em particular, com especial incidência na fundamentação do seu contributo no percurso escolar e na vida das crianças e dos jovens, mas com um enfoque primordial naqueles que revelam capacidades e talentos acima da média, mas sem que o domínio da sua excepcionalidade se circunscreva aos limites da Arte e da expressão plástica.

A pertinência desta pesquisa encontra fundamento nos contornos da sociedade hodierna, que apontam para uma cultura de cariz acentuadamente visual, onde proliferam imagens, símbolos e sinais, que desafiam o ser humano à sua descodificação e interpretação, numa postura racional e sensitiva, conducente a um viver mais adaptado e mais enriquecedor. Trata-se de uma Cultura Visual, que importa conhecer, através de uma aproximação às imagens e aos artefactos produzidos pelo trabalho e pela imaginação dos seres humanos com finalidades estéticas, simbólicas ou socioculturais (Hernández, 2000:140-141), e que conduz não só à reflexão, como também às práticas em torno das formas de observar as representações culturais, e das formas subjectivas e intrasubjectivas de olhar o mundo e olhar-se a si mesmo (Hernández, 2007:21).

Considerando estes princípios culturais que marcam a contemporaneidade, este capítulo visa, assim, ampliar a discussão face à importância de uma educação estética, de uma educação artística e das actividades de expressão plástica, nos modos peculiares de ser, estar, pensar e sentir de crianças e jovens sobredotados, com o intuito de colocar as escolas

e os professores ao serviço do desenvolvimento integral das potencialidades destes alunos.

1. A Experiência Estética

A condição humana coloca-nos irremediavelmente em contacto com uma imensidade de objectos e situações que captamos por meio dos sentidos e da sensibilidade, permitindo uma relação afectiva, emocional e cognitiva com o mundo que nos rodeia, daí resultando a experiência estética.

Por *experiência estética* entendemos o modo de encontro do indivíduo com o mundo ou com os objectos e situações, quer sejam naturais ou criados pelo ser humano, produzindo em quem o experimenta um determinado prazer e um tipo de conhecimento peculiar acerca daquilo que compreende (Ramírez, 2006:148).

Muito embora esta forma de estar no mundo remonte aos primórdios da humanidade, a estética, como disciplina, surge apenas em 1750, com Baumgarten (1714-1762) para referir a *ciência da cognição sensível* (Höge, 2000:29; Martindale, 2000:67), que designa a capacidade para apreciar a beleza. Baumgarten pretendia, assim, contestar a tendência filosófica da altura, que destacava o raciocínio lógico como via principal de aquisição do conhecimento.

Assim, podemos dizer que a experiência estética diz respeito à vivência do ser humano e é caracterizada por uma predisposição para se emocionar face a seres e situações naturais, bem como a obras produzidas pelo homem, valorizando-as em termos de beleza. Desta apreciação, decorre naturalmente a formalização e a exteriorização das impressões vividas pelo sujeito durante a criação ou a contemplação dos objectos belos da natureza e da arte, através da formulação de juízos estéticos. Incapaz de adoptar uma postura de neutralidade e indiferença face a tudo o que existe em seu redor, julgando com base nos modos como viu, compreendeu e sentiu, o sujeito, seja espectador ou criador, pronuncia-se sobre o que contemplou, proferindo expressões que traduzem ora admiração ora repúdio.

Segundo Marín Viadel (2006a:5), encontramos nas crianças a aquisição e a expressão sobre o que é bonito e atractivo ou sobre o que é feio e desagradável, dado utilizarem, desde cedo, estes critérios estéticos no seu quotidiano, por exemplo, para se vestirem ou para preferirem um brinquedo em detrimento de outro.

Todavia, esta predisposição para apreciar e valorar o real – natural ou artificial – pode ser educável e, assim, orientada pelas vias de uma educação estética. Pela análise etimológica do termo grego ‘*aisthesis*’ (*estética*) – que significa ‘sensibilidade’, a experiência estética, que a educação deve privilegiar, implica quer uma dimensão cognitiva, ou de captação sensorial dos objectos, quer uma dimensão afectiva, ou seja, a vivência de sentimentos e emoções, que se traduzem em certos juízos de valor estéticos. Nesta perspectiva, Ramírez (2006:150) considera que a educação estética implica três elementos: i) as qualidades sensíveis dos fenómenos naturais; ii) os objectos artísticos e culturais; iii) os sujeitos que criam e compreendem os objectos artísticos e culturais.

O autor (*ibidem*) sublinha ainda a importância de uma educação estética, em virtude do seu duplo papel: *propedêutico* e *essencialista*. Por um lado, a educação estética tem uma função *propedêutica*, porque a sua presença transversal no currículo oferece utilidade a todas as facetas da vida humana, reconhecidas em capacidades, como integrar a vida emocional, potenciar as capacidades perceptivas e simbólicas, desenvolver a capacidade crítica e as estratégias de pensamento, facilitar a aquisição de conceitos, desenvolver a capacidade comunicativa e expressiva, promover um maior equilíbrio e profundidade ao processo formativo de cada ser humano. Por outro, a educação estética exerce uma função *essencialista*, dado os benefícios que provoca na criação e desfrute de obras de arte e, assim, em aspectos, como a promoção de um conhecimento sensível da realidade, o desenvolvimento de destrezas estéticas ou artísticas, tanto do ponto de vista do espectador como do criador, e informação sobre o património cultural e sobre as formas de o interpretar.

A valorização que deve ser concedida à experiência estética e, conseqüentemente, à sua vertente educativa, leva Ramírez (2006:153-154) a posicionar-se criticamente face à *Teoria das Inteligências Múltiplas* de Gardner, pois considera que este modelo de inteligência deveria contemplar a inteligência estética, em vez de reservar apenas um ‘uso estético’ das inteligências e de considerar um tipo específico de inteligência artística, a musical, deixando de fora todas as outras manifestações artísticas. Como nos diz (2006:155), “la inteligencia estética elabora asociaciones, comprensiones y objetos, cuya función, utilidad y contenido no se adecuan a los de otros tipos de inteligencia, tales como la inteligencia lógico-matemática o la práctica”.

Segundo Ramírez (2006:153), esta inteligência estética, baseada num determinado contexto cultural, deveria ser valorizada pelo reconhecimento das seguintes competências: a resolução criativa de problemas de compreensão; o uso de métodos para ordenar meios e fins; o controlo; a conexão entre os dados disponíveis, facilitadores de novos modos de compreender; a integração de sensações, de informações conceptuais e de experiências emocionais; e a formação de capacidades de juízo sobre a realidade conhecida.

Face ao exposto, quer a tendência manifestada, desde o nascimento, para o domínio da estética, e que urge ser estimulada desde cedo, quer a possibilidade de promover atitudes humanas desejáveis através da experiência estética, conferem pleno sentido à presença de uma educação estética nos vários programas educativos e nos ideais das instituições escolares que procuram promover o desenvolvimento integral de crianças e jovens.

Qualquer situação educacional, em contexto curricular artístico ou outro, deve constituir pretexto inadiável para estimular nos alunos a sua atitude estética e, conseqüentemente, a sua capacidade para ver, ouvir, sentir e formular juízos de gosto. É essencial estimular a consciência das sensações – sentir e distinguir diferentes sons, cheiros, formas e cores – através de uma vivência intencional em diferentes contextos: num passeio pelo campo, pela praia ou pela cidade, numa ida a um museu, a uma galeria, ao teatro, a um concerto de música clássica ou contemporânea. Trata-se de penetrar na cultura cultivada e “ [...] conversar, dialogar, partilhar, debater, desencadear a

narrativa sobre imagens, sons, sobre lugares de passagem, de aprendizagem fora de casa, da escola...” (Leite, 2002-2003:7).

Logo, aquelas crianças para quem a oportunidade de aproximação ao mundo da estimulação estética se afigura irrealizável, permanecerão arredadas da dimensão do sonho e da força comunicativa dos objectos à sua volta, num comprometimento significativo do seu desenvolvimento global. Por sua vez, aquelas que vivem num ambiente de estimulação estética, sentir-se-ão sempre incitadas por tudo aquilo que as rodeia. Quando, desde cedo, encorajadas a usar os olhos, o tacto, a audição e os sentimentos, as crianças reagirão ao mundo de modo sensitivo, serão sensíveis às mudanças e serão maleáveis perante a diversidade de estímulos que virão ao seu encontro (Lowenfeld, 1977:42).

Reconhecemos, assim, este papel inalienável da educação estética, a realizar-se preponderantemente na infância e a prolongar-se na adolescência, dado que, no seu pleno sentido, é capaz de consumir a relação harmoniosa do ser humano com o mundo exterior e, dessa forma, conseguir a construção de uma personalidade integrada, ou seja, ligada a experiências e a valores que incitam o indivíduo a resolver autonomamente os seus problemas. Trata-se, em nosso entender, de privilegiar, pela educação estética, a comunhão entre os mundos exterior e interior de cada um, ora como espectador ora como criador, essencial a uma vida ajustada e feliz.

2. A Arte

Desde sempre, a Arte está presente na vida humana como um meio, quer de comunicar e de sentir, quer de fazer comunicar e de fazer sentir. A Arte é uma forma de expressão e, por isso, é entendida como discurso, cujo emissor é o artista, o receptor é o espectador e o referente é o objecto artístico ou a obra de arte. Por analogia, considera-se que “a arte é uma linguagem que acompanha a humanidade ao longo dos tempos, desde a pré-história até aos nossos dias, espelhando diferentes sociedades, diferentes interesses e diferentes saberes” (Oliveira, 2007:61).

Ainda que a definição de Arte constitua tarefa de difícil concretização, em virtude da sua natureza multidimensional, que escapa a tentativas de a circunscrever a um domínio específico da vida, à luz da noção apresentada por Tatarkiewicz (1996:67), descrevemo-la como uma actividade humana consciente, capaz de reproduzir coisas, construir formas ou expressar uma experiência, contando que o produto desta reprodução, construção ou expressão tenha a virtualidade de deleitar, emocionar ou produzir um choque.

A Arte foi-se afirmando, por referência a um determinado horizonte de tempo e espaço sociocultural, como um meio privilegiado de alteração de mundividências, formas de ser, estar e pensar e, nessa medida, cada época da História da Arte configura um determinado homem, dando-nos a conhecer valores, atitudes, apreciações, discursos e emoções peculiares.

Acima de tudo, a Arte, enquanto transfiguração do real, preconiza a passagem de uma realidade vulgar a uma outra realidade que ela instaura de um modo autónomo. Desta iniciativa resulta, por isso, a tentativa de captar a atenção do espectador e nele despertar emoções, sentimentos e cognições, pela multiplicidade de referenciais que actuam como símbolos comunicacionais (formas, cores, traços, sons, movimentos, etc.). Citando o filósofo Fernando Savater (1999:234), “mais do que procurar a nossa complacência ou o nosso acordo, a arte procura a nossa atenção. O efeito estético principal é fixar a atenção distraída que passa superficialmente pelas coisas, pelas formas, pelos sons, sem lhes dar grande interesse”.

2.1. O Valor da Arte

Muito embora o homem se expresse artisticamente desde os primórdios, como o provam os mais remotos artefactos e pinturas rupestres, é em Platão que encontramos as primeiras reflexões sistemáticas em torno da importância e natureza da Arte. Este filósofo grego concebe-a como algo inatingível e infinitamente superior ao homem, de nível transcendente, para o qual ele tende; através da Arte, o homem aproxima-se da sua vida espiritual, dado que a contemplação de obras é susceptível de despertar o sentimento espiritual do

Belo. Nesta concepção, a contemplação leva à inspiração e esta, por sua vez, à criação e ao estado de elevação espiritual.

Apesar da importância atribuída à Arte na Antiguidade Clássica, nem sempre o seu papel foi reconhecidamente valorizado ao longo da História da cultura ocidental. Na verdade, a crença de que a Arte é uma ocupação não exigente intelectualmente e é uma forma de diversão e distração, está profundamente enraizada no pensamento ocidental, originando a evocação de Einstein e Newton como exemplos de grandes intelectuais da História cultural do ocidente, e não tanto Rembrandt ou Picasso (Efland, 2004:15).

O público, em geral, vê as Artes como um curativo da vida, em vez de uma necessidade académica ou elemento imprescindível à mente educada (Broudy, 1987:17). É impreterível ressituá-la a Arte e devolver-lhe o valor que lhe é intransmissível. A Arte surge como absolutamente fundamental e a comprová-lo temos o facto incontestável de, desde as origens, não ter existido uma única sociedade humana que a tenha dispensado e que não lhe tenha encontrado uma forma à sua medida. René Huyghe (1986:285-286) evidencia este carácter da Arte, comparando-a com as funções vitais do nosso corpo, indispensáveis à manutenção da vida: “Se o nosso organismo não seria capaz de se manter sem trocas com o mundo exterior, como por exemplo a respiração, a arte é igualmente necessária à vida mental, de que é, de facto, uma espécie de respiração”.

A presença inegável da Arte em qualquer aqui e agora da cultura ocidental poderá ter desencadeado, na actualidade, uma certa falta de reconhecimento do seu valor na formação bio-psico-socio-cultural da esfera humana. Contudo, há que admitir que os encontros com a Arte ampliam as possibilidades de compreensão, pelo que, desvalorizar ou omitir a Arte da educação limita sobremaneira o potencial cognitivo de crianças e jovens (Efland, 2004:16). Esquecer as Artes e as Humanidades nos *curricula* actuais seria o equivalente a cometer um suicídio sociocultural (Damásio & Damásio, 2006: 14-15).

Igualmente, há que salientar, de acordo com Leontiev (2000:143-144), que a Arte exerce, primordialmente, três funções psicológicas, mais

concretamente nos domínios da *recreação*, da *socialização* e do *desenvolvimento pessoal*. A função de *recreação* está associada ao facto da Arte pertencer à esfera da livre actividade e ser independente de quaisquer deveres sociais ou profissionais, o que surge acentuada na cultura de massas actual. Ainda, actua como um instrumento *socializante*, ao fornecer informação sobre o mundo, sobre os valores culturais e normas, padrões de comportamento e modelos de identidade pessoal. Ao mesmo tempo, promove o *desenvolvimento pessoal*, quebra normas, estereótipos e preconceitos, confere novos significados e novas formas de ver e de avaliar o real.

Recentemente, o contributo de certos autores, como Fernando Hernández, Imanol Agirre, Manuel Hernández Belver, Ana Mae Barbosa e Arthur Efland, faz emergir uma concepção de Arte associada à cognição, o que induz à consideração da Arte como uma área de estudo e não simplesmente como uma actividade recreativa (Oliveira, 2007:63). Efland (2004:229) defende, nesta linha, que a capacidade para interpretar este mundo se aprende através da interpretação das Artes, o que proporciona um alicerce para as acções inteligentes e moralmente sensíveis.

Assim, se os nossos antepassados tinham consciência do papel da Arte (Winner & Hetland, 2000; cit. *in* Bahia, 2002:17), cumpre-nos relevar esse estatuto e, nessa medida, das várias estratégias de actuação susceptíveis de promover o desenvolvimento global da criança e do jovem, independentemente dos seus talentos superiores, há que fomentar estratégias educativas que testemunhem a presença cada vez mais acentuada da Arte nas nossas vidas.

2.2. O Papel da Educação Artística

Pelo papel atribuído à educação estética, concluímos a sua importância no que concerne sobretudo à estimulação e orientação das diferentes formas de estabelecer um contacto sensível e um envolvimento afectivo com o mundo, quer como espectador da natureza ou da Arte, quer como criador de objectos artísticos ou obras de arte. Com o reconhecimento do papel da educação artística, pretendemos enfatizar os contributos que, de um modo mais

específico, algumas manifestações artísticas, podem demonstrar no âmbito do desenvolvimento humano.

Dado que a educação artística se vai efectuando, “naturalmente no convívio com os objectos, as obras e as pessoas que nos rodeiam” (Oliveira, 2007:62), a história é palco de diversidades – concepções e ideologias – que foram sendo introduzidas e que tiveram o seu reflexo no domínio da educação artística. Assim se evidenciam, na modernidade, os contributos de Rosseau, pela descoberta da infância e das suas peculiaridades, acompanhada do respeito pela sua espontaneidade, liberdade e maturação da criatividade; e os reflexos das objecções de Pestalozzi à intervenção do adulto nos trabalhos artísticos das crianças. Já no século XX, a pedagogia confere impulso significativo à educação artística, nomeadamente, com as teorias de Piaget, Vigotsky, Montessori e Dewey (Rodríguez, 2006a:193-202). Todavia, só em meados do século XX é que a educação artística é marcada por um avanço efectivo, graças às concepções de Herbert Read (1893-1968) e Viktor Lowenfeld (1903-1960).

À luz da perspectiva platónica, Read retoma o pressuposto de que a Arte deve constituir a base de toda a educação e reitera a sua união indissolúvel e a sua importância em todos os níveis de desenvolvimento da pessoa. Uma vez que todo o conhecimento começa pelos sentidos e, sendo as disciplinas artísticas, aquelas que trabalham os sentidos, o autor considera que toda a tarefa educativa deve iniciar e basear-se numa adequada educação da sensibilidade, que só as actividades artísticas podem proporcionar. Para Read, o processo educativo consiste em reconhecer a variedade de tipos de personalidade e conduzir cada criança rumo à sua forma natural de expressão, aceitando a diversidade de estilos como algo enriquecedor e positivo para o conjunto da comunidade (Marín Viadel, 2006a:516-518). Quando se refere ao papel da Arte na educação do homem, em geral, e da criança, em particular, este teórico não se reporta ao domínio restrito do ‘ensino das artes’, nem apenas ao âmbito exclusivo das ‘artes plásticas’. É, antes, sua intenção referir-se a algo mais amplo, a uma ‘educação artística’ como uma educação que engloba os vários modos de expressão individual – musical, dançada, plástica,

verbal, literária e poética – e que tem repercussões nas diversas faculdades humanas. Como nos diz,

“ [...] A educação pode ser definida como o cultivo dos modos de expressão – é ensinar crianças e adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. O homem que sabe fazer bem essas coisas é um homem bem educado. Se ele é capaz de produzir bons sons, é um bom falante, um bom músico, um bom poeta; se consegue produzir boas imagens, é um bom pintor ou escultor; se pode produzir bons movimentos, um bom dançarino ou trabalhador; se boas ferramentas ou utensílios, um bom artesão. Todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, são inerentes a esses processos, e nenhum aspecto da educação está ausente deles” (Read, 2001:12).

Lowenfeld assume um papel digno de destaque neste domínio, ao afirmar que a criatividade é uma capacidade geral e universal, pelo que a finalidade da educação artística é, essencialmente, a auto-expressão das vivências pessoais. Para além disso, tem o mérito de conseguir acabar com a homogeneidade dos métodos tradicionais de cópia de modelos, tornando o desenho livre e espontâneo a actividade principal do ensino das artes plásticas (Marín Viadel, 2006b:518-523). Esta concepção terá originado um outro contributo: a distinção e caracterização das diferentes etapas evolutivas da criação artística. Podemos, assim, admitir que, com Lowenfeld, surgem amplamente reforçados os ideais de liberdade, espontaneidade e criatividade pessoal enquanto valores educativos principais na educação artística. Como refere,

“O que é básico em qualquer expressão de arte é a experiência subjacente. Sem essa tentativa, não pode existir a expressão. E essas experiências podem ser encontradas em toda a parte. Captá-las, desenvolver a sensibilidade para elas e «capitalizá-las» são os privilégios das crianças e dos artistas” (Lowenfeld, 1977:39).

Sem descurar o legado destes autores, actualmente, segundo Marín Viadel (2006a:9), a designação de *educação artística*, e ainda que o nome o possa sugerir, não se refere a todas as manifestações artísticas, mas apenas

ao que entendemos vulgarmente por ‘artes visuais’ e, por este motivo, não é música, nem dança, nem poesia, nem literatura. Para o autor, a educação artística circunscreve-se ao domínio das artes visuais, como o desenho, a pintura, a escultura, a arquitectura, a cerâmica, a fotografia, os meios de comunicação, o cinema, as novas tecnologias audiovisuais, etc. Esta noção é reiterada por outros autores, como Rodríguez (2006:185), que defende que a educação artística se ocupa da formação individual e colectiva do ser humano, nos campos artísticos visuais, desde os mais clássicos e tradicionais, como o desenho, a pintura, a escultura ou a arquitectura, até às inovações oriundas das novas tecnologias da comunicação.

Hernández (2007:23), ao defender que “vivemos um novo regime de visualidade”, apela ao papel do professor na promoção de experiências reflexivas e críticas que permitam aos alunos compreenderem como as imagens influenciam os seus pensamentos, as suas acções, os seus sentimentos e a imaginação das suas identidades e histórias sociais. Este movimento contemporâneo enfatiza, assim, o que é visível e tangível, colocando em jogo as capacidades de percepção visual, táctil e cinestésica; a criatividade; a inteligência espacial; o pensamento visual; a imaginação e a memória visual, a valorização e a avaliação qualitativa de imagens e objectos e a sensibilidade estética (Marín Viadel, 2006a:10). Daqui se infere que a educação artística é importante para todos os alunos e não apenas para aqueles que revelam especial capacidade, predisposição ou qualidades artísticas (Marín Viadel, 2006a:20).

No entanto, ainda que a sociedade em geral de que pais e alunos são parte integrante, considere vulgarmente que a presença da educação artística na escola e nos currículos se traduz pela dinamização de actividades de desenho e pintura, a estrutura conceptual, o campo de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades, destrezas e saberes próprios deste domínio são mais diversos e complexos, pois abarcam diversas estratégias e múltiplos sistemas de criação de imagens e objectos.

Este papel assumido pelo ensino das artes parece patentear-se no actual sistema de ensino, validando os resultados já apresentados por alguns

investigadores nos anos 70 (Descombes, 1974, Sokolov, 1975, Coopersmith, 1976, e Harter, 1978; cit. *in* Sousa, 2003:62). Trata-se do contributo de uma educação artística capaz de promover o aumento da auto-estima, da auto-percepção e da auto-realização, extremamente profícuo no fortalecimento de um *eu* interior em estreita relação com o mundo envolvente e, por esse motivo, no modo de motivar as crianças para as actividades escolares, em particular, e para a sua vida, em geral.

Não pretendemos fazer a apologia de uma educação artística enquanto veículo de ensinamentos técnicos e teóricos circunstanciados, ou seja, entendemos que a promoção integral do *eu* por via da Arte não se limita à inclusão curricular de disciplinas específicas, como Educação Visual e Tecnológica ou outras. Portanto, pela via artística, e pelos aspectos emocionais e afectivos que a ela andam associados, objectivos como o ‘conhecer’, o ‘saber’ e o ‘aprender’ devem ser complementados com o ‘sentir’, o ‘criar’ e o ‘descobrir’, com o intuito de se atingir a plena realização do desenvolvimento cognitivo, afectivo e social da criança ou do jovem. Mais do que ensinar Arte, trata-se de a utilizar como meio de formação, ou seja, como estratégia propiciadora da construção da personalidade de cada um. Educar para e pela Arte consiste, assim, em oferecer uma ferramenta cultural – segundo Vygotsky –, uma alavanca de conhecimento – segundo Bruner –, e uma forma inovadora de semear pomares de ideias – segundo Gopnik (cit. *in* Bahia, 2002: 21).

Facilmente constatamos que, de acordo com a educação tradicional, há uma certa tendência para se ensinar a criança a falar antes de perceber o que ouve, ensiná-la a ler antes de saber falar ou ensiná-la a desenhar ou a pintar antes de saber manusear os materiais e a sentir a realidade envolvente. Interessa, contudo, conceder tempo necessário para compreender a criança nas suas emoções, necessidades, interesses, desejos e na sua procura de felicidade (Sousa, 2003:81-82).

Neste sentido, a educação pela Arte, nas suas diversas áreas e por meio da expressividade, da imaginação e da sensibilidade que lhe são intrínsecas, confere à criança uma maior liberdade de expressão emocional e, conseqüentemente, uma base psicológica consistente para lutar contra

eventuais frustrações e para realizar aquisições cognitivas. Como surge consignado no Decreto-lei nº 344/80, de 2 de Novembro (art. 2º), um dos objectivos da educação artística consiste em:

"Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado".

Pelo exposto, torna-se legítimo afirmar que, na infância, as primeiras experiências artísticas constituem, muitas vezes, o critério de distinção entre as crianças adaptadas e felizes e as que manifestam dificuldades de adaptação ao meio sociocultural. Como nos diz Lowenfeld (1977:19), para as crianças,

"a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções. Pode tornar-se como um apoio que procuram naturalmente – ainda que de modo inconsciente – cada vez que alguma coisa os aborrece; uma amiga à qual as crianças se dirigirão, quando as palavras se tornarem inadequadas".

Conscientes da importância da educação artística no desenvolvimento de um sentido estético, da criatividade e das faculdades de pensamento crítico e de reflexão que são inerentes à condição humana e constituem direitos de crianças e jovens, os participantes de vinte e cinco países¹⁹ na *Conferência Mundial em Educação Artística*, que decorreu em Lisboa em 2006, acordaram a adopção de um conjunto de recomendações, das quais destacamos, aquelas que, mais directamente, foram dirigidas aos governos: (i) conceder à educação artística um lugar central e permanente no currículo educativo, financiando-o adequadamente e dotando-o de professores competentes e de qualidade; (ii) integrar as parcerias entre escolas, os artistas e as instituições no âmago do processo educacional; (iii) atender à investigação na tomada de decisões sobre o financiamento e os programas e articular as novas normas de avaliação do impacto da educação artística; (iv) fazer da formação e da preparação dos professores de Arte uma nova prioridade dentro dos sistema de educação,

¹⁹ Alemanha, Áustria, Bielo-Rússia, Bélgica, Canadá, Chipre, Croácia, Eslovénia, Espanha, Estados Unidos da América, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Letónia, Lituânia, Noruega, Portugal, Reino Unido, Roménia, Suécia, Suíça, Ucrânia.

permitindo-lhes contribuir de forma mais eficaz para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento cultural, e fazer da sensibilização para a Arte uma parte da formação de todos os professores e actores da educação; (v) tornar a educação artística disponível dentro e fora das escolas a todos os indivíduos, independentemente das suas aptidões, necessidades e condição social, física, mental ou situação geográfica; (vi) proporcionar às populações locais uma educação artística em moldes adequados aos seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem, acessíveis nas suas próprias línguas, tendo presentes os princípios contidos na Declaração sobre a Diversidade Cultural da UNESCO.

Importa, por isso, ponderar o papel do professor na educação artística, mais concretamente, a sua participação ao nível do processo de indagação. Hoje, é imprescindível abordar temas e problemas que sejam relevantes para a vida dos alunos e lhes ofereçam vias de reflexão em torno das manifestações da cultura visual.

3. A Expressão Plástica

A promoção de uma educação artística deve permitir que a criança ou o jovem se exprima livremente, através de uma atitude estética que se revele quer na contemplação, quer na criação. Desta forma, consegue-se uma exteriorização de sentimentos, ideias e emoções que têm como reflexo um mundo de múltiplas percepções e vivências. Eis que “ [...] pela arte o homem sente que domina e detém enfim o poder de imobilizar e conservar, não só o que viu à sua volta, mas também o que viveu dentro de si” (Huyghe, 1986:13).

Para a consecução deste objectivo, em muito contribui o domínio da expressão plástica, essencialmente circunscrita, no nosso estudo, ao desenho e à pintura, pois, se por um lado, não conseguimos escamotear o poder que as imagens exercem no mundo actual, por outro lado, a esfera das cores, das formas e das texturas, que se observa ou que se produz num misto de racionalidade e instinto, constituem um meio primordial de estimulação da sensibilidade e do prazer sensorial. Citando Elvira Leite, na “ [...] sua

expressão plástica, as crianças revelam o instinto, impulsos emotivos, obsessões, afirmações, receios; revelam a percepção plurissensorial na sua relação com o mundo real e com o seu imaginário” (2002-2003:7).

3.1. O Papel da Expressão Plástica

Ainda que durante vários anos, a função educativa da expressão plástica ficasse reduzida ao desenvolvimento da destreza manual e visual das crianças, sobretudo pela representação através do desenho, na mundividência hodierna, de carácter acentuadamente visual, o domínio da expressão plástica configura um terreno repleto de potencialidades educativas, possibilitando ao ser humano percorrer um caminho do qual emerge a sua compreensão e da sociedade onde está inserido (Oliveira, 2007:61-63). É a partir da segunda metade do século XX, que o papel formativo da expressão plástica ganha amplitude, ao considerar-se que o decisivo nesta área de aprendizagem humana não é tanto o conteúdo de ensino, mas sobretudo a pessoa que se está a formar; por isso, os alunos não devem ser considerados aprendizes de desenho, mas seres humanos que se devem desenvolver plenamente como pessoas, potenciando a sua sensibilidade, as suas capacidades criativas, as suas possibilidades expressivas e comunicativas, a confiança em si mesmos e a forma pessoal e única de compreender o mundo (Marín Viadel, 2006a:30).

Para este avanço, em muito contribuiu Lowenfeld, dado que o desenho livre e espontâneo se converte no exercício e na actividade fundamental em educação artística, com o intuito de cada um desenhar conforme a sua idade, o seu nível de desenvolvimento e a sua personalidade. Assim,

“Toda criança, independentemente do ponto em que se encontra em seu desenvolvimento, deve ser considerada, acima de tudo, como um indivíduo. A expressão procede da criança total e constitui um reflexo desta. Uma criança expressa os seus pensamentos, sentimentos e interesses nos seus desenhos e nas suas pinturas, e mostra o conhecimento do seu meio nas suas expressões criadoras” (Lowenfeld & Brittain, 1977:21)

A constatação de que o prazer sensorial se manifesta com mais intensidade e pureza na infância que na idade adulta, legitima a sua exploração em contexto educacional. Com verdade, é possível encontrar uma diferença significativa entre a actividade plástica da criança “cujo dom a controla” e a do adulto “que controla o seu dom” (Malraux, cit. *in* Gardner, 1999b:86). Embora a criança possa estar ciente que está a produzir algo diferente do adulto, ela não se preocupa com as regras e as convenções. Pelo contrário, o adulto tem nessas regras e convenções as directrizes do seu trabalho ou mesmo os elementos a rejeitar, muitas vezes, à custa de um grande abalo psicológico. O próprio Picasso (cit. *in* Gardner, 1999b:85) adverte: “Costumava desenhar como Rafael, mas levei uma vida inteira para aprender a desenhar como uma criança”. A mesma ideia surge reiterada com Matisse (cit. *in* Rodrigues, 2002:11):

“O artista deve ver tudo como se estivesse a ver pela primeira vez. É preciso ser-se capaz de ver pela vida fora como quando em criança víamos o mundo, pois a perda desta capacidade de ver significa, simultaneamente, a perda de toda a expressão original”.

Todavia, o elo de ligação entre ambos está patente, pois, quer para a criança quer para o adulto, uma actividade artística proporciona os meios para expor e transpor ideias e emoções de grande significado que não se prestam a discussão verbal (Gardner, 1999b:86). Para ambos, a criação surge como uma possibilidade de expressar sentimentos, emoções e afectos inerentes a um *eu* íntimo que se dirige aos outros e, dessa forma, promove o fortalecimento do *eu* social.

De qualquer modo, a autenticidade da expressão e a criatividade são duas referências primordiais que o docente deve respeitar e estimular. Por isso, é importante ser sensível aos aspectos mais inesperados da imaginação criadora da criança. No campo das artes plásticas, tanto as obras figurativas como as abstractas devem constituir material de suporte a analisar e, nessa medida, a servir de estímulo à capacidade de interpretação da criança. Os borrões, as manchas ocasionais, as nuvens ou o céu podem ser lugar da

projecção do comportamento humano; daí que Leonardo da Vinci aconselhasse os seus discípulos a observarem essas manchas para estimularem a sua capacidade visionária (Rodrigues, 2002:11).

Devendo a técnica ser subsidiária da expressão, a qualidade do desenvolvimento global da criança em muito depende da quantidade e qualidade dos estímulos que o educador proporciona. Facilmente uma forma abstracta, o azul, uma flor, uma mancha ou a linha do horizonte são elementos sugestivos e desencadeadores da expressão e da criatividade. Trata-se de possibilitar à criança sentir a forma, a cor ou a linha como elementos expressivos, isto é, carregados de uma simbologia mais implícita que explícita. Como nos diz Silva Santos (1989; cit. *in* Oliveira, 2007:62),

“O que mais importa é a autêntica intenção educativa de fundo, aquela em que se consideram as actividades de feição expressiva, criativa, artística, estética, intimamente implícitas na formação integral e humanista da criança e do adolescente [...]”.

De um modo geral, a criança ou o jovem manifesta prazer ao desenhar ou ao pintar, através da multiplicidade de materiais e técnicas que o adulto lhe coloca ao dispor, em casa ou na escola. A este propósito, Eisner (2001:8) destaca as possibilidades oferecidas pelos materiais e pelas cores, pela experiência das formas e das imagens:

“There is something special about centering a ball of clay on a wheel and pulling up a wall that has a sense of grace. Who can forget the experience of wet clay coursing between your fingers? There is a certain joy in working with a paper collage and finding relationship of color and form that you could never have imagined at the outset. The smell of paint, the feel of clay, the heady aroma of rubber cement are qualities that satisfy. And so, too, the images that result”.

Todavia, a possibilidade de contacto com a obra de arte – em locais a visitar ou em recursos bibliográficos – permite potenciar aquela satisfação, pois, a criança ou o jovem passa a ter ao seu alcance novas fontes de inspiração e novas formas de materializar a sua criatividade. Importa destacar que as maiores e melhores oportunidades de gozo visual estão fora da escola;

é fundamental explorar o ambiente, como a natureza, os museus, as galerias, as construções arquitectónicas, pois, “ [...] os edifícios foram feitos para explorá-los, os objectos para tocá-los e as pinturas para contemplá-las no seu tamanho real” (Marín Viadel, 2006a:22).

Podemos, assim, inferir que, no âmbito do processo educativo e formativo de crianças e jovens, o alcance da expressão plástica é, por um lado, cognitivo, pois instiga o saber, e, por outro, produtivo, enquanto impele o fazer. Como refere Marín Viadel (2003; cit. *in* Oliveira, 2007:66), trata-se de colocar este domínio ao serviço do “ [...] saber e compreender, do gozar e desfrutar, do representar e transformar [...]”, numa dinâmica interactiva.

3.2. Expressão Plástica e Sobredotação

Ainda que todos os indivíduos sejam potencialmente criativos e a sua criatividade se possa cultivar individualmente e em grupo (Gonçalves, 1991:23), no nosso estudo importa atentarmos na realidade das crianças sobredotadas, no domínio da expressão plástica, mas independentemente da(s) área(s) em que elas manifestem capacidade e talento acima da média.

Assim, de acordo com os seus aspectos idiossincráticos, delineados no capítulo anterior, a expressão plástica pode constituir um meio de resposta espontânea e livre face às necessidades cognitivas, psicológicas e sociais destas crianças e destes jovens.

Baseando-nos na concepção apresentada por Renzulli, situamos a expressão plástica como estratégia que confere sentido mais amplo à criatividade e ao envolvimento nas tarefas que, tão frequentemente, identificam o comportamento do sobredotado. Se “ [...] desenvolver o poder de discriminação em relação às formas e cores, sentir a composição de uma pintura e tornar-se capaz de identificar o que está representado, requer trabalho e motivação do sujeito [...]” (Fróis *et al.*, 2000:201), na criança ou no adolescente que possui talentos superiores, estas características, na maioria das vezes, já estão presentes, mas precisam de ser potenciadas e

acompanhadas. Como adverte Elvira Leite (2002-2003:8), “Só uma actividade artística continuada e bem orientada poderá conduzir à expressão plena”.

Por isso, em nosso entender, trata-se de tomar o desenho e a pintura como actividades cujo prazer proporcionado é compatível, por um lado, com a perseverança e a motivação e, por outro, com o pensamento criativo e divergente que alguns sobredotados manifestam neste domínio. No entanto, para aqueles cujas actividades de expressão plástica não suscitam curiosidade nem provocam satisfação intrínseca, tratar-se-á de tomar o desenho e a pintura como meios de complementar outros domínios de interesse e, assim, permitir o desenvolvimento integral de crianças e jovens com talentos e capacidades acima da média. Se atendermos às dissincronias mais comuns, evocadas por Terrasier, essencialmente a que se refere ao desfasamento *inteligência-afectividade*, compreendemos mais facilmente o papel da expressão plástica. Como referimos, uma vez que a aptidão intelectual destes jovens e crianças pode ultrapassar o seu equilíbrio afectivo, o seu ego mune-se de certas estratégias inconscientes capazes de libertar, de forma disfarçada, tensões e frustrações acumuladas. Pensamos que a compensação emerge preferencialmente na criação plástica como mecanismo de defesa contra a eventual fragilidade psicológica do sobredotado, seja ela real ou apenas sentida; e a projecção surge na contemplação como um reflexo do *eu* íntimo da criança ou do adolescente, a necessitar de análise por parte do adulto.

Se considerarmos ainda a perspectiva de Winner, no que concerne às necessidades sócio-emocionais dos mais dotados e que contrariam o quadro de saúde psicológica, apontado por Terman, então teremos que tomar a expressão plástica como possível actividade de índole ‘terapêutica’: porventura estas crianças e estes jovens encontrarão na expressão plástica a forma mais acessível e menos penosa de transferir o seu sofrimento, angústias e ansiedades, essencialmente, por se sentirem incompreendidos por aqueles que os rodeiam – família, pares e professores – e, dessa forma, granjearem o auto-conhecimento e a superação das dificuldades de adaptação aos contextos sociais, em geral, e, ao contexto escolar, em particular. Talvez por aí seja possível esbater “ [...] a monotonia, a rotina, o desperdício de tempo, a

hostilidade dos colegas, a independência rebelde e a atitude de alguns professores” (Serra, 2004a:25) que, por vezes, têm consequências nefastas no desempenho destes discentes.

Neste âmbito, o professor que orienta a criança ou o jovem sobredotado na vertente da Arte, em geral, e da expressão plástica, em particular, assume um papel primordial, independentemente do domínio específico do talento do aluno, quer este esteja integrado num grupo de sobredotados, quer esteja num grupo heterogéneo. Assim, ao estimular a experiência estética da criança ou do jovem sobredotado, o docente estará a fomentar a expressão livre, o que pesa sobremaneira na vertente afectiva e relacional destes alunos. Ao serem incentivados a exprimir-se livremente em momentos de contemplação e de criação, intensifica-se a consolidação da sua auto-confiança e da sua auto-estima, o que se traduz numa maior eficácia das relações interpessoais, pois tornar-se-ão mais responsáveis, cooperantes e abertos ao outro. Ao cultivarem a sua expressão pessoal e ao respeitarem a formulação do juízo de gosto dos pares, tornar-se-ão capazes de realizar trabalhos individuais e colectivos que são a marca de “ [...] uma infância livre e feliz” (Lowenfeld, 1977:39).

Por esta via, entendemos que o desenvolvimento emocional e social é impulsionado através da Arte, em geral, e da expressão plástica, em particular, o que radica numa estimulação preferencial do pensamento divergente – intuitivo, flexível e criativo –, face ao pensamento convergente – lógico, objectivo e concreto, tal como foram analisados por Guilford (cf. cap1,2.3.1:27). Na verdade, é o pensamento divergente

“ [...] que caracteriza o espírito de aventura e de fantasia, o pensamento do artista, do sábio, do pioneiro, do inovador, também a forma de pensamento dominante na criança de idade pré-escolar. Digamos que o pensamento divergente é a própria tradução, no plano psicológico, do termo ‘criatividade’ “(Clero, 1980:36).

Uma vez que cada ser humano manifesta estas duas formas de pensar complementares, cabe à escola e aos educadores criarem e ampliarem as condições que favoreçam o seu desenvolvimento harmonioso e, nessa medida, a construção integral da pessoa.

Em Síntese

Ao longo deste capítulo, procurámos uma abordagem aos papéis assumidos pela educação estética e artística, em geral, e pela expressão plástica, em particular, com enfoque nas vertentes do desenho e da pintura. Com esta análise, pretendemos encontrar fundamento para que escolas e professores estejam atentos aos mecanismos que, na era actual, de conotação acentuadamente visual, será necessário accionar, no sentido de dar resposta às necessidades desenvolvimentais de crianças e jovens com capacidade e talento acima da média, em qualquer área de expressão da sua excepionalidade.

Foi nosso propósito enfatizar o papel significativo dos docentes na promoção das condições ideais para a contemplação, a formulação de juízos e a criação, por meio de um incentivo directo às capacidades de percepção, cognição, sensibilidade, criatividade e imaginação, num misto que permite configurar o duplo papel da Arte e da expressão plástica: o do *saber* e o do *fazer*. Há, pois, que assumir o papel dos educadores, família e professores, no campo educativo/estético/cultural como impulsionadores de um clima de confiança e libertação de ideias, num espaço estruturado para uma boa vivência em grupo (Leite, 2002-2003:8).

Face ao exposto, sem descurar o indispensável atendimento à diversidade dos talentos individuais, à singularidade de cada criança sobredotada e à diversidade dos meios de acesso aos conhecimentos, de acordo com a multiplicidade de modelos culturais, sociais ou intelectuais das nossas sociedades (Ministério da Educação, 1998:4), afigura-se-nos, poderem a Arte, em geral, e a expressão plástica, em particular, contribuir para uma intervenção mais eficaz e profícua.

Para além disso, a fundamentação teórica em torno da relevância da expressão plástica para o desenvolvimento da criança e do jovem, presente neste capítulo, pretende servir de suporte teórico ao domínio da investigação empírica, onde se procuram os factores que influenciam a produção criativa plástica em crianças e jovens sobredotados.

II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAP. 4 - METODOLOGIA GERAL DO ESTUDO EMPÍRICO

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”.

(Quivy & Campenhoudt, 2008:31)

A abordagem dos capítulos anteriores, em torno das problemáticas da sobredotação e da Arte, visa conferir suporte teórico à investigação empírica que realizámos e cujos princípios surgem explicitados no presente capítulo. Reconhecemos, deste modo, que é na teoria que encontramos a orientação da investigação, “ [...] sugerindo relações e previsões sobre o comportamento ou o fenómeno em estudo” (Almeida e Freire, 2003:40).

A descrição do percurso metodológico adoptado parte da clarificação dos objectivos que procuramos alcançar, bem como da formulação das questões que conferem sentido à implementação de um conjunto de procedimentos orientados para a busca de eventuais respostas. Para além disso, tendo em vista a delimitação da especificidade dos termos e dos conceitos recorrentes no âmbito desta pesquisa, configuramos o seu domínio de aplicação conceptual, consolidado pelas necessárias incursões nos contributos teóricos, a que fizemos alusão na primeira parte do trabalho.

Pelos contornos dos objectivos e das questões enunciadas, justificamos a opção metodológica assumida, isto é, a adopção do modelo de natureza qualitativa, mais concretamente, o Estudo de Caso.

Atendendo ao papel que importa conferir à metodologia adoptada na recolha progressiva dos dados perscrutados, a elaboração deste capítulo contempla, igualmente, a delineação do plano de investigação e a definição da amostra. Este processo de constituição da amostra surge descrito, numa lógica de construção progressiva de aproximação ao seu conteúdo, em virtude do cumprimento de um conjunto de princípios, que nos distanciam, concomitantemente, da estrutura concebida inicialmente.

Ainda no âmbito da recolha e análise de dados, são explanados os procedimentos, as técnicas e os instrumentos a implementar, o que remete, em última análise, para a consideração dos aspectos éticos e metodológicos, e dos princípios de validade e de fidelidade, que legitimam os nossos esforços, no sentido de assegurar o respeito pela individualidade dos sujeitos, o rigor e a objectividade da pesquisa.

Por fim, concedemos enfoque às estratégias que desenvolvemos relativamente ao tratamento e à interpretação dos dados recolhidos, em consonância com os procedimentos e os instrumentos utilizados na obtenção da informação. Pretendemos, assim, que esta etapa da investigação – tratamento e análise de dados – permita realizar a organização sistemática das informações adquiridas e, nesta medida, propicie a compreensão sobre as mesmas, a consumir-se na apresentação de conclusões acerca do fenómeno em estudo (Bogdan e Biklen, 1994:207).

1. Objectivos e Questões

A vertente empírica do nosso estudo organiza-se em torno de dois objectivos essenciais:

- (i) identificar as características da criatividade e os sinais de motivação que se revelam na expressão plástica de crianças/jovens sobredotados;
- (ii) apontar os principais factores que influenciam a produção plástica dos alunos sobredotados que, neste domínio, evidenciam criatividade e motivação.

Estão subjacentes a estes propósitos, um conjunto de preocupações que motivam a pesquisa. Por um lado, pretendemos equacionar as estratégias de educação da expressão plástica de crianças/jovens com talentos e capacidades superiores, em qualquer domínio, particularmente com características de criatividade e sinais de motivação na produção plástica. Trata-se, assim, de contribuir para o levantamento das necessidades dos sobredotados ao nível da expressão plástica, mas sem que haja uma exigência de excepcionalidade neste domínio de capacidade e talento.

Por outro lado, é nossa intenção, divulgar, junto dos professores, das escolas, das famílias, da sociedade e do governo, os aspectos que interferem na expressão plástica desta população escolar e que importa reforçar ou minimizar, no sentido de responder aos seus interesses e carências.

Por último, aspiramos contribuir para o desenvolvimento pleno e a felicidade dos mais dotados, na sua vida diária de assunção do *eu* e de interacção com os outros, nos vários contextos de actuação: a escola, a família e a sociedade em geral.

Assim, circunscrita à exigência de encontrar estratégias, ao nível da expressão plástica, a serem implementadas nas nossas escolas e que constituam resposta efectiva às necessidades específicas do sobredotado, a problemática do nosso estudo aponta para uma questão inicial:

Que factores influenciam a produção plástica em crianças e jovens sobredotados que, neste domínio, evidenciam criatividade e motivação?

Outras questões de carácter mais específico estão subjacentes a esta questão inicial, como sejam:

Que características da criatividade se revelam na produção plástica?

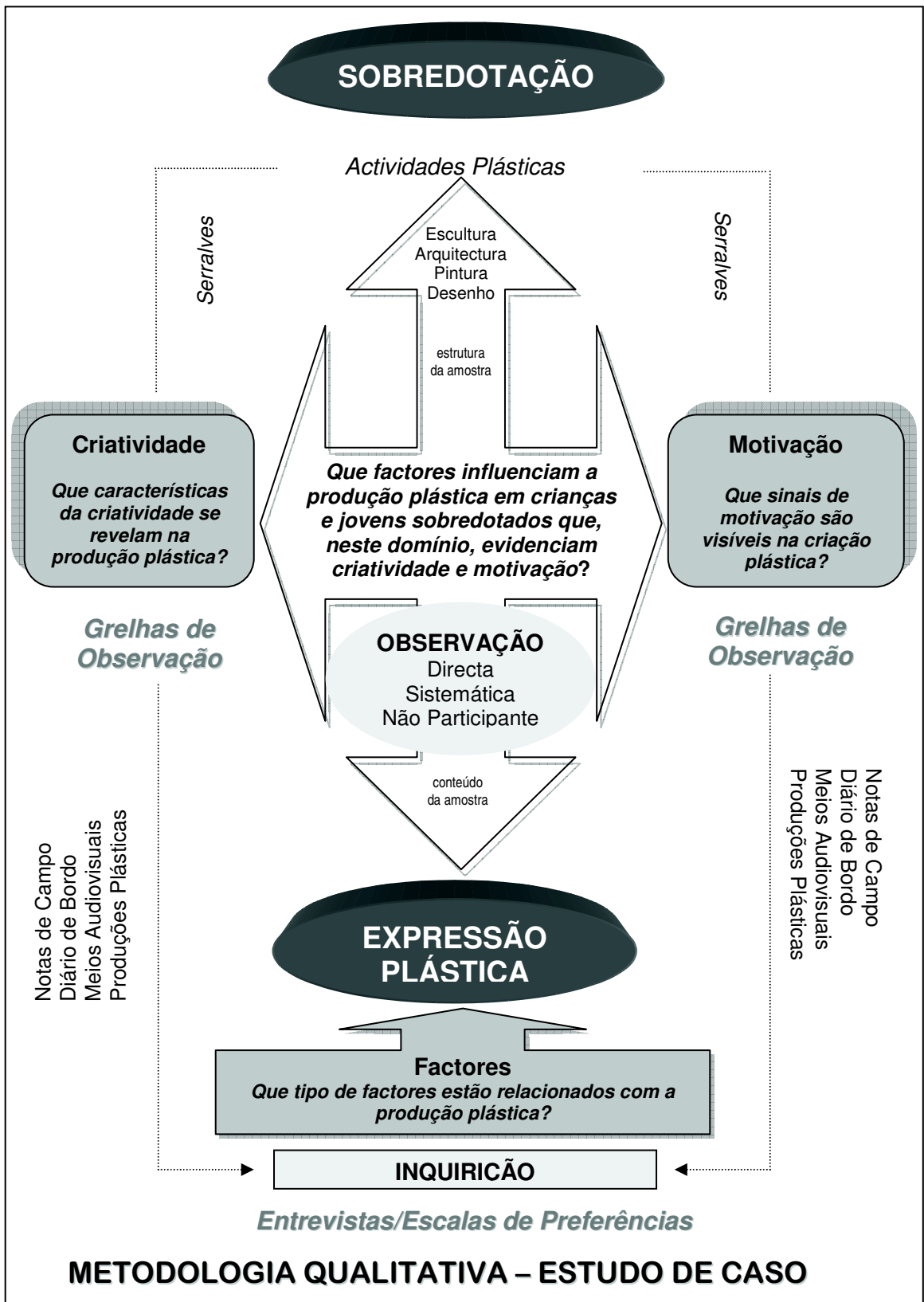
Que sinais de motivação são visíveis na criação plástica?

Que tipo de factores estão relacionados com a produção plástica?

O percurso que adoptamos na procura das respostas para as questões acima formuladas tem como pressuposto a implementação de um conjunto de actividades práticas de expressão plástica, que visam identificar, por meio de estratégias de observação, as características da criatividade e os sinais da motivação. Num momento posterior, as estratégias de inquirição, dirigidas aos jovens e crianças que foram seleccionados por revelarem tais indicadores, permitem obter o tipo de factores que se relacionam com a expressão plástica desta população escolar.

Este trajecto da investigação surge representado na figura 4 e mais amplamente descrito no Plano de Investigação (cf. cap.4,4.1.:165), para o qual contribui a delimitação conceptual dos termos usados e que, a seguir, explicitamos.

Figura 4 – Descrição do Plano de Investigação.



2. Delimitação de Conceitos

A formulação das questões e dos objectivos exige a delimitação de certos conceitos que, muito embora já tenham constituído, de alguma forma, objecto de análise na parte teórica, carecem de maior explicitação acerca do sentido em que são evocados e utilizados na investigação empírica.

O termo *crianças e jovens sobredotados*, analisado no primeiro capítulo (cf. cap.1,1.1.:9), é relativo a indivíduos que, na infância ou na adolescência, possuem capacidade elevada, ou seja, aqueles que “demonstram níveis de desempenho excepcionalmente altos, seja numa amplitude de realizações ou em uma área delimitada, e aqueles cujo potencial para alcançar a excelência não foi reconhecido por testes ou por autoridades educacionais” (Freeman & Guenther, 2000:23-24). Para além disso, de acordo com a perspectiva de Pereira (1998:168), não pretendemos circunscrever a noção de *sobredotados* àqueles jovens e crianças que se destacam pelos seus atributos intelectuais, mas alargá-la à necessária consideração dos factores da personalidade e dos contextos de vida e de inserção destes indivíduos, nomeadamente, a família, a escola e a comunidade em geral, pois é daí que emergem os múltiplos sentidos das suas formas de ser, de estar, de pensar e de agir.

Ainda que o nosso estudo incida sobre o mundo da Arte, mais concretamente da expressão plástica, não consideramos apenas aqueles que manifestam capacidade e talento acima da média, neste domínio. Antes, consideramos qualquer criança ou jovem sobredotado que, uma vez identificado, é exposto a actividades de produção artística de tipo plástico, para aí ser desafiado a revelar a sua criatividade e a sua motivação, características comuns a qualquer ser humano, ainda que se manifestem de formas distintas de indivíduo para indivíduo.

O domínio da expressão plástica (cf. cap.3:130), nesta pesquisa, refere-se, essencialmente às formas expressivas de desenho e pintura, pela sua representatividade na dinâmica das actividades escolares, mas tendo em conta as possíveis relações com outras manifestações e técnicas, como a escultura, a arquitectura, o recorte e a colagem, em virtude da especificidade das

actividades realizadas no Museu de Serralves e que integram a primeira parte do nosso plano de investigação. Para esta escolha, atendemos ainda ao facto de vivermos num mundo onde as imagens exercem um poder significativo, o que entendemos ser mais facilmente representado através de certos elementos que o desenho e a pintura veiculam, como a vasta panóplia de traços, cores, formas e texturas, e que constituem um desafio à criatividade dos alunos em geral.

Muito embora as actividades plásticas realizadas em Serralves proporcionem momentos de apelo ao saber ver, promovidos em situações de contemplação e fruição (dimensão sensorial), associados a momentos de aquisição de diversos conhecimentos na vertente artística, como formas, estilos, técnicas e instrumentos (dimensão cognitiva), o nosso estudo situa-se preponderantemente na esfera da produção/criação plástica de objectos artísticos e, portanto, na dimensão do *fazer*, por meio de um conjunto de estratégias, apontadas pelos monitores de cada sessão, aliadas, necessariamente, a modos próprios de concretizar um trabalho de cariz plástico e que foram, paulatinamente, adquiridos ao longo da vida de cada aluno sobredotado, nos seus contextos educacionais privilegiados, como a escola e a família.

Por *criatividade* (cf. cap.1,3.1.2.2.:55), entendemos uma faculdade humana presente em qualquer ser humano, apresentando, todavia, uma diferença de grau de indivíduo para indivíduo. Este termo, utilizado na pesquisa, pressupõe, na linha dos trabalhos de Torrance, a sua autonomia face ao constructo *inteligência*, ao contrário das conclusões apresentadas por Guilford, que apontam para a consideração da criatividade como parte integrante da inteligência. No entanto, adoptamos o que, para ambos os autores, caracteriza, em termos genéricos, a criatividade: pensamento e produção divergente, pautados por fluência (capacidade para descobrir múltiplas soluções), flexibilidade (capacidade para mudar de estratégia na resolução de um problema) e originalidade de ideias e soluções (capacidade para descobrir novas formas para resolver problemas).

Privilegiamos, igualmente, a importância dos factores sociais e da sua indissociabilidade face à criatividade, pelo que valorizamos não só o contributo de Csikszentmihalyi, ao considerar esta faculdade humana como uma interacção entre pessoas, produtos e contextos, como os pressupostos dos modelos recentes, em geral, que defendem a promoção de um ambiente educacional criativo (cf. cap.1, 3.1.2.2.:59).

Pela relação que esta investigação promove entre os constructos *sobredotação* e *criatividade*, é ainda nossa intenção considerar o contributo dos pressupostos teóricos de outros autores para a delimitação conceptual do termo *criatividade*. Tal é o caso da *Teoria Triárquica* de Sternberg (cf. cap.1, 2.3.2.1.:28), que reconhece nos sobredotados uma tendência para manifestarem maior facilidade na resolução de novos problemas por meio de processos de *insight*. Privilegiamos, igualmente, o *Modelo dos Três Anéis de Renzulli* (cf. cap.1, 2.3.2.4.:41), segundo o qual, a *criatividade* é uma esfera imprescindível na identificação da *sobredotação*, em intersecção com os critérios de *aptidão acima da média* e *motivação*, e representa a capacidade para resolver problemas de um modo original, flexível e fluente, permitindo, na generalidade, a abertura a novas experiências, a curiosidade, a sensibilidade a detalhes e a ausência de medo em correr riscos.

De salientar que não partimos do pressuposto que todos os jovens e crianças que constituem a amostra, pelo facto de serem identificados como sobredotados, possuem características de *criatividade* elevada no domínio da expressão plástica. Antes, deixamos tal possibilidade em aberto e procuramos, em cada um, as características de *criatividade* que revelam nos momentos de produção plástica.

Por *motivação*, capacidade também comum a todos os seres humanos, entendemos, genericamente, o conjunto de forças internas que mobilizam a acção do indivíduo em direcção a determinados objectivos como resposta a um estado de necessidade, carência ou desequilíbrio (Nuttin, 1985:16).

De acordo com a literatura, no domínio das Ciências Sociais e Humanas, em geral, e da *sobredotação*, em particular, a *criatividade* é uma faculdade humana necessariamente associada à *motivação*. É na esteira de

certos teóricos que encontramos a delimitação semântica do termo *motivação*, tal como surge situado nos contornos da primeira parte da recolha de dados, isto é, a realização das sessões práticas em Serralves, com o intuito de identificar os *sinais de motivação visíveis na criação plástica de crianças/jovens sobredotados*.

Igualmente, nos seus estudos sobre a *criatividade*, Csikszentmihalyi (1988; cit. *in* Romo, 2008:67) considera que há um estado emocional muito especial que acompanha com frequência o trabalho criador, deixando o sujeito alheado do mundo exterior, tal é o seu envolvimento na tarefa criativa, e que designou *flow experience*.

Por sua vez, Amabile (1983; cit. *in ibidem*) reitera esta ligação, quando destaca que a motivação nas tarefas é um requisito indispensável ao funcionamento das destrezas criativas e acrescenta que se deve tratar de uma motivação intrínseca, fundada no gosto e no interesse pelo próprio trabalho.

A noção de *motivação* que veiculamos consubstancia-se também no significado que Renzulli lhe atribui, no âmbito do *Modelo dos Três Anéis* (cf. cap.1,2.3.2.4.:41). Para o autor, o indivíduo demonstra grande *motivação* por meio de um acentuado envolvimento nas tarefas, precisando de pouca motivação externa para dar continuidade a um trabalho que lhe agrade.

Dada a complexidade da observação e do registo de aspectos inerentes à motivação, optámos pelo termo *sinais de motivação*, por traduzir os aspectos mais visíveis do comportamento, como as expressões corporais (por exemplo, as expressões faciais e o olhar) e as expressões linguísticas.

De destacar que, na investigação, aos conceitos de *criatividade* e de *motivação* surge associada a noção de que estas duas faculdades humanas não têm obrigatoriamente de estar presentes, de forma significativa, nas produções de expressão plástica dos sobredotados; para além disso, pensamos que ambas podem ser influenciadas pela dinâmica educacional e desenvolvidas através de estimulação e prática.

Em última análise, esta investigação pretende identificar os possíveis factores que influenciam a produção plástica em crianças e jovens sobredotados que, neste domínio, revelam características de criatividade e

sinais de motivação, entendendo-se por *factores* os aspectos inerentes, quer à realidade pessoal, quer à realidade contextual ou situacional (sobretudo a escola e a família) e que podem interferir na produção plástica. Para a delimitação conceptual destes termos, adoptámos o sentido com que Gagné os evoca no MDST, como catalisadores que interferem na transformação progressiva das aptidões em talentos (cf. cap1,2.3.2.2.:32). Assim, estabelecemos uma certa correspondência entre os termos ‘factor contextual’ e ‘*catalisador ambiental*’ para designar, essencialmente, os contextos, os agentes e os meios disponibilizados ao sobredotado, e os termos ‘factor pessoal’ e ‘*catalisador pessoal*’ para indicar os traços individuais e a forma como o sujeito gere os seus objectivos.

3. Modelo de Investigação

Atendendo aos objectivos da nossa pesquisa, a opção metodológica possui um carácter qualitativo, por possibilitar o recurso à perspectiva dos sujeitos implicados nas situações, aos significados e às intenções das suas acções. Desta forma, procuramos conhecer, a par dos comportamentos observáveis dos indivíduos, os seus sistemas de crenças e de valores, os seus sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações (Almeida & Freire, 2003:27-28).

No âmbito dos modos possíveis de investigação qualitativa, optámos pelo Estudo de Caso, pois consideramos que esta metodologia é a que mais se adequa ao estudo de um fenómeno humano concreto e complexo, como aquele que pretendemos estudar – o mundo da expressão plástica da criança ou do jovem sobredotado – que urge ser compreendido a partir do seu interior.

Este método permite uma análise profunda de um fenómeno individual, que pode ser uma pessoa, uma turma, uma escola, uma organização, e cuja única exigência “ [...] es que posua algún limite físico o social que lhe confiera entidad” (Gómez *et al.*, 1999:92). É, normalmente, usado em Ciências Sociais e Humanas com o intuito de gerar hipóteses a partir de relações estabelecidas, de conceber relações causais e explicações para os fenómenos observados,

de interpretar e de avaliar as situações, ou seja, de uma forma genérica, de explorar, de descrever, de explicar, de avaliar e/ou de transformar.

Perante a intenção de nos situarmos num aspecto particular da educação e da escola, entendemos, pois, que o Estudo de Caso nos permite assumir uma “ [...] atitude compreensiva [que] pressupõe uma participação activa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo introspectivo” (De Bruyne *et al.*, 1975; cit. in Lessard-Hébert *et al.*, 2008:169).

Robert Yin (1975; cit. in Lessard-Hébert *et al.*, 2008:170) definiu um conjunto de aspectos que caracterizam o Estudo de Caso e que estão em consonância com os objectivos da nossa pesquisa. Como refere este autor, o Estudo de Caso: (i) toma por objecto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real; (ii) não apresenta fronteiras nitidamente demarcadas entre o fenómeno estudado; (iii) implica a utilização de diversas fontes de dados.

Apesar de pretendermos, pela via qualitativa, detectar a presença ou a ausência de certas especificidades do comportamento e do discurso, não ignoramos o peso da subjectividade subjacente às análises efectuadas, bem como a pouca capacidade de fundamentar conclusões no sentido da sua generalização ou descrição dos fenómenos ao longo do tempo e do espaço (Almeida & Freire, 2003:28).

Neste sentido, assumimos, desde já, que esta pesquisa não perscruta resultados que possuam um elevado grau de generalização. Entendendo-se por *generalização* a possibilidade de os resultados de um estudo particular serem aplicáveis a locais e sujeitos diferentes (Bogdan & Biklen, 1994:65), a investigação realizada não assume uma preocupação de generalização, pois não se pretende aqui elaborar uma *teoria fundamentada* (no sentido de uma *grounded theory*, tal como referem Bogdan & Biklen, 1994:70, ou Flick, 2004:55) aplicável a outros contextos. Reconhecendo que “ [...] en la actualidad se requieren narraciones limitadas local, temporal y situacionalmente” (Flick, 2004: 15), o nosso propósito é, antes, dar voz aos actores sociais que se constituem como sujeitos desta investigação – crianças e jovens sobredotados com características de criatividade e sinais de

motivação na criação plástica – a fim de desvelar que factores influenciam a sua produção plástica, procurando, assim, realizar um estudo desta temática em toda a sua complexidade e totalidade, inserida num contexto determinado.

Por conseguinte, o grau de generalização que pretendemos obter não se reporta à reprodução dos resultados noutros contextos e com outros sujeitos, mas à possibilidade de reprodução do processo de pesquisa num outro contexto similar e com outros sujeitos, visto que este decorre de forma estruturada e baseado em instrumentos aplicados segundo critérios previamente definidos. Citando Bassey (1981; cit. *in* Bell, 2008:180):

“Um critério importante para julgar o mérito de um estudo de caso consiste em verificar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para que um professor que trabalhe numa situação semelhante possa relacionar as suas tomadas de decisão com as descritas na pesquisa. A fiabilidade de um estudo de caso é mais importante que a possibilidade de o generalizar”.

Por este motivo, não consideramos profícuo edificar um trajecto metodológico assente na validação empírica de uma hipótese previamente formulada, traduzido numa possível quantificação de dados. Numa postura de flexibilidade e disponibilidade à emergência do *novo* (Flick, 2004:19), aliada à informação teórica resultante do estudo prévio da temática em análise, estabelecemos um contacto directo com os sujeitos que constituem o contexto estudado, por meio de observação (grelhas de observação) e inquirição (entrevistas semi-estruturadas e escalas de preferências), numa abordagem que se afigura de carácter indutivo, exploratório, baseada em dados não-métricos (Lessard-Hébert *et al.*, 2008:95-106).

Em última análise, procuramos que a opção metodológica do presente estudo siga as tendências das Ciências Sociais indicadas por Toulmin (cit. *in* Flick, 2004:26-27): que apresente a marca da *oralidade*, porque privilegamos os processos de comunicação estabelecidos com as crianças e os jovens sobredotados; que parta de um problema específico, *particular*, pois centramos a investigação numa situação determinada – os factores que influenciam a produção plástica em crianças e jovens sobredotados que, neste domínio,

revelam criatividade e motivação; que seja uma pesquisa *localizada*, porquanto focamos as realizações e as expressões dos mais talentosos; que seja *oportuna*, dado que equacionamos uma questão educativa pertinente – a sobredotação.

Em suma, pretendemos adoptar uma metodologia de tipo holístico e indutivo, susceptível de nos proporcionar uma análise exaustiva e pormenorizada do fenómeno em estudo – a sobredotação e a expressão plástica – que, pela sua complexidade própria, requer uma base metodológica de relação entre os dados progressivamente recolhidos e a interpretação dos seus significados, num contacto, o mais próximo possível, dos sujeitos que lhe conferem sentido, mediante a observação e o registo das suas atitudes, dos seus comportamentos, das suas percepções e representações. Tal estratégia metodológica permite, assim, estudar

“ [...] a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (método indutivo) e se situa mais nas peculiaridades que na obtenção de leis gerais” (Almeida & Freire, 2003:101-102).

4. Recolha e Análise de Dados

Atendendo à opção por uma metodologia de tipo qualitativo, importa proceder à descrição e fundamentação dos procedimentos adoptados no âmbito da recolha e análise dos dados, e da qual dependerá as posteriores apresentação, análise e discussão dos resultados (cf. cap.5:198). Nesta medida, fazemos depender a consistência das conclusões apresentadas da indispensável explicitação do plano de investigação esboçado, consoante a implementação de um determinado conjunto de procedimentos e o recurso a técnicas e a instrumentos capazes de promover uma adequada triangulação e análise dos dados.

4.1. Plano de Investigação

A possibilidade de responder aos objectivos que conduzem a pesquisa, depende, em grande medida, da concepção e descrição do plano de investigação.

Entendido como “ [...] o conjunto de procedimentos e orientações a que a observação de um fenómeno ou a condução de uma investigação deve obedecer tendo em vista o rigor e o valor prático da informação recolhida [...]” (Almeida & Freire, 2003:77), o plano de investigação assume um papel essencial como esquema global de tudo o que será realizado ao longo do processo de pesquisa e cumprindo, assim, uma função orientadora em cada passo dado pelo investigador.

A procura das eventuais respostas à questão que prevalece como motor das nossas buscas, legitima a concepção de um roteiro de investigação, que se afigura de natureza crítica e flexível, porque aberto a mudanças e sujeito a necessárias reformulações. Para além disso, exige a formulação de outras perguntas, cujas respostas carecem da utilização de instrumentos e técnicas complementares, de modo a fazer emergir e cruzar os dados empíricos, progressivamente recolhidos, nas diferentes etapas do processo.

De acordo com a descrição sucinta do plano de investigação, tal como surge representado na figura 1, a questão essencial do nosso estudo – *Que factores influenciam a produção plástica em crianças e jovens sobredotados que, neste domínio, evidenciam criatividade e motivação?* – exige a implementação de uma primeira parte da pesquisa, orientada para a procura de características de criatividade e sinais de motivação no domínio da expressão plástica, em sobredotados que revelem capacidade e talento em qualquer área. Esta fase da recolha de dados será, por isso, orientada pela procura de respostas às interrogações adjacentes à questão essencial do nosso estudo – *Que características da criatividade se revelam na produção plástica? Que sinais de motivação são visíveis na criação plástica?*

Deste momento da pesquisa, resultará, por meio de registo de grelhas de observação, a selecção dos casos reveladores de características de criatividade e sinais de motivação no domínio da expressão plástica, que

passarão a constituir o conteúdo da amostra. A estes sujeitos será aplicada a entrevista semi-estruturada e a escala de preferências, com o intuito de identificar os factores influentes na criação plástica de crianças e jovens sobredotados com características de criatividade e sinais de motivação nesta área e, assim, responder à questão *Que tipo de factores estão relacionados com a produção plástica?*

A exposição pormenorizada do referido plano surge, a seguir, com a descrição do processo de construção da amostra, das técnicas e dos instrumentos usados na recolha de dados, bem como dos procedimentos adoptados, conforme determinadas preocupações éticas e metodológicas que lhe serviram de base.

4.2. Amostra

A definição da amostra ou dos grupos de sujeitos a considerar representa um aspecto essencial numa investigação. É prática frequente, o recurso a amostras extraídas de populações às quais se pretende, posteriormente, generalizar os resultados (Almeida & Freire, 2003:102-103). É num trabalho de natureza quantitativa que a amostra dos casos a incluir no estudo é, regra geral, determinada *a priori* e com base num conjunto de critérios previamente definidos, os quais são delimitados independentemente dos elementos concretos a recolher e a analisar (Flick, 2004: 76).

Todavia, face aos objectivos formulados e à opção metodológica de pendor qualitativo assumida no nosso estudo, entendemos inadequada uma definição prévia e definitiva da amostra. Assim, reconhecendo a circularidade do processo de investigação com vista a uma aproximação gradual ao objecto de estudo, reiteramos a proposta de Glaser e Strauss (1967; cit. *in* Flick, 2004:78) relativa à construção da amostra a estudar. Por conseguinte, e ainda que tenhamos definido antecipadamente a estrutura do grupo, optámos por fazer emergir do material empírico recolhido, os casos a integrar no processo de análise e que constituem o conteúdo da amostra, o que assenta num

conjunto de critérios decorrentes dos pressupostos teóricos orientadores da investigação. Tal significa que a estrutura inicial da amostra foi sendo paulatinamente trabalhada, em função da consideração de alguns critérios selectivos, bem como da aplicação sucessiva dos diversos instrumentos de pesquisa, numa lógica reflexiva de construção e reconstrução constantes dos procedimentos de delimitação da amostra, tendo em conta as questões e os objectivos enunciados.

Por este motivo, a definição do grupo do nosso estudo implica a distinção entre a *estrutura* e o *conteúdo* da amostra.

4.2.1. Estrutura da Amostra

Côncios das limitações inerentes à dimensão e aos recursos temporais desta investigação, concluímos não ser possível considerar como objecto da pesquisa a totalidade de alunos sobredotados que frequentam as diversas escolas do país.

Por conseguinte, foi necessário proceder a uma selecção com base em certos critérios, de modo a delimitar a estrutura da amostra. Como ponto de partida, considerámos um conjunto de crianças e jovens sobredotados em qualquer domínio de capacidade e talento, previamente identificados (critério de *identificação*), e que frequentam um programa de enriquecimento – *Sábados Diferentes* – na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no Porto, integrado nas actividades promovidas pela APCS. A esta opção presidiu a possibilidade de um contacto mais próximo com este programa e a sua estrutura organizacional, pelo que, privilegiámos o critério da *conveniência* que, parafraseando Patton (1990; cit. in Flick, 1994:83) indica que, recorrendo a este princípio, é feita uma selecção dos casos de mais fácil acesso em determinadas condições.

Nesta perspectiva, sem deixar de conferir a objectividade e o rigor indispensáveis a este estudo, face à dificuldade de encontrar um grupo de crianças e jovens, já identificados como sobredotados, e cuja dinâmica das suas vidas e da dos seus familiares já contemplasse um período semanal

(sábado de manhã) disponível para a realização de certas actividades extra-escolares, entendemos mais viável a realização da recolha de dados com os elementos que integram o referido programa.

Por outro lado, o princípio da *conveniência* aponta também para a existência de um conhecimento prévio do programa e dos responsáveis envolvidos, o que facilitou a abordagem e o contacto com os pais, no sentido de promover uma certa sensibilização para os objectivos do nosso estudo e, assim, conseguir a sua colaboração nos procedimentos a adoptar.

Em termos de estrutura da amostra, considerámos inicialmente todas as crianças e jovens que frequentavam os *Sábados Diferentes*, num total de 10 (8 do sexo masculino e 2 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 8 e os 15 anos), ainda que, devido à adequação das actividades ao nível desenvolvimental de cada um, estivessem divididos em dois sub-grupos: o *Grupo de Interesses I* (5 do sexo masculino com 8 anos) e o *Grupo de Interesses II* (3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos). Tendo por referência o ano lectivo 2008/2009, os sujeitos considerados na estrutura inicial da amostra, frequentavam os 1º/2º/3º Ciclos do Ensino Básico.

Todavia, numa perspectiva de aproximação paulatina ao objecto do nosso estudo, numa dinâmica reflexiva, que prevê a reformulação e a reconstrução da estrutura inicial da amostra, no sentido de lhe granjear um maior grau de consistência possível, entendemos mais adequado constituir um grupo com idades mais aproximadas (critério *etário*), para evitar um desfasamento significativo de características desenvolvimentais do ponto de vista cognitivo, afectivo e relacional. Além disto, procurámos garantir um equilíbrio plausível, no que concerne ao número de sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino (critério de *género*).

Assim, seleccionámos para a estrutura da amostra apenas aqueles que integravam o *Grupo de Interesses II* num total de 5 crianças/jovens (3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos).

Uma vez que a estrutura da amostra se revelava escassa em número de sujeitos a considerar na recolha de dados, não obstante os esforços no sentido de conseguir um maior grau de validade pelo nivelamento da faixa etária, entendemos possível integrar 3 casos de crianças/jovens que haviam abandonado o programa *Sábados Diferentes*, há relativamente pouco tempo (um ou dois anos), por razões de ordem pessoal, e que obedeciam aos critérios definidos, nomeadamente, o critério de *identificação*, porque foram alvo de avaliações psicopedagógicas ainda recentes; o critério de *conveniência*, pelo contacto estabelecido pelo investigador em actividades dinamizadas no programa em anos anteriores; o critério *etário*, em virtude das suas idades estarem compreendidas entre os 11 e os 15 anos; e o critério de *género*, dado tratar-se de 1 elemento do sexo masculino e 2 elementos do sexo feminino.

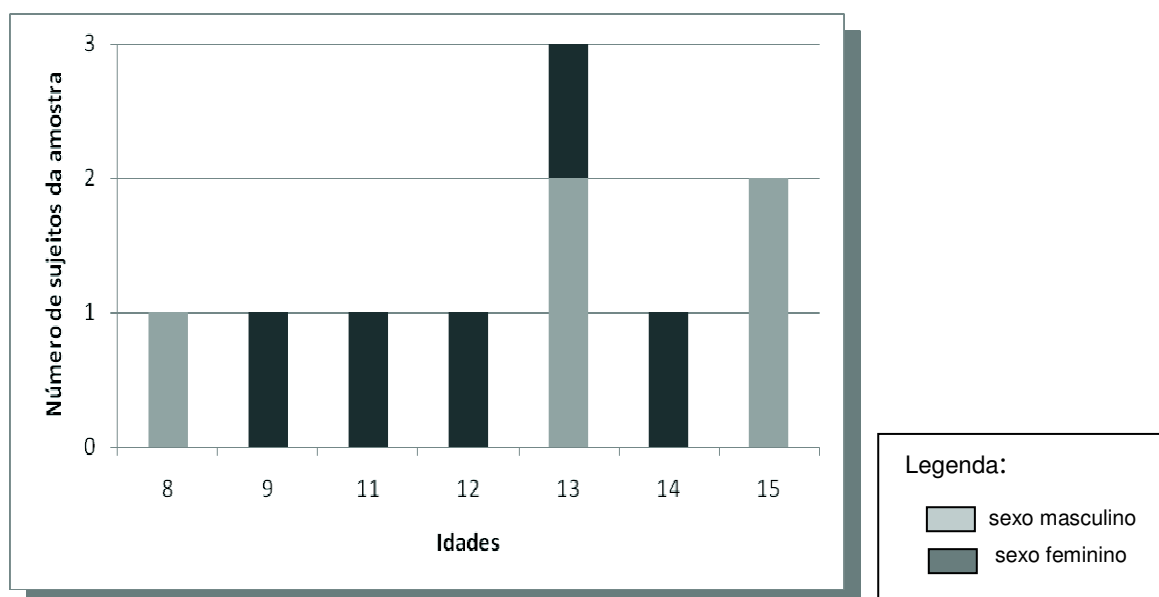
A delimitação da estrutura da amostra contou ainda com algumas alterações próprias da natureza de um programa de enriquecimento aberto, que prevê a saída ou a entrada de crianças/jovens, bem como a possível transferência de um ou outro caso do grupo dos mais novos para o grupo dos mais velhos, ao longo do ano lectivo. Assim, passaram a integrar a estrutura da amostra mais 2 casos que cumprem os critérios elencados: 1 do sexo feminino, com 13 anos, por entrada no programa; e 1 do sexo masculino, com 8 anos, por transferência para o grupo dos mais velhos, porque as suas características desenvolvimentais se revelam mais compatíveis com o tipo de interesses e actividades do *Grupo de Interesses II*.

Por conseguinte, definimos uma estrutura de amostra constituída por 10 crianças/jovens, com idades compreendidas entre os 8 e os 15 anos de idade, 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, que frequentavam ou já frequentaram o programa de enriquecimento *Sábados Diferentes* e que, estavam matriculados, no ano lectivo 2008/2009, nos 1º/2º/3º Ciclos do Ensino Básico. A cada um, foi atribuído um código de identificação (quadro 8), de modo a salvaguardar o anonimato, constituído por um número de ordem, a sigla correspondente ao género (sexo masculino - SM - e sexo feminino - SF), a idade e um nome fictício, e que representamos no gráfico 1.

Quadro 8 – Estrutura da Amostra

Código Identificativo	Nome Fictício
1/SM/8A	Gustavo
2/SM/13A	Ricardo
3/SM/13A	Francisco
4/SM/15A	André
5/SM/15A	João
6/SF/9A	Teresa
7/SF/11A	Luísa
8/SF/12A	Leonor
9/SF/13A	Alexandra
10/SF/14A	Mariana

Gráfico 1 – Estrutura da Amostra



4.2.2. Conteúdo da Amostra

A realização das actividades de expressão plástica, sujeita à observação dos 10 jovens e crianças sobredotados (*estrutura* da amostra), por meio de registo em grelhas de observação, notas de campo e diário de bordo, permite proceder a uma primeira análise, no sentido de determinar que sujeitos passam

a integrar o *conteúdo* da amostra sobre o qual aplicar a segunda parte dos procedimentos constantes do plano de investigação, designadamente, a entrevista semi-estruturada e a escala de preferências.

Sem esquecer a questão que subjaz à realização do nosso estudo – *Que factores influenciam a produção plástica em crianças e jovens sobredotados que, neste domínio, evidenciam criatividade e motivação?* - são considerados, de forma não cumulativa, os seguintes critérios para a constituição do conteúdo da amostra:

- 1º- Presença em, pelo menos, 50% das actividades de expressão plástica realizadas em Serralves, com faltas devidamente justificadas;
- 2º - Observação de características de criatividade e sinais de motivação no domínio da expressão plástica, em actividades práticas realizadas no Museu de Serralves.

De salientar que a definição do primeiro critério se deve ao facto de, após análise prévia da dinâmica e objectivos delineados para cada actividade, mediante os contactos estabelecidos entre o investigador e as entidades responsáveis pelo Serviço Educativo de Serralves, se ter constatado a possibilidade de, em cada sessão, se criarem condições de observação de aspectos inerentes quer à criatividade quer à motivação.

Assim, mediante a aplicação dos critérios acima definidos, de um total de 10 sujeitos observados, foram seleccionados 8, a fim de se proceder à aplicação da entrevista e da escala de preferências. O conteúdo da amostra não integra dois casos do sexo masculino: um de 13 anos, por ter comparecido a apenas 25% das sessões práticas, sem justificação (3/SM/13A-Francisco); outro, de 15 anos, pelo facto da análise das grelhas de observação ter revelado a sua falta de criatividade e motivação no domínio da produção plástica (5/SM/15A-João) (cf.cap.5,quadro11:200 e quadro13:211).

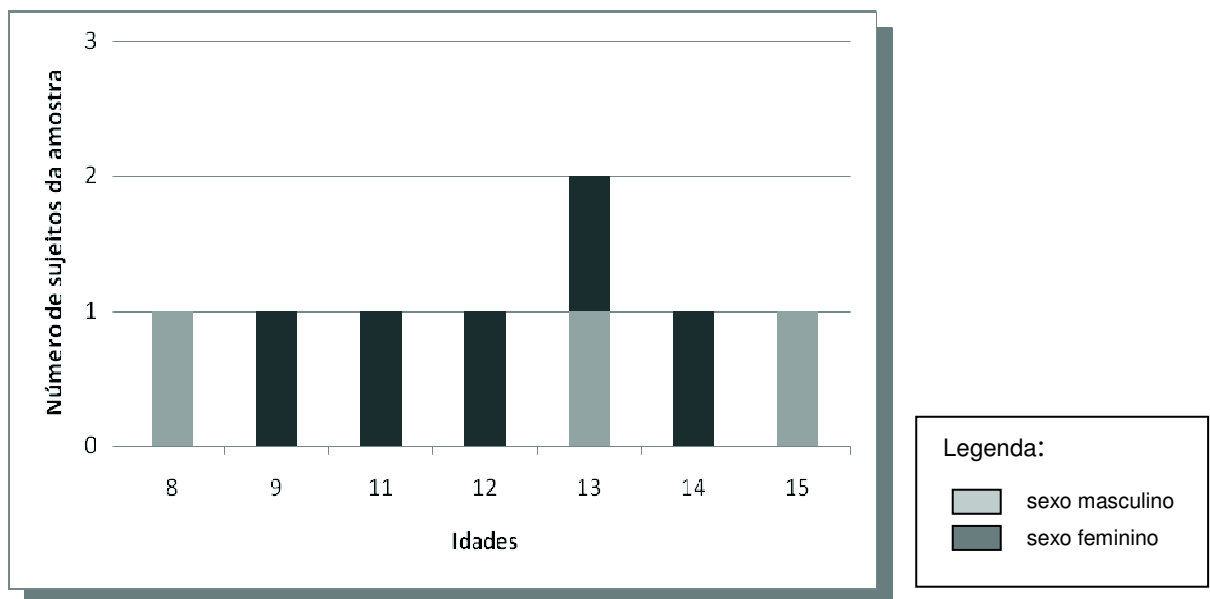
Importa também referir que, no caso dos sujeitos que faltaram a algumas sessões (até 50%), os seus encarregados de educação apresentaram atempadamente justificação plausível, sendo de registar a manifestação de desagrado de muitas crianças e jovens junto dos pais e do investigador, pela impossibilidade de realização de algumas actividades.

Tendo em conta os critérios definidos e os dados obtidos nas actividades de expressão plástica, foi possível circunscrever a nossa análise a 8 casos, que integram o conteúdo da amostra. No quadro 9, apresentamos o conteúdo da amostra, cuja representação surge no gráfico 2.

Quadro 9 – Conteúdo da Amostra

Código Identificativo	Nome Fictício
1/SM/8A	Gustavo
2/SM/13A	Ricardo
4/SM/15A	André
6/SF/9A	Teresa
7/SF/11A	Luísa
8/SF/12A	Leonor
9/SF/13A	Alexandra
10/SF/14A	Mariana

Gráfico 2 – Conteúdo da Amostra



Partindo da aplicação da primeira parte da entrevista, aos encarregados de educação, apresentamos, no anexo 2, a caracterização dos contextos de origem dos sujeitos que formam o conteúdo da amostra. No entanto, não é nosso objectivo traduzir estes dados em formas quantificadas, mas possibilitar o reconhecimento qualitativo dos percursos de vida de cada um,

designadamente, *área de residência, contexto escolar, contexto familiar e contexto relacional*.

4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Conforme consta no plano de investigação (cf. cap. 4, 4.1.:165), os objectivos que norteiam a nossa pesquisa e o tipo de dados que pretendemos recolher, exigem o recurso a determinadas técnicas, mediante a aplicação de instrumentos adequados.

Neste sentido, e tratando-se de um Estudo de Caso, valemo-nos de técnicas de observação e inquirição complementares, facilitadoras de uma aproximação ao objecto em estudo.

Como instrumentos de recolha de dados, utilizámos grelha de observação (cf. anexo 3), entrevista semi-estruturada (cf. anexo 4) e escala de preferências (cf. anexo 5), embora tenhamos recorrido a outros instrumentos – notas de campo, diário de bordo (do investigador e dos sujeitos observados) – enquanto meios auxiliares à triangulação dos dados obtidos ao longo do processo. De salientar que o recurso ao registo vídeo das sessões práticas e ao registo fotográfico das criações plásticas serviu de apoio ao preenchimento das grelhas de observação, e o registo áudio das entrevistas facilitou a sua transcrição e posterior análise de conteúdo.

4.3.1. Observação

Atendendo à máxima de Whitehead (1967; cit. *in* Serrano, 1994:23) – “Saber observar é saber seleccionar” – a observação é usada, na nossa pesquisa, enquanto técnica que requer um esquema conceptual e um plano de trabalho prévios para captar os aspectos e as manifestações concretas do que pretendemos estudar. Trata-se, assim, de uma *observação directa, sistemática e não participante* a que recorreremos, essencialmente, na fase de dinamização das actividades práticas de expressão plástica, em Serralves.

Optámos pela *observação directa*, dada a possibilidade de apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio instante em que se produzem, de recolha de material de análise relativamente espontâneo porque não suscitado pelo investigador e, por último, de uma maior autenticidade dos acontecimentos quando comparados com os escritos e as palavras. Em suma, por permitir “ [...] captar os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 2008:196).

Uma vez que é nosso propósito salientar a coerência dos processos e dos resultados obtidos, através da utilização de técnicas rigorosas em condições bem definidas para serem repetíveis, a observação assume, igualmente, uma natureza *sistemática* (Estrela, 1994:40).

Atendendo ao grau de participação do investigador, seguimos os critérios da *observação não participante ou externa*. Não pertencendo ao grupo-alvo do seu estudo, o observador pôde, por isso, dedicar toda a sua atenção aos comportamentos revelados pelos sujeitos e, simultaneamente, realizar anotações e preencher a grelha de observação, à medida que os fenómenos e os acontecimentos foram surgindo (Serrano, 1994:24), procurando, desta forma, garantir um maior grau de objectividade nas observações efectuadas.

Citando Fernández-Ballesteros (2004a:190), a observação não participante pode revestir-se de duas formas distintas, situando-se numa postura de um observador independente e afastado temporal, espacial, física e afectivamente dos sujeitos observados e, do qual, estes não têm conhecimento, ou numa postura de um observador que se situa junto dos sujeitos para conseguir uma percepção adequada do que pretende observar, mas num lugar que assegure a sua neutralidade e independência. Decidimos pela adopção do segundo modelo, assumindo um posicionamento neutro e de um certo afastamento face à dinâmica implementada pelos monitores das sessões em Serralves, cuja concretização dependeu do esclarecimento prévio feito junto das crianças e dos jovens e do nosso papel no espaço-tempo de cada actividade.

No plano de pesquisa traçado, o acto de observar é estruturado por uma grelha de observação (cf. anexo 3) previamente elaborada, que permite avaliar as variáveis de observação para as categorias *criatividade* e *motivação* de acordo com os respectivos indicadores comportamentais. Estas *variáveis avaliativas*, ao contrário das *inferenciais*, não requerem apenas uma inferência do comportamento da parte do observador, mas também um julgamento apreciativo (Gall *et al.*, 1996:332).

Todavia, por muito úteis que sejam as grelhas de observação, elas “ [...] não registam as emoções, tensões e intenções escondidas” (Bell, 2008:172), podendo revelarem-se demasiado formalizadas e rígidas perante a riqueza e a complexidade do comportamento humano a analisar num Estudo de Caso. Por conseguinte, conscientes desta limitação, optámos, igualmente, pelo registo de notas de campo e de diário de bordo, auxiliados pelo registo vídeo de cada sessão, o que possibilitou, respectivamente, a transcrição dos comportamentos observados e a descrição mais subjectiva do desenrolar das actividades, o que, na prática, se revelou uma tarefa tão desafiante quanto desgastante.

No sentido de uma cobertura completa do fenómeno observado, seguimos as orientações de Norman Denzin (cit. *in* Gall *et al.*, 1996:346) relativamente à elaboração das notas de campo, pelo que foram efectuadas referências explícitas aos seguintes elementos: participantes, interações, rotinas, rituais, elementos temporais, interpretações e organização social dos participantes. Dada a impossibilidade de um registo exaustivo das notas durante cada sessão, foi efectuado um pequeno sumário da sequência dos acontecimentos e declarações úteis, o que serviu de estímulo para a escrita de um conjunto de notas mais extensivas e pormenorizadas, capazes de conferir maior rigor ao registo das grelhas de observação. De um modo geral, procurámos atender às características de boas notas de campo num estudo qualitativo, isto é, que fossem descritivas e reflexivas, detalhadas e concretas e que incluíssem pormenores visuais quando apropriado (Gall *et al.*, 1996:350-351).

Igualmente, consideramos o diário de bordo das crianças e dos jovens (cf. anexo 6), pois, no final de cada sessão prática, registaram, em suporte de

papel, a sua apreciação sobre a dinâmica das actividades. A construção progressiva destes registos, bem como os documentos fotográficos relativos às criações plásticas de cada um, serviram, também, de suporte ao preenchimento mais fiel das grelhas de observação e ao cruzamento dos dados.

No que se refere à construção da grelha de observação, cumpre referir que esta foi baseada nas leituras progressivas em torno dos objectivos do estudo, mais concretamente, dos pressupostos teóricos acerca dos constructos *criatividade* e *motivação* (cf. cap.4,12.:158-160). Para a elaboração deste instrumento, tomámos como ponto de partida, por um lado, as indicações teóricas de alguns especialistas em metodologia de investigação nas Ciências Sociais e Humanas (Bell, 2008; Fernández-Ballesteros, 2004a; Gall *et al.*, 1996; Serrano, 1994) e, por outro, as escalas de identificação de sobredotados, apresentadas por Renzulli *et al.* (2001), nomeadamente, no que se refere aos aspectos da *criatividade* e da *motivação*. Estas escalas foram adaptadas aos objectivos da pesquisa, mais especificamente, aos aspectos que o investigador pretendia observar.

Importa ainda destacar que, dada a inexistência de grelhas de observação para avaliar a *criatividade* e a *motivação* de alunos sobredotados, com incidência no domínio da expressão plástica, e uma vez que não é propósito deste trabalho proceder à validação de tal instrumento, assumimos esta possível limitação.

A elaboração da grelha de observação foi um processo contínuo de construção e reformulação, durante o ano lectivo 2007/2008, aplicado a actividades de expressão plástica de um programa de enriquecimento similar – *Super Sábados* – desenvolvido na Póvoa de Varzim e, igualmente, integrado nas propostas da APCS.

Uma vez construída, obedecendo às exigências de exercícios-piloto e de prática de registo (Bell, 2008:171-172; Gall *et al.*, 1996:335-336), a grelha foi previamente testada, em oito actividades de expressão plástica no referido programa. Constituiu objectivo crucial deste teste averiguar o grau de fidelidade

do instrumento e a exequibilidade do seu preenchimento, o que se revelou, nesta fase experimental, tarefa de difícil concretização, dado o investigador acumular, em quatro sessões, as funções de observador e de monitor da actividade, aspecto que foi eliminado no procedimento da investigação. Este teste revelou ser ainda profícuo, pois verificou-se a necessidade de simplificar, em termos linguísticos, cada um dos indicadores de observação e, assim, permitir um preenchimento rápido da grelha.

O registo das *características da criatividade* e dos *sinais da motivação* incidiu nos momentos de produção plástica das várias actividades. Procedeu-se a um registo de *frequência-contagem* (Gall *et al.*, 1996:333) no decurso de cada sessão, de acordo com os indicadores comportamentais, o que foi objecto de verificação posterior, para confirmação ou alteração da pontuação atribuída²⁰, mediante as notas de campo, os registos de diário de bordo e o suporte vídeo e fotográfico.

4.3.2. Inquirição

O avanço do plano de investigação para uma segunda etapa implica o recurso à inquirição como técnica de recolha de dados, por meio da entrevista semi-estruturada e da escala de preferências.

No âmbito da pesquisa, a entrevista semi-estruturada (cf. anexo 4) assume um lugar de destaque como instrumento de recolha de dados e *unidade de conteúdo* a analisar, de acordo com a definição das respectivas *unidades de análise* (Serrano, 1994:145).

Este instrumento é constituído, na primeira parte, por um conjunto de questões fechadas aos pais, sobre os contextos escolar, familiar e relacional dos seus educandos, facultando-nos a caracterização de cada sujeito do conteúdo da amostra (cf. anexo 2) e, na segunda parte, por um conjunto de questões abertas, à criança ou ao jovem, que nos permite identificar as suas concepções acerca da *representação da expressão plástica (percepção da expressão plástica e opções pessoais)* e dos *factores contextuais (escola,*

²⁰ NR-Nunca ou raramente (1); A-Algumas vezes (2); F-Frequentemente (4); S-Sempre (5); SD-sem dados (0).

actividades extra-escolares e família) e que foram registadas em suporte áudio, de modo a facilitar a transcrição e a análise dos dados.

Ao assumir-se como *documento pessoal, auto-revelador* (Serrano, 1994:32-33), da dinâmica mental dos sujeitos inquiridos, a entrevista estimula-os a expressar os seus sentimentos e pensamentos de forma livre e informal (Serrano, 1994: 41; Flick, 2004: 95). De realçar que a entrevista propicia o acesso ao contexto estudado de forma flexível e adaptada e permite recolher um conjunto de informações decorrentes da mensagem verbal do sujeito (Fernández-Ballesteros, 2004b: 259), nomeadamente, através das questões de resposta aberta que facultam dados diversificados e ricos em pormenor, descritos na linguagem dos próprios inquiridos.

Verificamos existirem vantagens na implementação desta técnica, por facilitar a compreensão do outro e do seu universo subjectivo, exigindo da nossa parte uma atitude de interesse, abertura e disponibilidade (Serrano, 1994:43-44), instaurando-se, assim,

“ [...] em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (Quivy e Campenhoudt, 2008:192).

Sem descurar os pressupostos teóricos decorrentes da revisão bibliográfica efectuada, é mediante a aplicação desta técnica que buscamos uma aproximação às *teorias subjectivas* que os jovens e crianças sobredotados constroem em torno dos factores que influenciam a sua produção plástica. Por *teoria subjectiva*, entendemos

“ [...] al hecho de que el entrevistado tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio. Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder a una pregunta abierta” (Flick, 2004:95).

Assim, por meio da entrevista, procuramos, simultaneamente, informação sobre o real e conhecer os quadros conceptuais dos dadores da informação, que constituem a amostra do nosso estudo (Estrela, 1994:342).

O processo de construção deste instrumento de recolha de dados também esteve sujeito a diversas reformulações. Desde logo, optámos pela elaboração de uma primeira parte, constituída por questões de resposta fechada aos pais, para caracterizar, de modo genérico, os contextos de proveniência dos sujeitos da amostra. Já as questões abertas aos jovens e crianças, a integrar na segunda parte da entrevista, foram progressivamente trabalhadas, à medida que o suporte teórico da pesquisa facilitava o esclarecimento dos objectivos da investigação e se realizavam as actividades em Serralves.

Esclarecemos que a entrevista aplicada aos inquiridos, foi previamente testada, com o intuito de verificar o grau de compreensibilidade e acessibilidade dos sujeitos da amostra e encarregados de educação às questões formuladas. O teste da entrevista foi aplicado a quatro participantes do programa *Super Sábados* – dois do sexo masculino, com 9 e 12 anos, e dois do sexo feminino, com 10 e 11 anos, e respectivos pais. Ainda que, para esta escolha tenha contribuído a procura da representatividade de dois sujeitos de cada sexo, o processo de selecção foi aleatório.

Elucidamos ainda que, uma vez que algumas questões abertas se referiam explicitamente às actividades em Serralves e ao programa *Sábados Diferentes*, foram feitas pequenas adequações, por referência ao contexto das actividades realizadas e das experiências vividas pelos sujeitos no programa *Super Sábados*.

Concluimos que a realização do teste-piloto da entrevista foi vantajoso, porquanto permitiu realizar um conjunto de correcções, eliminando e acrescentando determinados aspectos, capazes de tornar este instrumento mais acessível, sobretudo, em termos de vocabulário empregue.

De destacar que, logo após a realização dos primeiros pré-testes da entrevista a dois sujeitos, surgiu a necessidade de aplicar um outro instrumento de inquirição de tipo questionário – escala de preferências (cf. anexo 5) – capaz

de identificar, de um modo mais concreto, os factores de ordem contextual e de ordem pessoal que influenciam a produção plástica dos sobredotados. Partindo do pressuposto que o facto da interacção inerente à própria entrevista poderia dar origem a alguma inibição dos inquiridos, sobretudo em termos da exposição dos factores de ordem pessoal que influenciam a produção plástica, entendemos complementar o levantamento deste tipo de factores, através da entrevista, com a aplicação de uma escala de preferências.

Trata-se de uma escala ordinal que, como a própria designação indica, admite “ [...] uma ordenação numérica das suas categorias, ou seja, das respostas alternativas estabelecendo uma relação de ordem entre elas” (Hill & Hill, 2008:108). Com apenas uma variável – *importância atribuída* – é apresentado um conjunto de vinte itens (*características dadas* ou *fixas*) – para completar a frase ‘*Eu desenharia e pintaria mais vezes se...*’ e o respondente tem de avaliar uns em relação aos outros. O número de itens seleccionados não é fixo, pois os sujeitos devem avaliar somente os que se reportarem à sua situação, vivências e contextos, atribuindo o número ‘um’ ao item que tiver maior importância e, assim, sucessivamente. Todavia, dada a inexistência de um instrumento desta natureza, decidimos pela sua construção, fundamentada, por um lado, nos dados obtidos a partir do teste-piloto da entrevista e da observação das actividades plásticas e, por outro, na leitura e pesquisa progressivas, sob a inspiração do questionário de Renzulli *The Interest-A-Lyzer* (1977) e do *Modelo de Sobredotação* de Gagné [MDST], que aponta para factores pessoais (*catalisadores intrapessoais*) e factores contextuais (*catalisadores ambientais*) como influentes no processo de desenvolvimento de talentos (cf. cap.1,2.3.2.2.:32).

A concepção deste instrumento foi, igualmente, objecto de reformulações, para conseguir um conjunto de possíveis factores pessoais e contextuais, que se reportassem a aspectos intrínsecos e socioculturais da vida de cada um, representados na escala de uma forma equitativa.

Tal como para a grelha de observação e a entrevista, a escala de preferências foi sujeita a um pré-teste com 2 dos 4 sujeitos que haviam sido entrevistados e que frequentavam o programa *Super Sábados* da Póvoa de

Varzim – 1 do sexo masculino, com 9 anos, e 1 do sexo feminino, com 11 anos. Verificámos a proficuidade da avaliação prévia deste instrumento, porquanto permitiu a percepção da necessidade de inclusão de outros factores e, ainda, o reconhecimento de que alguns aspectos careciam de maior explicitação terminológico-conceptual.

Os dados obtidos a partir das entrevistas e das escalas de preferências foram, igualmente, complementados, com registo, no momento e retrospectivamente, de notas de trabalho de campo, o que facultou a descrição narrativa dos vários elementos concretos da situação, e em diário de bordo, o que facilitou a compreensão subjectiva do percurso quotidiano da pesquisa (Lessard-Hébert *et al.*, 2008:157-158).

As técnicas e os instrumentos usados no plano da presente investigação privilegiaram, o recurso aos meios audiovisuais, nomeadamente, em suporte vídeo e fotográfico, nas sessões práticas em Serralves, e áudio, nas entrevistas, pela vantagem de “ [...] garantir a conservação intacta da informação «em bruto», isto é, tal qual ela foi recolhida durante o trabalho de campo” (Lessard-Hébert *et al.*, 2008:155).

Quanto à recolha de dados auxiliada por suporte de vídeo e fotografia, optámos pela colaboração de um segundo investigador, detentor de experiência no domínio da investigação empírica. A esta escolha presidiu a tomada de consciência de que o desempenho simultâneo dos papéis de observador e ‘fotógrafo’/‘operador de câmara’ poderia ameaçar a precisão e a objectividade das observações efectuadas. Como referem Bogdan & Biklen (1994:141-143), a propósito do recurso ao registo fotográfico,

“Um bom fotógrafo pode isolar e congelar relações ou comportamentos de uma forma que não pode ser recriada verbalmente; mas um observador humano pode proporcionar o sentido de toda a textura de relações que não podem ser veiculadas fotograficamente”.

Por este motivo, decidimos pela assunção exclusiva do papel de observador por parte do investigador, contando com a colaboração de um

segundo investigador, no desempenho de funções de registo fotográfico e vídeo, mantendo, uma postura, o mais neutra e invisível quanto possível.

Importa destacar que as fotografias foram utilizadas com o intuito de facilitar a evocação de determinados factos (Serrano, 1994:51) e realizar o inventário dos objectos no local de investigação, designadamente, os produtos das actividades plásticas efectuadas em Serralves (desenhos, pinturas, maquetas, esculturas, livros), e, assim, possibilitar a simplificação da recolha de informação factual (Bogdan & Biklen, 1994:188). Foram tiradas, rapidamente, pelo segundo investigador, sem exigência de perícia técnica significativa, sobretudo, na parte final das sessões, dando oportunidade à condução cuidadosa da observação.

Ainda que os sujeitos observados estivessem já familiarizados com a presença da máquina fotográfica, dado o registo frequente de algumas actividades do programa *Sábados Diferentes*, através da fotografia, realizámos esforços no sentido de neutralizar os efeitos da presença de um 'fotógrafo' no contexto em observação. Assim, de acordo com a proposta de Bogdan & Biklen (1994:141-142), procurámos que o investigador fotográfico fosse, tanto quanto possível, invisível, através dos critérios de *familiaridade* e *distracção*. Por um lado, verificámos que, ao estar sempre presente e integrado nas diversas sessões, o 'fotógrafo' passou a ser indiferente (critério da *familiaridade*) e, por outro, constatámos que, de um modo geral, os sujeitos observados estavam envolvidos nas actividades, dando pouca atenção à máquina fotográfica (critério da *distracção*).

A gravação em vídeo, realizada pelo segundo investigador, possibilitou consolidar a observação e as notas de campo do investigador-observador, por meio do registo da imagem e do som, proporcionando maior quantidade de informação, com maior rendimento e menor esforço que outros registos e, assim, preconizar a passagem do icónico ao conceptual e afectivo, conhecendo a própria realidade no seu contexto (Serrano, 1994:51-52). Refira-se que, na interpretação das imagens gravadas, o investigador não esqueceu a sua polissemia, pelo que a vasta amplitude interpretativa das mesmas foi tida em consideração.

Atendendo às vantagens evocadas por Serrano (1994:52), a propósito do recurso à gravação áudio, a sua utilização nas entrevistas permitiu registar, com exactidão e a baixo custo, a conversação estabelecida entre o entrevistador e o interlocutor.

A selecção das técnicas e dos instrumentos da pesquisa obedeceram a um conjunto de procedimentos específicos que descrevemos a seguir.

4.4. Procedimentos

De acordo com a descrição do plano de investigação (cf.cap.4,4.1.:165) e dos instrumentos/técnicas adoptados (cf.cap.4,4.3.:173), o ponto de partida para a procura de resposta à questão fulcral do nosso estudo – *Que factores influenciam a produção plástica em crianças e jovens sobredotados que, neste domínio, evidenciam criatividade e motivação?* - situa-se, num primeiro momento, na recolha de dados quanto às características de criatividade e aos sinais de motivação que se revelam na criação plástica. Por este motivo, os procedimentos iniciais centram-se na obtenção de dados inerentes às questões – *Que características da criatividade se revelam na produção plástica? Que sinais de motivação são visíveis na criação plástica?*

Atendendo à proposta de Marín Viadel (2006a:22), segundo a qual, a educação artística não pode ficar encerrada nos limites da escola, pois as maiores e melhores oportunidades de gozo visual estão fora da sala de aula – “Hay que salir a ver y a recorrer el entorno, porque los edificios están hechos para recorrerlos y los objetos para tocarlos y las pinturas para contemplarlas al tamaño al que se pintaron” – planeámos a realização de actividades de expressão plástica, ao sábado de manhã, integradas na agenda do programa *Sábados Diferentes*, num local de cariz artístico por excelência, que promovesse um conjunto de condições susceptíveis de captar, quer as características da criatividade, quer os sinais de motivação em momentos privilegiados de criação plástica.

Decidimo-nos por um espaço de arte contemporânea, o Museu de Serralves, no Porto que, pelas suas características de versatilidade do espaço

e pela oferta de um programa educativo adequado à especificidade de cada público, constitui um meio privilegiado à concretização de várias oficinas de expressão plástica, a integrar no nosso estudo. Para além disso, Serralves facilita o acesso ao poder efectivo de imagens, obras, cores, texturas e formas, e, nessa medida, promove a atenção, a sensibilidade, a criatividade e a imaginação. Por conseguinte, ressalta aí a possibilidade de desenvolver um conjunto de competências de pensamento e de atitudes, por meio da educação estética e artística (cf. cap.3,1.:132 e 2.2:138): aprender a captar e a sentir, a observar e a ouvir; colocar questões; verbalizar; descobrir o valor das ideias, suas e dos outros; ganhar consciência do seu próprio pensamento, estruturando-o; tomar em conta várias perspectivas; ganhar autonomia do pensar e desenvolver uma consciência estética; saber ajuizar; expressar-se criativamente (transcender-se, ter em conta os critérios e o contexto); estimular a apetência pela atitude estética de contemplação e de produção; enriquecer-se com a diferença – com outros modos de ver, de sentir, de ser, de pensar e de agir.

Nesta medida, estabelecemos um primeiro contacto com o Serviço Educativo de Serralves, no final de 2008, para clarificar os objectivos do nosso estudo e averiguar o tipo de actividades que o Museu poderia proporcionar. Este processo tornou-se bastante moroso, dada a dificuldade em agendar um contacto directo com a Direcção do Serviço Educativo. Em reunião realizada em Fevereiro de 2009, com a Directora do referido serviço, foram seleccionadas algumas propostas de actividades e apresentadas as características gerais da amostra, no sentido de adequar as estratégias planeadas pelos monitores, em cada sessão, ao grupo-alvo. De destacar o interesse revelado pela instituição, a julgar pelos vários contactos estabelecidos presencialmente, por telefone e correio electrónico, no sentido de conceber um plano organizado de actividades plásticas que contemplassem a diversidade e a inovação e, desta forma, criassem a oportunidade para captar, na amostra, características de criatividade e sinais de motivação.

Do plano de actividades concebido constam quatro sessões de *escultura, arquitectura, pintura e desenho*, respectivamente, orientadas por

diferentes monitores, especialistas em cada uma das áreas, e onde o desenho e a pintura têm sempre lugar como estratégias dominantes ou auxiliares à execução dos trabalhos.

De salientar que os encarregados de educação, aquando da inquirição sobre o consentimento da participação dos seus educandos nas actividades, tomaram conhecimento prévio das datas das actividades e do seu conteúdo em documento que se encontra em anexo 8. Este contacto permitiu-nos confirmar a estrutura da amostra. As actividades realizaram-se ao sábado, entre as 10.00 horas e as 12.30 horas, nos dias 28 de Março, 04 de Abril, 18 de Abril e 02 de Maio de 2009, de acordo com a descrição sumária que apresentamos no anexo 8.

Clarificamos, ainda, que se registaram pequenas modificações no referido programa. Assim, na actividade *Laboratório das Artes/Pinturas e Espessuras*, estava prevista uma visita prévia a uma exposição patente no Museu, mas o monitor considerou que nenhuma delas se adequava aos objectivos da actividade prática; na actividade *Livros de Artista*, a monitora entendeu pertinente tomar como ponto de partida da parte prática a exposição temporária *Do Rato Mickey a Andy Warhol*.

Ainda que cada sessão tivesse uma natureza acentuadamente prática, foi sempre promovido, no início, um momento de cariz mais teórico, com o esclarecimento de aspectos inerentes a estilos artísticos, formas de arte, finalidades dos artistas, entre outros, capazes de gerar um momento de aprendizagem, contemplação e debate. Nestas ocasiões, o monitor (escultor, arquitecto, pintor) foi o facilitador da discussão e não o detentor de todas as respostas, pelo que o trabalho de exploração de sentido(s) promovido, serviu de base à criação plástica posterior.

Conforme consta da descrição das técnicas e dos instrumentos da recolha de dados (cf. cap.4,4.3.:173), cada uma das actividades foi examinada pelo investigador, em regime de observação directa, sistemática e não participante, com o registo em grelhas de observação, auxiliado por notas de campo, diário de bordo (seu e dos observados) e meios audiovisuais (vídeo e fotografia) das atitudes, dos comportamentos e dos produtos das actividades.

Depois de realizadas as sessões em Serralves, recolhidos os dados quanto às *características de criatividade* e aos *sinais de motivação* das crianças e dos jovens no domínio da produção plástica, foram seleccionados 8 casos da estrutura da amostra, sendo de destacar que 2 jovens do sexo masculino, com 13 e 15 anos, não reuniram os critérios necessários para integrar o conteúdo da amostra (cf. cap.4,4.2.2.:171).

Assim, constituído o conteúdo da amostra, iniciámos a aplicação das entrevistas semi-estruturadas e das escalas de preferências, complementada com o registo de notas de campo e de diário de bordo. Num primeiro momento, com o recurso às entrevistas, pretendemos recolher as concepções e as opiniões dos sobredotados quanto à *representação da expressão plástica (percepção e opções pessoais)* e aos *factores contextuais (escola, actividades extra-escolares e família)*. Posteriormente, com a aplicação da escala de preferências, complementámos os dados obtidos nas entrevistas e identificámos os factores contextuais e pessoais que influenciam a produção plástica dos inquiridos.

As entrevistas foram realizadas individualmente, numa sala disponibilizada pela Direcção da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, garantindo aos sujeitos a privacidade necessária para responderem às questões colocadas. Pelo à vontade manifestado pelos entrevistados, concluímos que nem a invulgaridade da situação nem a presença do gravador constituíram factores inibidores.

Na condução da entrevista tivemos em atenção certos princípios orientadores, tal como foram destacados por Estrela (1994). Como critérios gerais, procurámos: i) evitar dirigir a entrevista, dando livre expressão ao entrevistado; ii) não restringir a temática abordada, permitindo a possibilidade de alargamento dos temas propostos; iii) esclarecer os quadros de referência utilizados pelo inquirido, levando-o a clarificar conceitos e situações (Estrela, 1994:342). Atendendo a aspectos mais específicos referentes à entrevista a crianças e jovens, considerámos o *princípio da simpatia activa*, isto é, a assunção de uma atitude que não se limite ao 'estar com o outro', mas que se situe num plano dinâmico, de 'ir ao encontro do outro', aceitando-o tal como é e

demonstrando interesse pelo seu mundo. Simultaneamente, procurámos não criar a sensação, no entrevistado, de que é 'transparente' ao olhar do entrevistador, ou seja, de que o seu *eu* é facilmente captado e compreendido. Pelo contrário, ao longo da entrevista, pretendemos revelar curiosidade perante a informação fornecida pela criança ou pelo jovem (Estrela, 1994:346).

A transcrição das entrevistas foi realizada de modo uniforme (cf. anexo 9) conforme os procedimentos regulares em termos de redacção dos discursos produzidos pelos sujeitos, para facilitar a sua leitura e análise (Flick, 2004: 189-190; Bogdan e Biklen, 1994: 172-175). De salientar que a gravação e a transcrição das entrevistas foram realizadas na íntegra pelo próprio investigador.

De seguida, procedemos à primeira redução dos dados recolhidos, fragmentando os textos obtidos de acordo com as categorias e subcategorias presentes na grelha da análise exploratória de conteúdo (cf. anexo 10), permitindo uma delimitação mais precisa.

No que respeita à análise das entrevistas, conforme a concepção do quadro categorial (cf. quadro 10:194), o procedimento final consistiu numa leitura interpretativa dos discursos produzidos pelos sujeitos da amostra, de modo a retirar possíveis conclusões e, assim, contribuir para a ampliação da investigação empírica em torno da sobredotação, na sua relação com o domínio da expressão plástica.

A resposta à escala de preferências foi efectuada por cada inquirido num momento posterior à aplicação da entrevista. O preenchimento ordinal da escala foi precedido pela leitura e esclarecimento dos procedimentos inscritos no documento, garantindo-se a compreensão da tarefa solicitada.

4.5. Preocupações Éticas e Metodológicas

À implementação do plano de investigação que descrevemos, subjazem preocupações de cariz ético e metodológico, com o intuito de, por um lado, garantir a integridade dos sujeitos que constituem a nossa amostra e dos seus

familiares e, por outro, de assegurar a consistência dos procedimentos a adoptar nas diferentes fases do processo de recolha de dados.

Neste sentido, as crianças, os jovens e os pais foram previamente informados acerca dos objectivos do estudo e das actividades que pretendíamos desenvolver, incluindo, numa primeira fase, a participação em quatro sessões realizadas em Serralves, inseridas na dinâmica do programa *Sábados Diferentes* e, numa segunda fase, a realização de entrevistas aos jovens e crianças, acompanhadas de um levantamento de dados, junto dos pais, sobre o seu educando. De referir que todos os encarregados de educação concordaram com a participação dos seus educandos nas actividades, permitindo o registo em suporte vídeo e fotográfico e cujo modelo de autorização se encontra em anexo 11 e, igualmente, com a gravação das entrevistas, assegurando, desta feita, o *consentimento informado* dos pais na participação dos sujeitos da amostra (Almeida & Freire, 2003:216).

No decurso dos procedimentos de recolha de dados, procurámos garantir a sua *confidencialidade* (Almeida & Freire, 2003:218), pelo que procedemos à protecção da informação prestada em termos de anonimato, mediante a utilização de códigos de identificação. Para além disso, as gravações efectuadas, em suporte vídeo e áudio, das sessões em Serralves e das entrevistas, foram de imediato destruídas após a sua transcrição para efeitos de análise.

Constituiu também preocupação fulcral deste estudo, a realização das entrevistas em momentos que não interferissem com as actividades escolares ou extra-escolares, utilizando, sobretudo, as interrupções lectivas ou algum do tempo livre dos educandos e dos seus pais.

Pelos motivos apresentados, ao longo do processo de recolha de dados, seguimos dois princípios éticos fundamentais apontados por Lessard-Hébert *et al.* (2008:84-85): o de *informar* e o de *proteger* os participantes que integram o plano de investigação.

No que concerne aos aspectos de índole metodológica, norteámos o nosso estudo por princípios de *validade* e *fidelidade*, e a seguir explicitados, que conferissem o rigor e a objectividade necessárias a um estudo de tipo

qualitativo como este. Igualmente, revelámos preocupação quanto à indispensável clarificação das etapas fundamentais do processo: a formulação das questões e dos objectivos, a delimitação do conteúdo da amostra, a descrição do plano de investigação e da utilização de determinados recursos e técnicas, conducentes a uma recolha adequada dos dados e à sua posterior análise.

Tal exigência de objectividade prende-se, pois, à luz das considerações de Almeida & Freire (2003:215), com as estratégias de planeamento da pesquisa, aliadas, primeiramente, ao esforço de evitar a interferência dos nossos desejos e atitudes nos dados encontrados e, em segundo lugar, a uma postura de abertura e de espírito crítico face à eventual necessidade de alteração do plano inicialmente traçado.

5. Validade e Fidelidade

A investigação qualitativa, muito embora seja uma estratégia de investigação sensível às diferenças, aos casos particulares, aos processos singulares ou aos significados latentes, exige a *validade* e a *fidelidade* dos procedimentos de recolha e análise de dados que possibilitem um trabalho científico rigoroso e sistemático (Serrano, 1994:77).

Quanto à *validade*, importa garantir que os procedimentos adoptados consigam produzir as respostas correctas às questões de investigação formuladas e, desta forma, que as conclusões apresentadas representem, efectivamente, a realidade empírica estudada, conferindo credibilidade ao processo.

A *validade* pretendida para esta pesquisa está patente em três vertentes. Por um lado, a *validação instrumental ou metodológica*, dado ser premente garantir a confrontação ou triangulação dos dados com o recurso a várias técnicas (cf. cap.4,4.3.:173). Neste sentido, os dados recolhidos nas actividades realizadas no Museu de Serralves, mediante o registo das grelhas de observação, referentes à motivação e à criatividade de crianças/jovens sobredotados são, posteriormente, cruzados com as informações decorrentes

das entrevistas semi-estruturadas e das escalas de preferências. De salientar que as notas de campo, bem como os comentários em diário bordo e os meios audiovisuais constituem também um suporte à estratégia da triangulação dos dados obtidos, procurando assegurar aquilo que Serrano (1994: 83-84) designa por *triangulação metodológica*, a qual consiste no uso de diferentes métodos sobre o mesmo objecto de estudo, para assegurar a credibilidade da pesquisa efectuada.

A presente investigação pretende ainda alcançar níveis de *validade interna*, por meio da descrição e fundamentação sistemática dos procedimentos adoptados nas diferentes fases da pesquisa, designadamente na recolha, na análise e na interpretação dos dados, explicitando o trajecto que vai da redução da realidade em bruto (os dados obtidos) à realidade reconstruída (os dados interpretados).

Em última análise, é também nosso propósito assegurar a *validade externa*, ou seja, a possibilidade de transferir os procedimentos adoptados para contextos e/ou sujeitos similares, nomeadamente, a possibilidade de reproduzir esta pesquisa com crianças/jovens sobredotados que nunca tenham frequentado programas de enriquecimento ou que residam noutras regiões do país, mas sem que se efectue uma transferência de resultados, como já salientámos anteriormente (cf.3.:162).

No que concerne à *fidelidade*, é fundamental assegurar que os instrumentos empregues sigam determinados critérios ou padrões de utilização e aplicação, possibilitando a reconstrução da investigação por outro investigador. Nesta medida, o preenchimento das grelhas de observação, bem como o registo das notas de campo e do diário de bordo, baseados nas indicações propostas por Serrano (1994:26-28 e 45-50), são complementados com a gravação das actividades plásticas em Serralves, em vídeo e fotografia, considerando os devidos procedimentos para a sua adequada utilização. Por sua vez, as entrevistas são gravadas em suporte áudio, cumprindo critérios uniformes de transcrição, e as escalas de preferência são construídas de acordo com as orientações para a elaboração de escalas de medida ordinais (Hill & Hill, 2008:108-112).

Nesta medida, é possível considerar que, no âmbito de uma estratégia essencialmente qualitativa, as preocupações relativas à *validade* e à *fidelidade* metodológicas nos remetem, de acordo com a expressão proposta por Hammersley (cit. in Flick, 2004:239) para um *realismo subtil*. Tal significa que a validade do conhecimento não pode ser avaliada com absoluta certeza, mas apenas em termos de plausibilidade e de credibilidade, sendo que as afirmações do investigador representam uma maior ou menor aproximação aos fenómenos estudados – *os factores que influenciam a produção plástica em crianças e jovens sobredotados que, neste domínio, evidenciam criatividade e motivação*.

6. Tratamento e Análise de Dados

Pelos contornos qualitativos de que se reveste o presente Estudo de Caso, a recolha progressiva dos dados reclama, em simultâneo, o tratamento e a análise da informação obtida, numa lógica de regulação contínua dos procedimentos e de procura metódica capaz de conduzir à compreensão da realidade humana na sua diversidade e na sua complexidade. Citando Serrano (1994:104), “A análise de dados na investigação qualitativa orienta-se para [...] la búsqueda no de la homogeneidad, sino de la diferencia. No pretende la generalización, sino las hipótesis de trabajo. En suma, trata de comprender la realidad como un todo unificado”.

É por meio de tarefas como redução, categorização, clarificação, síntese e comparação, com base num plano mais ou menos flexível, mas sempre circular, que procurámos obter uma visão, o mais completa possível, da realidade em estudo (Serrano, 1994:102) e, dessa forma, conseguir a apresentação de determinados resultados.

Apesar da adopção de uma metodologia de natureza qualitativa, recorreremos a certas técnicas quantitativas de análise de dados, nomeadamente, no que se refere ao tratamento das grelhas de observação e das escalas de preferências.

Como referimos anteriormente, relativamente às grelhas de observação, adoptámos o registo por *frequência-contagem*, o que exigiu a análise dos valores obtidos, em cada sessão e no total das mesmas, para a *criatividade* (categoria A) e a *motivação* (categoria B), de acordo, respectivamente, com as variáveis da primeira (A1 - *curiosidade*; A2 - *fluidez*; A3 - *flexibilidade*; A4 - *originalidade*; A5 - *atenção ao estético*; A6 - *desinibição*; A7 - *exploração do imaginário*) e da segunda (B1 - *envolvimento*; B2 - *persistência*; B3 - *aborrecimento na repetição*; B4 - *motivação intrínseca*; B5 - *perfeccionismo*; B6 - *autonomia*; B7 - *interesse pela novidade*), atendendo aos respectivos indicadores comportamentais e à legenda definida. Os dados das grelhas individuais foram, posteriormente, transcritos para uma folha de cálculo, conforme modelo em anexo (cf. anexo 12), de modo a facilitar a apresentação dos resultados globais numa tabela, para posterior interpretação.

Quanto à escala de preferências, dado implicar a ordenação numérica dos vinte itens apresentados, foi efectuada uma *análise da variância* da importância atribuída a cada uma das características dadas, partindo da transcrição da ordenação da escala de preferências de cada sujeito (cf. anexo 13) para o quadro 15 (cf. cap.5,2.2.:231).

Privilegiámos a *análise de conteúdo* como técnica de análise dos dados recolhidos, por destacar a importância atribuída pelos sujeitos a determinados temas, constituindo-se como uma técnica não-obstrutiva e passível de ser aplicada a material de pesquisa pouco estruturado, como é o caso das entrevistas que efectuámos. Consideramos, por isso, que este procedimento analítico permite “ [...] tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade [...]” (Quivy e Campenhoudt, 2008:227), de que os discursos pessoais e subjectivos dos sobredotados, acerca da expressão plástica e dos factores que a influenciam, representam exemplos significativos.

A propósito das virtualidades desta técnica, Serrano (1994:133 e ss) destaca a sua *objectividade*, visto basear-se num conjunto de procedimentos susceptíveis de reprodução por outros investigadores, e a sua *sistematicidade*, enquanto assente em critérios que se pretendem rigorosos.

Para conseguirmos, “ [...] por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto” (Bardin, 2008:146-147), optámos por uma análise categorial temática, que nos permite salientar que temas, significados ou representações são evocados pelos sujeitos quando interrogados acerca da *representação da expressão plástica* e dos *factores contextuais*, sendo que estes dois elementos representam as principais categorias de análise utilizadas.

Por conseguinte, definimos previamente um quadro categorial, que apresentamos no quadro 10, cujas categorias e subcategorias obedecem a uma delimitação rigorosa, com base quer no suporte teórico deste trabalho, quer nos dados a analisar. Seguimos um único critério – *o estabelecimento de áreas temáticas* – e definimos os indicadores, o que facultou a introdução de determinado elemento numa dada categoria, conforme as orientações de Bardin (2008: 147-155). A análise de conteúdo baseia-se na categorização dos discursos dos inquiridos que formam o conteúdo da amostra, sendo que as categorias representam diferentes aspectos desses discursos. Os segmentos de texto incluídos em determinada categoria contêm certos indicadores dessa categoria.

O procedimento de análise exploratória de conteúdo incide sobre oito entrevistas, de acordo com a definição prévia de duas categorias: a primeira subdividida em duas subcategorias e a segunda em três, para as quais estabelecemos um conjunto de indicadores específicos. Cada categoria e cada subcategoria traduzem um conjunto de significados, que representam os elementos concretos a procurar ao longo da pesquisa. Nesta medida, a definição das categorias cumpre o critério da *exclusão mútua*, pois que cada unidade de registo é codificada apenas sob uma das categorias ou subcategorias definidas, sendo que as referências alusivas aos mesmos conteúdos – as áreas temáticas da *representação expressão plástica* e dos *factores contextuais* – devem classificar-se na mesma categoria (Serrano, 1994: 150).

Quadro 10 – Quadro Categorical da Análise Exploratória de Conteúdo das Entrevistas Semi-Estruturadas

Categories	Sub-categories	Indicadores
<p style="text-align: center;">A. Representação da Expressão Plástica</p> <p>(referências a temáticas associadas à Arte e à Expressão Plástica)</p>	<p style="text-align: center;">A.1 Percepção da Expressão Plástica</p> <p>(referências associadas à expressão plástica, de acordo com os indicadores definidos)</p>	<p>- conceito: noção, ideia ou definição de expressão plástica</p> <p>- finalidade atribuída: objectivos ou propósitos atribuídos à expressão plástica</p> <p>- vivência pessoal: estados emocionais associados à expressão plástica (razões)</p>
	<p style="text-align: center;">A.2 Opções Pessoais</p> <p>(referências associadas a opções pessoais em actividades de expressão plástica, de acordo com os indicadores definidos)</p>	<p>- espaço: locais preferíveis para desenhar/pintar (razões)</p> <p>- modos: formas preferíveis de desenhar/pintar (livre ou com modelo) razões</p> <p>- tempo: momentos preferíveis para desenhar/pintar</p>
<p style="text-align: center;">B. Factores Contextuais</p> <p>(referências a temáticas associadas a escola, actividades extra-escolares e família)</p>	<p style="text-align: center;">B.1 Escola</p> <p>(referências associadas ao ensino da expressão plástica)</p>	<p>- incentivo: opinião sobre o contributo da escola e dos professores para o desenho/pintura (razões)</p> <p>- professores influentes: reconhecimento do contributo de certos professores (razões/características)</p> <p>- possibilidade de mudança: propostas de alteração do ensino da expressão plástica</p>
	<p style="text-align: center;">B.2 Actividades Extra-Escolares</p> <p>(referências associadas a actividades de expressão plástica extra-escolares)</p>	<p>- vivência pessoal: opinião sobre as actividades realizadas em Serralves (motivos)</p> <p>- importância atribuída: valor atribuído às actividades realizadas em Serralves (razões)</p> <p>- função atribuída: papel atribuído à expressão plástica em programas de enriquecimento extra-escolares</p>
	<p style="text-align: center;">B.3 Família</p> <p>(referências associadas ao papel da família em actividades de expressão plástica)</p>	<p>- incentivo: opinião sobre o contributo da família para o desenho/pintura</p> <p>- vivência</p> <ul style="list-style-type: none"> . espectador: especificação de hábitos/práticas de visitas a locais de arte - vivência . criador: especificação de hábitos/práticas de partilha de momentos de expressão plástica com familiar

O quadro categorial que apresentamos, resultou de uma grelha inicial, cuja construção obedeceu quer às indicações teóricas neste domínio quer à análise global dos discursos (Flick, 2004:210). Neste sentido, salientamos os diversos reajustes a que o quadro categorial foi sujeito, principalmente, a partir

das quatro entrevistas que serviram de pré-teste, com o intuito de delimitar mais rigorosamente não apenas as subcategorias de análise, mas, sobretudo, os indicadores. As sucessivas adaptações do quadro categorial visaram, mais amplamente, garantir a *exaustividade* e a *exclusividade* do sistema categorial, incluindo todas as unidades de registo numa categoria ou subcategoria e não colocando uma determinada unidade de registo em mais do que uma categoria ou subcategoria, respectivamente.

Relativamente às *unidades de análise* (Serrano, 1994: 145), o texto transcrito das entrevistas foi decomposto em diversas *unidades de registo* (frases) que se inserem em diversas *unidades de contexto* (parágrafo, que se considera a resposta a cada questão), sendo ambas reagrupadas em diferentes categorias, porque estas se referem a temáticas genéricas (Bardin, 2008:130-133; Serrano, 1994:148), tais como a *representação da expressão plástica* (categoria A) e os *factores contextuais* (categoria B). A este procedimento seguiu-se a *codificação aberta*, através da qual atribuímos o mesmo código aos segmentos do texto que revelaram poder integrar determinada categoria (Flick, 2004:196).

Num momento posterior, analisámos todos os segmentos de texto incluídos nas duas categorias, para, depois, procedermos à *codificação axial*, diferenciando-os de acordo com as diversas subcategorias (Flick, 2004:197) e detectando-se, deste modo, os primeiros padrões revelados pelos dados que nos permitiram retirar algumas conclusões iniciais.

Os dados obtidos a partir da análise exploratória de conteúdo das entrevistas (cf. anexo 14) foram cruzados com as informações resultantes da aplicação da escala de preferências e com alguns dados aferidos nas grelhas de observação, com o objectivo de possibilitar e consolidar o trajecto conducente à resposta para a questão inicial: *Que factores influenciam a produção plástica em crianças e jovens sobredotados que, neste domínio, evidenciam criatividade e motivação?*

Em Síntese

Ao longo deste capítulo, descrevemos a metodologia geral adoptada na investigação empírica. Trata-se de um primeiro passo a dar neste processo de pesquisa, cuja clareza é essencial para os momentos posteriores de apresentação, análise e discussão dos resultados.

Nesta medida, formulámos os objectivos e as questões que fundamentam este estudo, delimitámos os conceitos fulcrais e fundamentámos a opção metodológica. A explicitação da recolha e análise dos dados justificou a descrição do plano global e do processo de constituição da amostra, com a necessária fundamentação do recurso a determinadas técnicas e instrumentos.

Este capítulo centrou-se, igualmente, nas preocupações éticas e metodológicas, e no cumprimento indispensável dos princípios de validade e fidelidade, baseados no rigor e na objectividade que devem constituir critérios nucleares de uma investigação científica.

O capítulo termina com a explanação das estratégias de tratamento e análise dos dados recolhidos, capazes de oferecer condições de resposta às questões que serviram de pilar no decurso da investigação.

Assim, numa relação dialéctica, capaz de asseverar a interligação dos momentos distintos da pesquisa, as questões inicialmente colocadas legitimam a implementação de todo o processo: obtenção, tratamento e análise de informação significativa, culminando na apresentação de conclusões e cujo intuito é conseguir responder às interrogações introdutórias.

CAP. 5 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Se a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então, divorciá-la do que se passa – daquilo que em determinado momento espacio-temporal pessoas particulares afirmam, fazem, ou sofrem, de entre a vastidão de acontecimentos do mundo – é o mesmo que divorciá-la das suas aplicações, tornando-a oca. Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar”.

(Geertz; cit. in Bogdan & Biklen, 1994:48)

Atendendo aos vários aspectos metodológicos considerados no capítulo anterior e que servem de suporte ao plano de investigação assumido no presente estudo, este capítulo representa o culminar de todo um processo que visa encontrar resposta para a questão fulcral do nosso estudo – *Que factores influenciam a produção plástica em crianças e jovens sobredotados que, neste domínio, evidenciam criatividade e motivação?* –, bem como para aquelas que lhe subjazem: *Que características da criatividade se revelam na produção plástica? Que sinais de motivação são visíveis na criação plástica? Que tipo de factores estão relacionados com a produção plástica?*

A preocupação neste capítulo é, por isso, apresentar os dados recolhidos durante a pesquisa, essencialmente, através da observação e da inquirição, e proceder à sua análise, num percurso que veicule a passagem metódica dos *dados brutos* aos *dados construídos*, assente em critérios capazes de orientar a emergência de conclusões sobre a problemática em estudo.

Por conseguinte, dando assentimento à citação de Almeida & Freire (2003:153) – “ [...] Os resultados brutos não são de interpretação directa, carecendo de parâmetros de orientações para esse efeito” – e recorrendo às técnicas de análise dos dados recolhidos, procuramos atribuir significado, fundamentalmente, aos registos de observação efectuados na primeira fase da investigação empírica (actividades plásticas em Serralves), bem como aos discursos proferidos pelos sujeitos em situação de entrevista, conforme a complementaridade de outros recursos e a triangulação de outros elementos.

Com esta tarefa de interpretação do material obtido durante todo o processo, em articulação com o suporte teórico da literatura apresentada na primeira parte da dissertação, pretendemos desvelar o sentido do que está para lá do que é imediatamente ‘oferecido’ no contexto específico da recolha, e que Van der Maren designou por *revelação do oculto* (cit. in Lessard-Hébert *et al.*, 1994: 124).

A estrutura deste capítulo segue, por um lado, a sequência temporal da pesquisa em torno das respostas às questões subjacentes à interrogação central e, por outro, a sucessão metodológica dos momentos de apresentação

e análise dos resultados, aos quais se segue uma síntese com os respectivos comentários.

1. Criatividade e Motivação

Tal como referimos no quarto capítulo, a primeira parte da investigação empírica pretende, por um lado, identificar as características da criatividade e os sinais de motivação revelados em momentos específicos de produção plástica de crianças/jovens sobredotados e, por outro, sinalizar os sujeitos que manifestam criatividade e motivação no domínio da expressão plástica, de modo à sua integração no conteúdo da amostra e, por conseguinte, serem alvo da aplicação dos restantes instrumentos (entrevista semi-estruturada e escala de preferências).

O registo das características da criatividade e dos sinais da motivação foi feito em grelha de observação (cf. anexo 3) por frequência-contagem, em cada sessão, para cada um dos sujeitos, de acordo com os indicadores comportamentais e os valores de frequência definidos²¹, auxiliado por notas de campo, diário de bordo (cf. anexo 6) do investigador e dos observados, e os meios audiovisuais (vídeo e fotografia). Os valores registados nas grelhas individuais foram, posteriormente, transcritos para quatro folhas de cálculo (cf. anexo 15), sendo que, cada uma apresenta os dados por sessão, de todos os sujeitos observados e de todas as variáveis das duas categorias (criatividade e motivação). Desta forma, é possível apresentar, em cada folha de cálculo, o somatório dos valores de frequência de cada variável, de cada categoria, para cada sujeito (total em linha), assim como, o somatório dos valores de frequência de cada variável, de cada categoria, em todos os sujeitos, por sessão (total em coluna).

Nos quadros a seguir, apresentamos os valores resultantes do tratamento de dados individuais transcritos das grelhas de observação para as folhas de cálculo, relativas às categorias *criatividade* e *motivação*, nas quatro

²¹ NR-Nunca ou raramente (1); A-Algumas vezes (2); F-Frequentemente (4); S-Sempre (5); SD-sem dados (0).

actividades de expressão plástica que decorreram em Serralves, designadamente, nos domínios da *escultura* (actividade 1), da *arquitectura* (actividade 2), da *pintura* (actividade 3) e do *desenho* (actividade 4) (cf. anexo 8).

1.1. Características da Criatividade

Da análise comparativa dos valores constantes no quadro 11, quanto à categoria A, tendo por referência um total máximo possível de 35 pontos para cada actividade, verificámos que, na maioria, os jovens e crianças manifestaram, de um modo significativo, características de criatividade nas sessões em que participaram, destacando-se, pela excepção, o caso 5/SM/15A (João).

Para além deste aspecto, se atentarmos nos dados do quadro 12, verificamos que as características da criatividade mais evidenciadas são a *fluidez do pensamento* (A2) e a *curiosidade* (A1).

Quadro 11 – Resultados da Criatividade por Sujeito e Actividade

Nome Fictício	Código	Activ1	Activ2	Activ3	Activ4
Gustavo	1/SM/8A	33	35	32	F
Ricardo	2/SM/13A	31	28	26	24
Francisco	3/SM/13A	F	17	F	F
André	4/SM/15A	F	28	27	F
João	5/SM/15A	9	10	7	8
Teresa	6/SF/9A	21	22	23	16
Luísa	7/SF/11A	19	22	27	F
Leonor	8/SF/12A	F	F	27	33
Alexandra	9/SF/13A	F	29	28	F
Mariana	10/SF/14A	24	26	28	28

Quadro 12 – Características da Criatividade por Actividade

Variável de Observação	Activ1	Activ2	Activ3	Activ4	Total
A1.Curiosidade	23	32	34	17	106
A2.Fluidéz	22	32	36	17	107
A3.Flexibilidade	19	32	35	17	103
A4.Originalidade	20	30	34	16	100
A5.Atenção ao Estético	19	36	36	14	105
A6.Desinibição	16	25	26	13	80
A7.Exploração do Imaginário	18	30	24	16	88
					689

Quanto à primeira característica – *fluidéz do pensamento* – observámos que, na generalidade, quando confrontados com uma situação-problema que implicava a concepção de várias soluções, na produção plástica, os sujeitos manifestaram, com frequência significativa, um pensamento divergente capaz de perspectivar diferentes formas para conseguirem concretizar a proposta de trabalho. Exemplo disso foi a forma como desempenharam as tarefas plásticas da primeira sessão. Após um momento de esclarecimento acerca de algumas esculturas do Parque de Serralves, como a de Richard Serra (*‘Andar é Medir’*), e de Oldenburg (*‘Colher de Jardineiro’*), dentro da escultura em vidro de Dan Graham (*‘Dupla Exposição’*) (cf. anexo 16, fotos 16.1, 16.2, 16.3 e 16.4), os seis jovens/crianças foram incitados pelo monitor, a escolherem um determinado enquadramento do jardim para representarem através do desenho (cf. anexo 16, foto 16.5) e, posteriormente, constituir o local onde seria inserida uma escultura em plasticina que teriam que executar. Face à proposta, os observados ‘estudaram’ o melhor enquadramento e experimentaram diferentes posicionamentos até seleccionarem a hipótese que lhes pareceu mais adequada. Para além disso, após a finalização do desenho, ensaiaram algumas formas escultóricas em plasticina (cf. anexo 16, fotos 16.6 e 16.7), até conseguirem a que melhor se ajustava ao espaço concebido graficamente (cf. anexo 16, foto 16.8) e ao espaço exterior (cf. anexo 16, fotos 16.9 a 16.13). Neste aspecto, o João foi excepção, pois, a forma como escolheu o espaço a representar e o modo como a escultura foi criada, não revelaram consideração pelas diversas alternativas de enquadramento e execução. Pelo contrário, observámos nele uma postura de mera aceitação da perspectiva ‘oferecida’

pelo local onde estava sentado e a escolha de uma escultura convencional (uma fonte - cf. anexo 16, foto 16.9).

Na segunda oficina, direccionada para a arquitectura, a *fluidez do pensamento* foi, igualmente, notória. Os 9 jovens/crianças foram desafiados pela monitora, a construir uma maquete de um museu – “Vamos transformar este Museu! Vamos fazer um Museu novo!” – a partir da estrutura original do Museu de Serralves concebida por Álvaro Siza Vieira. A planta do Museu, em papel, e constituída por três áreas principais, foi distribuída a cada um, sendo que, após o recorte das três formas rectangulares em ‘U’, eles deveriam voltar a agregá-las, segundo uma determinada disposição, de modo a conceberem uma nova planta e, a partir desta, a respectiva maquete (cf. anexo 17, fotos 17.1 a 17.4). Neste momento, observámos, na maioria, a exploração de múltiplas soluções para criarem o espaço tridimensional com paredes, aberturas (janelas, portas, varandas) e cobertura, conducentes à concepção de um trabalho que cumprisse todas as indicações da monitora e, ao mesmo tempo, que fosse testemunho de singularidade e originalidade (cf. anexo 17, fotos 17.5 a 17.13). Vamos encontrar este facto nas seguintes afirmações de diário de bordo (cf. anexo 6):

“Penso que foi muito interessante [...] criar o nosso próprio museu” (Luísa).

“ [...] Achei criativa a ideia de tirarmos uma ideia para a nossa maquete, a partir da planta da Fundação. Deu para mostramos muito a nossa criatividade” (Mariana).

Salientámos a postura do Gustavo (8A), pelo ‘ensaio’ de diversas hipóteses de criação, situação constatada ao longo de todo o processo, desde a concepção da planta até à construção da maquete, revelando uma necessidade constante de criar algo novo (*e.g.*, depois de dar o trabalho como concluído, resolveu dar nova disposição à maquete, colocando uma escada e uma corda na lateral) (cf. anexo 17, foto 17.2). Este registo surge, aliás, reforçado pelo seu comentário:

“ [...] Adorei construir uma maquete de um museu muito estranho que eu lhe chamei o Museu do Futuro” (Gustavo).

A análise da grelha de observação referente a esta actividade destaca também o caso do João, pela escassa visibilidade, ao longo da sessão, de um pensamento direccionado para a concepção de múltiplas alternativas de concretização da tarefa proposta. Tal como na actividade anterior, optou por uma solução mais convencional que não exigisse pormenores de recorte e de técnica de dobragem do papel na construção de paredes, aberturas (portas, janelas, varandas) e cobertura (cf. anexo 17, foto 17.11).

Os registos observacionais da oficina seguinte – *Laboratório das Artes/Pinturas e Espessuras* – com 9 participantes, demonstraram frequência significativa da *fluidez do pensamento*. Todavia, esta conclusão requer uma descrição da dinâmica e dos objectivos da actividade.

No momento inicial, o monitor clarificou algumas noções teóricas inerentes à execução do trabalho plástico de desenho/pintura, tais como a noção e os tipos de suporte (papel, pedaço de madeira, placas de alumínio, tela, parede, etc.), os tipos de riscadores (lápis, marcadores, carvão, etc.), a distinção entre imagens figurativas e abstractas e, por fim, a noção de módulo e padrão. De seguida, explicou que iriam fazer uma pintura baseada num desenho que, por sua vez, seria o resultado de uma composição – “criar uma imagem é compor determinados elementos” e também apresentou os objectivos da actividade, sob forma de orientações para a realização do trabalho: 1º - criar uma composição de cariz geométrico (desenho abstracto, partindo de formas geométricas), evitando o uso da régua e da borracha (“A régua torna o desenho frio, porque perde a espontaneidade; por outro lado, o erro que não apagamos com a borracha pode tornar o desenho interessante. É o lado humano da pintura!”); 2º - pintar essa composição geométrica com diferentes padrões e cores (sem repetição).

O momento de criação plástica foi precedido de exemplificação: o monitor colou uma folha de desenho A3 na parede e, por sugestão da Leonor, desenhou um quadrado que serviu de ponto de partida da composição e ao qual foi adicionando outras figuras (círculo, rectângulo, triângulo, ...). Para além disso, advertiu para as necessidades de equilíbrio das formas (“O desenho deve desafiar-nos a ver e rever as formas que contém”) e de usar o gesto para

pintar, e referiu o expressionismo de Van Gogh cuja técnica de pintar foi exemplificada por Leonor. Quando passou para a fase da pintura, o monitor explicou a importância do processo de pintar, “não só para os pintores, mas para todos, mesmo para aqueles que querem ser cientistas, pois a pintura permite desenvolver a capacidade de imaginar, de criar novos mundos, novas imagens... e é isso que, muitas vezes, permite a inovação. Caso contrário, estaríamos sempre a copiar e, se vivêssemos da cópia, estaríamos agora vestidos como os nossos avós...”. A explicação dos objectivos da pintura da composição geométrica partiu de uma cor plana e da forma como é possível transformá-la num padrão (e.g. cabo do pincel, esponjas, rolo). Dado que o monitor exemplificou a pintura de todo o desenho, atrasando o início da execução do trabalho, alguns revelaram aborrecimento.

De acordo com a descrição dos objectivos desta actividade, na generalidade, os observados manifestaram capacidade de conceber várias estratégias para criarem uma composição abstracta geométrica, recorrendo a diversas técnicas para concretizarem a diversidade de padrões e cores (cf. anexo 18). No entanto, no domínio desta variável de observação avaliativa (*fluidez do pensamento*), evidenciámos os casos do Gustavo, do André e da Mariana. O Gustavo (cf. anexo 18, fotos 18.19,18.20 e 18.21) explorou as diversas alternativas para cumprir os objectivos propostos, procurando, inclusivamente, técnicas para além daquelas que foram exemplificadas, como pintar com os dedos. Para além disso, quando surgia ocasionalmente um erro, procurava solucioná-lo (e.g. com *drippings*). Os trabalhos do André (cf. anexo 18, fotos 18.9 e 18.13) e da Mariana (cf. anexo 18, fotos 18.4 e 18.12) também revelaram *fluidez de pensamento*, sobressaindo uma maior concentração, complexidade e planeamento dos padrões e das cores, facto que, possivelmente, está relacionado com a idade dos sujeitos. Como referiu a Mariana:

“Gostei da sessão, foi uma maneira diferente, nova, de pintar, com vários padrões”.

Nesta actividade, denotámos que a Leonor (cf. anexo 18, fotos 18.5 e 18.18) e a Alexandra (cf. anexo 18, fotos 18.3 e 18.15), muito embora tivessem demonstrado capacidade de pensar em diferentes hipóteses para a concretização do

trabalho, resistiram à indicação de ‘composição abstracta geométrica’ e enveredaram pela composição figurativa, preferência que se comprovou no final da sessão, quando o monitor permitiu a execução de um trabalho livre (cf. anexo 18, fotos 18.22 e 18.23). Esta tendência para a autonomia e liberdade de expressão plástica está também patente nas seguintes apreciações escritas:

“Eu gostei desta actividade, porque gosto de pintar. Mas, preferia que no primeiro quadro fôssemos nós a escolher o tema” (Leonor).

“Gostei mais da parte em que desenhei eu própria. Sinceramente, gosto muito mais de desenhar, eu mesma, sem indicações” (Alexandra).

A excepção, nesta actividade, foi o João, pois, enquanto os colegas estavam envolvidos na tarefa proposta, fez algumas figuras e abandonou o desenho, não revelando empenho na tentativa de encontrar soluções para o desafio plástico que lhe foi proposto (cf. anexo 18, fotos 18.8 e 18.14), facto que mereceu atenção e o incentivo do monitor, resultando daí a conclusão da tarefa.

Na última actividade, dedicada ao desenho e em que participaram 5 crianças/jovens, a parte prática foi precedida de uma visita à exposição *Do Rato Mickey a Andy Warhol* e à Biblioteca do Museu, com o intuito de os sensibilizar para a noção de *Livro de Artista* e para a execução dos trabalhos. Das várias hipóteses de realização de um livro com base no desenho – recortes, colagens, *flipbook*²² – demonstradas pela monitora, cada um seleccionou a estratégia que mais lhe agradou. Todavia, a exploração das várias estratégias possíveis, conducentes a uma escolha convicta, foi mais notória no Ricardo e na Leonor. Devido à necessária concentração e planificação das estratégias para o tipo de livro que escolheram – *flipbook* – ambos revelaram capacidade de conceber várias hipóteses gráficas para a concretização do trabalho, nomeadamente, no que se refere à introdução de ligeiras diferenças na sequência dos desenhos, de modo a criar a ilusão de movimento. Esta exploração de alternativas também foi verificada na Mariana, de um modo menos significativo, mas menos ainda no comportamento da

²² Colecção de imagens organizadas sequencialmente, no formato de um livro para ser folheado dando impressão de movimento.

Teresa e do João. No caso de Teresa, o ensaio de hipóteses foi substituído pela sugestão da monitora, uma vez que aquela revelou indecisão e insegurança. Quanto ao comportamento do João, observámos uma resistência significativa à realização do trabalho e, por conseguinte, à ponderação das diferentes estratégias para elaborar um livro. Aliás, registou-se apenas uma ténue tentativa de dar início à actividade, não obstante o estímulo considerável da monitora, que acabou por lhe sugerir diversas ideias para a concretização da tarefa.

Relativamente à *curiosidade*, pela análise do quadro 12 concluímos que esta característica da criatividade também foi, significativamente, observada na generalidade dos jovens e crianças, traduzindo-se, essencialmente, quer pela formulação de questões quer pela introdução de comentários e observações no decurso das sessões, sobretudo no sexo masculino. Já as meninas foram menos expressivas oralmente. Contudo, revelaram uma postura de interesse e de captação dos vários elementos novos introduzidos em cada oficina, o que se comprovou, quer na execução dos trabalhos, quer nos comentários escritos:

“Gostei muito [...] das esculturas que aprendemos a fazer [...]”.

“[...] Gostei muito de aprender sobre arquitectura”.

“Gostei de [...] aprender as diferentes técnicas de pintar [...]”.

“[...] Gostei de tirar as minhas dúvidas à monitora” (Teresa).

“Eu penso que com esta sessão aprendi muito mais sobre escultura. Não conhecia alguns dos termos, a maioria [...]”.

“[...] Foi muito interessante conhecer a planta do Museu de Serralves”.

“Gostei da actividade de hoje porque foi uma experiência diferente trabalhar com formas/sólidos geométricos e padrões” (Luísa).

“[...] Fiquei surpreendida pelo trabalho que a arquitectura envolve. Não parece, mas há muito a fazer por trás de um edifício” (Alexandra).

“Gostei da sessão [...]. Conhecemos várias esculturas, os escultores...” (Mariana).

Na actividade de escultura, a *curiosidade* foi uma característica evidente, sobretudo quando o monitor deu a conhecer a técnica de ‘fechar um olho’ para

facilitar o desenho de figuras, através do contorno. A exemplificação foi feita no vidro, com a representação de uma árvore. Este momento gerou comportamentos de extrema atenção, a julgar pela expressão do olhar, que captámos fotograficamente, mas que, por razões éticas de garantia da privacidade dos sujeitos observados, não deixamos em anexo. O Ricardo destacou-se, uma vez que a curiosidade demonstrada pela aprendizagem da técnica, incitou-o à sua experimentação, mesmo enquanto o monitor ainda realizava a exemplificação.

O comportamento de Gustavo também patenteou *curiosidade* ao longo de toda a sessão, pelos diversos comentários e questões colocadas, numa ânsia manifesta de querer saber mais. Exemplo disso, é o comentário que fez a propósito da escultura de vidro de Dan Graham (cf. anexo 16, foto 16.3). Enquanto o monitor explicava que “esta escultura tem um espaço vazio que podemos habitar e, por isso, deixamos de ser observadores da escultura”, Gustavo seguiu atentamente a explicação e completou: “Passamos a ser a escultura”. Esta atitude de ‘querer saber’ é comprovada pela apreciação que redige no final da sessão:

“ [...] Aprendi muita coisa. Gostei de tudo e adorei o facto de uma escultura ter espaço vazio” (Gustavo).

Nesta sessão, a ânsia do querer saber mais por parte do João incidiu particularmente nos momentos teóricos de motivação para a temática – esclarecimentos acerca das esculturas e objectivos dos seus criadores –, enquanto os momentos de produção plástica foram objecto de uma curiosidade pouco manifesta ou, até mesmo, ausente. Há, por isso, uma curiosidade direccionada para o ‘ver’ em detrimento do ‘fazer’. Como o próprio afirma:

“ [...] Eu gostei desta actividade porque pude ver alguns métodos de construção/planificação de esculturas” (João).

Os registos observacionais da sessão de arquitectura testemunham comportamentos de *curiosidade* face a uma tarefa que nenhum jovem/criança havia, até então, realizado: a construção de uma maquete de um edifício.

Nesta medida, a atitude orientada para a procura de novos conhecimentos foi tónica geral, sobressaindo, todavia, a postura indagadora de Gustavo, particularmente, quando pressentia que algo não estava suficientemente esclarecido (“Não percebi aquela parte em que se dobra, mas não se vinca...”. “Pode voltar a explicar como se fazem as varandas?”), quando solicitava esclarecimento acerca da função de certos materiais e objectos colocados em cima da mesa pela monitora (“Para que é a fita cola?” “Para que servem estes cartões?”).

A forma como Ricardo manifestou a sua *curiosidade* ao longo da parte prática da actividade é também digna de nota. Enquanto a monitora exemplificava a sequência dos procedimentos, Ricardo, parecendo desinteressado e alienado, experimentava a execução, de imediato, com os materiais de que dispunha, não esperando a indicação para começar. Este facto acabou por gerar algum aborrecimento no jovem, dado que foi o primeiro a terminar a maquete, tendo que aguardar pelos colegas.

Mais uma vez, o João apresentou uma *curiosidade* circunscrita ao domínio teórico e à dimensão de espectador. Na vertente prática da proposta de criação, manteve-se distante e desinteressado; por longos momentos, enquanto os colegas estavam envolvidos na recombinação das peças para construir a base do novo edifício, o jovem deixou as peças em cima da mesa, estalou os dedos das mãos, deixando transparecer alguma ansiedade, e acabou por se entregar à execução do trabalho com expressão facial denunciadora de descontentamento. Tal como escreve no final da sessão:

“Eu gostei desta actividade porque pude ver o ‘rascunho dos arquitectos’” (João).

No que diz respeito à dinâmica da actividade de pintura, a *curiosidade* de crianças/jovens pautou-se, essencialmente, por uma atitude de interesse face à possibilidade de utilizar técnicas novas para conseguirem determinados efeitos de padrão. Por conseguinte, tarefas como o desenho abstracto geométrico ou a pintura plana não suscitaram, de um modo geral, a curiosidade dos observados, facto que fundamentamos na escassez de questões e comentários e, possivelmente, na convivência escolar habitual com este tipo de

actividade. Todavia, a execução da pintura com padrões, por exigir a manipulação de instrumentos e técnicas pouco usuais como a esponja, o rolo ou o cabo do pincel para obtenção de determinados efeitos, foi o momento de maior visibilidade da *curiosidade*.

“Gostei de desenhar e pintar desenhos abstractos, aprender as diferentes técnicas de pintar [...]” (Teresa).

“Gostei da actividade de hoje porque foi uma experiência diferente trabalhar com formas/sólidos geométricos e padrões” (Luísa).

“Gostei da sessão, foi uma maneira diferente, nova, de pintar, com vários padrões; adorei a criatividade dos meus colegas [...]” (Mariana).

De referir que os instrumentos que nunca tinham sido experimentados noutra contexto (e.g. o rolo e as esponjas), constituíram motivo de maior expectativa dos sujeitos, pelo que foram, igualmente, os mais utilizados durante a produção plástica. Neste parâmetro, destacou-se o comportamento do Gustavo, pois quando o monitor colocou o rolo ao dispor, apoderou-se dele para experimentar, de imediato, a nova técnica, sem reflectir e decidir sobre o local onde inseriria o padrão. Como afirma:

“Gostei muito porque adoro misturar as cores e aprendi como se faz um desenho a negativo e o seu efeito” (Gustavo).

Verificámos impulso idêntico no comportamento do André e do Ricardo que, mais contidamente, foram também dos primeiros a avançar na experimentação do material, da técnica e da cor. De referir que, nas meninas, a curiosidade foi, de alguma forma, controlada pela exigência de equilíbrio estético das formas e das cores (Teresa, Luísa, Mariana) ou pela necessidade de liberdade de expressão, rompendo com os critérios de abstracção e geometrização definidos pelo monitor (Leonor e Alexandra).

Esta predisposição para querer experimentar não foi observada no caso do João, situação que foi apercebida pelo monitor e alvo de estratégias de diálogo para conseguir um acréscimo de interesse no jovem.

Na actividade dedicada ao desenho – *Livros de Artista* – a *curiosidade* evidenciou-se, principalmente, na aprendizagem das diferentes técnicas de

dobragem e de recorte do papel implicadas na elaboração de um livro e nas diferentes sugestões dadas pela monitora sobre a multiplicidade de tamanho, forma, cores e desenhos. No momento da exemplificação, observámos a atenção das meninas (Teresa, Leonor e Mariana), sobretudo pelas solicitações para que a monitora voltasse a explicar a sequência necessária à adopção das diferentes técnicas. Como escreveu a Teresa:

“Gostei de fazer livros e de tirar as minhas dúvidas à monitora”.

Este questionamento foi mais notório na Leonor e na Mariana e traduziu-se na convicção que, posteriormente, manifestaram na escolha do tipo de livro a realizar: um *flipbook* e um livro de recortes de desenho com ilusão de tridimensionalidade, respectivamente (cf. anexo 19).

A *curiosidade* não foi observada no comportamento do João, designadamente, durante a criação plástica, contrastando com a formulação de questões e comentários feitos na primeira parte da actividade, ou seja, durante a visita à exposição e à Biblioteca.

Muito embora a *fluidez* e a *curiosidade* tenham sido as *características da criatividade* mais patenteadas na observação dos sujeitos, a *atenção ao estético*, a *flexibilidade* e a *originalidade* também foram parâmetros registados, por ordem decrescente de frequência. Pela análise das grelhas de observação, constatámos, essencialmente no sexo feminino, a consideração pelo que é lugar de beleza e equilíbrio de formas e cores, facto que foi evidenciado, por exemplo, pelo monitor de pintura. A *flexibilidade* e a *originalidade* traduzem comportamentos igualmente visíveis, até porque a sua ligação com a *fluidez* do pensamento é significativa. A *desinibição* e a *exploração do imaginário* foram as *características da criatividade* observadas com menor frequência.

1.2. Sinais de Motivação

A análise dos valores do quadro 13, referentes aos diversos *sinais da motivação* (categoria B) observados nas dinâmicas produtivas das oficinas de

expressão plástica em cada criança/jovem sobredotado, indica que se registou, na maioria, a frequência de comportamentos motivados neste domínio.

Para além disso, a interpretação dos valores presentes no quadro 14 revela uma frequência mais acentuada das variáveis de observação *envolvimento* (B1) e *persistência* (B2).

Quadro 13 – Resultados da Motivação por Sujeito e Actividade

Nome Fictício	Código	Activ1	Activ2	Activ3	Activ4
Gustavo	1/SM/8A	32	31	30	F
Ricardo	2/SM/13A	34	34	31	22
Francisco	3/SM/13A	F	24	F	F
André	4/SM/15A	F	30	28	F
João	5/SM/15A	14	9	13	7
Teresa	6/SF/9A	26	24	20	21
Luísa	7/SF/11A	23	22	22	F
Leonor	8/SF/12A	F	F	32	32
Alexandra	9/SF/13A	F	32	31	F
Mariana	10/SF/14A	24	22	26	28

Quadro 14 – Sinais de Motivação por Actividade

Variável de Observação	Activ1	Activ2	Activ3	Activ4	Total
B1. Envolvimento	25	37	38	16	116
B2. Persistência	26	36	36	15	113
B3. Aborrecimento Repetição	18	28	26	10	82
B4. Motivação Intrínseca	20	36	35	19	110
B5. Perfeccionismo	22	27	32	14	95
B6. Autonomia	19	30	32	19	100
B7. Interesse pela Novidade	23	34	34	17	108
					724

O *envolvimento* foi a variável da *motivação* notada mais vezes, porquanto a maioria dos sujeitos manifestou, nas diferentes actividades, energia e entusiasmo significativos no desempenho das tarefas propostas.

Este entusiasmo depositado na produção plástica esteve patente, desde logo, na oficina de escultura, tendo-se salientado o comportamento do Gustavo, do Ricardo e da Mariana, pela forma como encararam o processo desde a concepção do desenho e da escultura até à sua conclusão, numa

estreita e intrincada relação com o produto da sua criatividade, e num contexto diferente: uma escultura de vidro no jardim. Como testemunharam:

“Acho que foi interessante. Gostei mais da parte de fazer a escultura e o desenho [...]” (Ricardo).

“Gostei da sessão, principalmente do trabalho de plasticina, ao ar livre [...]” (Mariana)

“Foi fixe, gostei muito porque gosto de arte [...]” (Gustavo)

Já em contexto de sala, na sessão de arquitectura, o *envolvimento* foi uma constante. A execução da planta e da respectiva maqueta foi acompanhada de um silêncio denunciador da concentração e do interesse na sequência dos procedimentos. Daí que, o distanciamento de João em relação à tarefa tenha representado um desvio evidente face à maioria, ainda que tenha acabado por dar forma a uma planta sem grande afinco. Já o envolvimento do Gustavo, do Ricardo, do André e da Alexandra nesta actividade prática foi significativo. Destacámos o comportamento do Ricardo, visto que a relação que foi estabelecendo com a sua produção levou-o a ignorar, por diversas vezes, o contacto visual com a exemplificação e a monitora, dando a sensação de desinteresse. Esta constatação permitiu, simultaneamente, registar para este jovem valores elevados de frequência das variáveis *autonomia* e *motivação intrínseca*. Como demonstrou no seu testemunho:

“Foi mais interessante do que a outra [actividade de escultura] e o tempo passou depressa” (Ricardo).

A dinâmica das actividades de pintura captou um maior *envolvimento* do Gustavo, do Ricardo, do André e da Mariana, cujo afinco depositado na concretização dos objectivos propostos pelo monitor, se revelou em comportamentos como: serem os primeiros a iniciar e/ou a concluir o desenho ou a pintura, e a experimentarem as cores, os materiais e as técnicas. O envolvimento do Gustavo nesta actividade foi notório, considerando a elaboração de três trabalhos. Nos casos do Ricardo, do André e da Mariana, o *envolvimento* foi acompanhado não só de sinais de entusiasmo, como também

de concentração e planeamento do trabalho (formas, cores e padrões). Como referiu um deles:

“Apesar de desenhar e pintar não serem as minhas actividades preferidas, gostei de voltar a exprimir as minhas ideias no papel” (André).

De destacar que a Leonor e a Alexandra, ainda que tivessem apresentado frequências elevadas de motivação na expressão plástica, não demonstraram tanto envolvimento como os colegas referidos anteriormente. Este facto poderá explicar-se pela tendência de ambas em lutarem contra as indicações metodológicas e temáticas do monitor e preferirem dar livre expressão à sua criatividade, o que se reflecte nos registos observacionais relativos à *autonomia* e à *motivação intrínseca*.

Durante a sessão de desenho – *Livros de Artista* – evidenciou-se o empenho interessado das meninas, especialmente, da Leonor, pois embora a monitora tivesse apresentado diversas sugestões de execução do trabalho, deixou margem de liberdade de escolha a cada um. A jovem foi a primeira a dizer o que queria fazer – um *flipbook* – e deu início imediato ao trabalho com dedicação e prazer visíveis (cf. anexo 19, foto 19.1). A Teresa e a Mariana, embora tivessem demorado algum tempo a escolher o tipo de livro, também estiveram envolvidas na execução: a primeira referiu que não queria algo muito complicado e optou por um livro de desenhos geométricos com recortes; a segunda decidiu também adoptar a técnica do desenho (figurativo) com recortes, mas com ilusão de tridimensionalidade. O Ricardo, que também elaborou um *flipbook*, não manifestou entusiasmo continuado na tarefa e optou por uma composição simples (desenho de um rosto humano e uma arma) com a representação de uma cena de morte, sem ter executado o número de desenhos necessários à sequência dos movimentos.

Quer na oficina de pintura quer na de desenho, o João ofereceu resistência significativa ao *envolvimento* na produção plástica. Todavia, enquanto na primeira os momentos de afastamento face ao trabalho foram intercalados com momentos de execução (*e.g.* desenha rapidamente algumas figuras geométricas e abandona a folha de papel), conseguindo concluir o

trabalho (cf. anexo 18, fotos 18.8 e 18.14), na segunda o desprendimento foi mais notório e alvo de sucessivas tentativas de motivação por parte da monitora, sendo de registar o facto de não ter executado qualquer livro. Como escreve:

“Não gostei desta actividade porque não gosto muito de pintura” (João, actividade de pintura).

“Não gostei desta actividade porque não gosto de desenho e não estava com disposição para tal” (João, actividade de desenho).

O registo das grelhas de observação e os resultados do quadro 13 comprovam também a frequência expressiva da variável *persistência* nas várias oficinas, o que se encontra, de certa forma, em consonância com os resultados da variável *envolvimento*. Na globalidade, os sujeitos revelaram comportamentos perseverantes na procura de conclusão dos trabalhos, coincidentes com aqueles que também se mostraram mais envolvidos na criação plástica.

Atendendo ao que constatámos na primeira sessão, os sujeitos foram persistentes quer na elaboração do desenho quer na elaboração da escultura.

Na actividade dedicada à arquitectura, a tenacidade foi digna de nota, sobretudo pelo modo como cada um foi dando forma à sua construção (planta e maquete), ultrapassando dificuldades de execução (dobragem e o recorte do papel) através quer de esclarecimentos solicitados à monitora (Gustavo) quer de um processo mais autónomo de procura de solução por tentativa e erro (Ricardo e Alexandra).

A sessão de pintura permitiu aferir uma maior frequência da *persistência* nas meninas (Leonor, Alexandra e Mariana), a que corresponde a manifestação de um comportamento, igualmente, *atento ao estético*. Assim, ainda que quase todos tenham revelado insistência significativa na finalização do trabalho, estas jovens só deram o trabalho por terminado com a exploração das formas, cores e padrões. De referir que a Alexandra e a Leonor fizeram um esforço notório para concluir o trabalho de acordo com as indicações recebidas, pois ambas manifestaram uma tendência para o figurativo e, no caso da Alexandra, também para as cores planas.

A *persistência* foi, igualmente, mais perceptível na conduta das meninas na oficina de construção dos livros, porquanto o envolvimento na actividade foi acompanhado de insistência expressiva na realização e conclusão do trabalho, não cumprindo, inclusivamente, o horário estabelecido para o final da sessão. Este aspecto foi mais visível nos trabalhos da Leonor e da Mariana, cuja complexidade as motivou a elaborarem um esboço dos desenhos a incluir no livro (cf. anexo 19, fotos 19.1 e 19.2). De destacar a tenacidade da Leonor, aliada a uma satisfação evidente, visto que, mesmo quando já havia terminado o *flipbook*, foi adicionando desenhos com o intuito de lhe conferir maior ilusão de movimento. Como revela:

“Eu gostei muito desta actividade, foi muito gira, mas exigiu MUITA paciência. Fiz um livro de artista: *Flip Book*” (Leonor).

A observação do comportamento do João nas quatro sessões apontou para frequência significativamente reduzida da variável *persistência*. De destacar que, ao longo do processo, a sua perseverança na conclusão de cada trabalho foi diminuindo desde a primeira até à última sessão. Assim, constatámos uma certa motivação conducente quer à elaboração do desenho quer à construção da escultura. O mesmo já não se verificou nas oficinas de arquitectura e pintura, pois embora o jovem tivesse finalizado os trabalhos (maqueta e pintura geométrica), a execução foi sucessivamente interrompida por momentos de afastamento e abandono da tarefa. Na última actividade verificou-se a ausência de persistência, dado que não cumpriu a realização do trabalho proposto.

Na dinâmica das actividades plásticas realizadas em Serralves, não obstante a maior evidência das variáveis *envolvimento* e *persistência*, assinalámos também, por ordem decrescente de frequência, a manifestação de comportamentos reveladores de *motivação intrínseca* para prosseguir nas tarefas, de *interesse pela novidade* das técnicas, dos materiais, das cores e das formas, e de *autonomia* na realização dos trabalhos plásticos. Por sua vez, com menor frequência, foram observadas situações de busca de

perfeccionismo na concretização das criações e de *aborrecimento* perante as tarefas percebidas como repetitivas.

2. Factores Influentes na Expressão Plástica

Depois de apontar as características da criatividade e os sinais de motivação mais visíveis na expressão plástica dos sobredotados e de delimitar o conteúdo da amostra, a implementação dos procedimentos da segunda etapa do plano empírico visa identificar os principais factores que influenciam este domínio de produção artística.

Tal como explicitámos anteriormente (cap.4,4.3.2.:177), este objectivo justificou a aplicação de dois instrumentos de inquirição: a entrevista semi-estruturada (cf. anexo 4) e a escala de preferências (cf. anexo 5). Privilegiámos a análise de conteúdo das entrevistas, pois a partir dela, aproximamo-nos das teorias subjectivas que os sobredotados constroem em torno dos factores que influenciam a sua produção plástica. As respostas, registadas em áudio, transcritas (cf. anexo 9) e objecto de análise de conteúdo (cf. anexos 10 e 14), de acordo com o quadro categorial já apresentado (quadro 10; cf.cap.4,6.:194), permitiram-nos identificar as concepções dos sujeitos acerca da *representação da expressão plástica (percepção da expressão plástica e opções pessoais)* e dos *factores contextuais (escola, actividades extra-escolares e família)*.

O uso da escala de preferências visa, através da análise dos seus resultados, estabelecer um confronto com os dados das entrevistas e, desta feita, tornar o processo de investigação mais consistente e credível. Trata-se de uma escala ordinal, constituída por vinte características dadas, que permitem completar a frase *‘Eu desenharia e pintaria mais vezes se...’*, por referência implícita aos factores influentes na expressão plástica, em número igual: dez factores pessoais e dez contextuais. Das características dadas, o sujeito selecciona apenas as que assumem maior importância na sua vivência e contextos e avalia-as umas em relação às outras, por ordem de preferência, atribuindo o número 1 ao item que tiver maior importância e, assim, sucessivamente.

Em suma, a complementaridade e o cruzamento dos dados obtidos através destes dois instrumentos que, a seguir, apresentamos, pretendem promover a clareza e a convicção necessárias às reflexões ulteriores.

2.1. Representação da Expressão Plástica

Visto que a aproximação às concepções de crianças/jovens sobredotados, no que concerne ao tipo de factores que influenciam a produção plástica, exige a compreensão daquilo que são os seus horizontes conceptuais de sentido, neste campo, entendemos pertinente procurar, por meio da entrevista, a sua *representação de expressão plástica* (categoria A), e na qual se insere, de um modo mais particular, aquilo que é a sua *percepção da expressão plástica* (subcategoria A.1) e as suas *opções pessoais* (subcategoria A.2) neste domínio, de acordo com os indicadores definidos. Trata-se, assim, de percorrer um caminho revelador da subjectividade de cada um dos inquiridos, naquilo que é a sua forma singular de conhecer, pensar, viver e sentir a criação plástica.

No âmbito da *representação da expressão plástica* (categoria A), questionados acerca da forma como percebem este domínio (subcategoria A.1), os sujeitos revelaram as suas concepções, através dos indicadores: *conceito*, *finalidade atribuída* e *vivência pessoal*.

No que se refere ao *conceito* de expressão plástica, ele é frequentemente associado à noção de arte. De facto, cinco dos sujeitos que compõem a amostra fazem uma associação directa entre expressão plástica e Arte, sendo que os restantes identificam a expressão plástica com uma qualquer forma de expressão artística do domínio das artes plásticas, como o desenho, a pintura, a escultura ou a colagem. Deste modo, o discurso destas crianças e jovens não parece afastar-se da ideia comum de expressão plástica enquanto forma de expressão artística. Por conseguinte, as diferenças encontradas em termos da noção de expressão plástica apresentada pelos sujeitos entrevistados situam-se, sobretudo, ao nível de exploração do próprio

conceito, o que, no nosso entender, parece indiciar não tanto disparidade em termos das concepções apresentadas, mas antes diferenças inerentes à expressão verbal do próprio conceito, o que se relacionará com o nível etário dos sujeitos.

De qualquer modo, importa assinalar algumas das associações sugeridas pelos sujeitos entrevistados, quer pelos exemplos apresentados:

“É um tipo de arte que permite fazer algo em materiais recicláveis, em papel, recortes, colagens, pinturas, montagens” (André).

“Acaba por ser uma arte. Ex.: com materiais recicláveis, podemos fazer um objecto de arte” (Teresa).

quer pela referência à possibilidade de manifestação da interioridade e criatividade do indivíduo:

“É uma maneira de expressar alguma coisa [...], através do desenho, do lápis, da pintura, da escultura” (Leonor).

“É expressão de sentimentos ou emoções através da arte [...]” (Alexandra).

“É arte. Normalmente, desenho, escultura, coisas que podemos fazer usando a imaginação” (Luísa).

Quanto à *finalidade* atribuída à expressão plástica, todos os sujeitos entrevistados são capazes de reconhecer para que fins o ser humano utiliza a expressão plástica. É, no entanto, curioso notar que as respostas dadas incidem sobre dois aspectos essenciais: por um lado, a expressão plástica é associada a um tempo de lazer, de entretenimento, a uma actividade de carácter lúdico, sendo, por outro, reconhecida como um domínio de expressão do mundo interior do indivíduo, nomeadamente em termos das suas emoções, sentimentos, criatividade, constituindo-se, assim, como forma de comunicação. De salientar que estes dois aspectos não se excluem, sendo que três dos sujeitos entrevistados se referem a ambos (André, Leonor, Mariana).

“É actividade de lazer” (Ricardo).

“Para passar o tempo. Para entreter” (André).

“Serve para entreter” (Luísa).

“Para passar o tempo” (Leonor).

“Também serve para divertimento” (Mariana).

“Para expressar emoções. Para exercitar a criatividade das pessoas. Para usar materiais que não foram feitos para essa razão, mas torná-los em arte (ex. fazer um boneco com um conjunto de caixas). É mais para libertar a criatividade das pessoas” (André).

“Serve para mostrar a imaginação que temos” (Teresa).

“Para se expressar. Para mostrar coisas que não consegue mostrar com palavras” (Leonor).

“Para exprimir sentimentos, emoções, formas de ver a vida e outras coisas” (Alexandra).

“Serve para mostrarmos o que sentimos. Há pessoas que só conseguem exprimir o que sentem através do desenho” (Mariana).

Em termos de *vivências pessoais* associadas à expressão plástica, todos os sujeitos identificam os momentos dedicados a este tipo de actividade como momentos de prazer:

“Eu gosto. Porque acho que tenho uma grande criatividade. Gosto de brincar com os materiais. É agradável. É bom poder mostrar aos outros o que fiz e explicá-lhes” (André).

“É bom, porque gosto de criar, de desenhar e pintar” (Teresa).

“É fixe... é giro, porque estou a fazer uma coisa que gosto, que me dá prazer” (Leonor).

“É bastante agradável” (Alexandra).

“Ah.... Gosto muito. Porque dá para mexer com muitas coisas...” (Mariana).

“No geral, gosto de expressão plástica, porque gosto de fazer desenhos abstractos. Não sei o que estou a fazer, mas no final, gosto de ver o que aparece/acontece)” (Gustavo).

A expressão plástica é, assim, algo a que gostam de se dedicarem, destacando, no entanto, algumas preferências em termos das actividades realizadas:

“Na escola, se for desenhos ou pinturas sem ser abstractas aborreço-me; se for fimo, barro ou plasticina gosto mais” (Gustavo).

“Dá-me gozo ou não, dependendo do que esteja a desenhar” (Ricardo).

“Depende. Por ex, se tivermos uma vasta gama de materiais é muito mais fácil de fazermos mais coisas e expressarmos a nossa criatividade” (André).

“Não tenho muito jeito para desenhar coisas concretas, mas gosto de pintar sólidos. Não gosto tanto de desenhar.” (Luísa).

“Na pintura gosto de mexer com os pincéis. No desenho, costumo copiar os desenhos de um livro e, assim, vou acompanhando o livro” (Mariana)

Em suma, em termos de *percepção*, verificámos que os jovens e crianças entrevistados possuem uma concepção muito positiva da expressão plástica, seja pela possibilidade de realização de actividades de ordem diversa (desenho, pintura, colagem, etc.), seja pela possibilidade de manipulação de diferentes tipos de materiais ou mesmo enquanto meio de expressão da sua subjectividade e criatividade. Assim, encontramos já ao nível das percepções destes sujeitos uma indicação do tipo de factores que podem influenciar a produção plástica em crianças e jovens sobredotados, na medida em que as respostas dadas ora remetem para elementos de ordem contextual ou situacional (disponibilidade de materiais, actividade solicitada, ocupação de tempos livres), ora evidenciam elementos de ordem pessoal (prazer, expressão de criatividade, comunicação de emoções e sentimentos) ou mesmo assinalam a dependência entre estas duas ordens de factores.

No que diz respeito às *opções pessoais* (subcategoria A.2) associadas à expressão plástica, os sujeitos manifestaram as suas preferências em termos de *espaço, modos e tempo* de realização.

Quando indagados acerca do *espaço* onde preferem dedicar-se às actividades de expressão plástica, são vários os sujeitos que referem a escola, associando, na maioria das vezes, a expressão plástica a uma das actividades a realizar em contexto de aula e no espaço da escola:

“Na escola e no ATL” (Gustavo).

“Na aula de Educação Visual” (Ricardo).

“É mais na escola” (André).

“Se bem que, na escola, também gosto” (Mariana).

“Na escola, porque não me apetece estar a ouvir os professores. Umas vezes, enquanto desenho, ouço, mas outras vezes desligo” (Leonor).

Outros, de salientar que são apenas meninas, elegem a casa como espaço no qual se dedicam à expressão plástica, preferindo, assim, um ambiente que sentem mais como seu:

“Em casa. Porque estou mais à vontade e posso fazer o que quiser” (Teresa).

“Em casa. Porque na escola obrigam-nos a fazer aquilo (refere-se a desenho/pintura) e não gosto muito disso” (Luísa).

“Talvez em casa, porque na escola está-se num ambiente ‘puxado’. Em casa estou mais à vontade.” (Alexandra).

“Numa sala, em casa, porque estou no meu canto, estou mais à vontade” (Mariana).

Relativamente ao modo de expressão, desenho/pintura livre ou com modelo, apenas um dos sujeitos afirma preferir desenhar/pintar com modelo:

“Com modelo. Porque com modelo já sei o que vou fazer, enquanto que se for livre estou muito tempo a pensar o que vou fazer e tenho medo de não gostar e ter de fazer de novo” (Mariana).

A maioria prefere desenhar/pintar livremente, embora apresentando razões distintas que se prendem, por um lado, com a facilidade da tarefa:

“Livremente. Não gosto de desenhar com modelos. Sempre que olho para uma coisa e tento desenhar, sai sempre torta; se tiver tempo suficiente para ajustar, fica direito, mas é sempre difícil. Prefiro desenhar algo da cabeça; é mais fácil e, por isso, mais interessante” (André).

“Livremente, sem dúvida. Porque não tenho muito jeito para retratar as coisas fielmente. Gosto mais de abstractos” (Luísa).

“Livremente. Recorro mais à imaginação. Se bem que ter um objecto à minha frente também ajuda bastante” (Alexandra).

e, por outro lado, com a concepção deste tipo de actividades como forma de expressão da liberdade criativa:

“Livramento. Porque não gosto que me digam faz isto ou aquilo. Quero inventar por mim próprio” (Gustavo).

“Livramento. Porque sou eu que escolho o que vou fazer. Não são os outros que me dizem o que vou desenhar/pintar” (Ricardo).

“Livramento, porque assim a nossa imaginação evolui e é uma maneira de descobirmos a nossa criatividade” (Teresa).

“Livramento. Porque não gosto de fazer o que os outros me mandam” (Leonor).

No que concerne aos *momentos* em que preferem realizar actividades de expressão plástica, os sujeitos entrevistados referem-se, sobretudo, aos momentos de lazer, de tempo livre:

“Quando não tenho nada para fazer. Esses momentos são mais na escola e no ATL, porque os meus amigos querem fazer brincadeiras que eu não gosto, por exemplo, jogar futebol. Aí fico a desenhar e a pintar” (Gustavo).

“Às vezes não tenho nada para fazer e faço um desenho” (Teresa).

“Quando não tenho mais nada para fazer. Nas férias desenho mais, porque tenho que estudar muito durante o ano” (Luísa).

“Quando não tenho nada para fazer” (Mariana).

ou como forma de entretenimento:

“Às vezes, apetece-me desenhar. Quando estou a apanhar grande seca nas aulas. Pego no caderno e desenho, mesmo que seja uma coisa que não sei o que é. Não me apetece estar a ouvi-los” (Ricardo).

“Quando estou aborrecido. Quando não tenho nada para fazer. (...) É mais uma maneira de passar o tempo” (André).

“Outras vezes, gosto de desenhar, porque me sinto bem” (Teresa).

“Quando estou aborrecida na escola” (Leonor).

“Quando estou mais irritada, mais distraída, quando tenho momentos mortos e não sei o que fazer” (Alexandra).

2.2. Factores Contextuais e Pessoais

A procura de respostas para a interrogação fulcral da pesquisa justificou, por um lado, a formulação de um conjunto de questões que integram a entrevista, e que remetem para os *factores contextuais* (categoria B) e, por

outro, a aplicação da escala de preferências, capaz de aferir resultados inerentes aos dois tipos de factores: contextuais e pessoais. Importa, todavia, destacar que a entrevista, sendo um instrumento onde se projecta a interioridade de cada inquirido, nas suas vivências, emoções e sentimentos, faz emergir uma subjectividade que devemos considerar para a abordagem dos factores pessoais. Nesta medida, a apresentação dos resultados inerentes a estes dois tipos de factores segue não só a estrutura do quadro categorial (cf. quadro 10, cap.4,6.:194), designadamente os indicadores referentes às subcategorias *escola* (B.1), *actividades extra-escolares* (B.2) e *família* (B.3), como também os dados obtidos através da escala de preferências e que constam no quadro 15.

Atendendo aos objectivos da subcategoria *escola* (B.1), e indagados acerca do *incentivo* dado pela escola e pelos professores para a prática do desenho e da pintura, crianças e jovens consideram, na sua maioria, que o contexto escolar não se constitui como particularmente motivador para a realização das referidas actividades, nomeadamente em termos da livre expressão da sua criatividade:

“Não. Dizem para desenhar e a gente desenha” (Ricardo).

“Os professores de Educação Visual não motivam muito para desenhar/pintar em casa. Dizem o que vamos estudar, mas não motivam o experimentar em casa” (André).

“Motivaram-me para o desenho mais técnico e isso não gosto muito. Gostava que me tivessem incentivado mais no desenho livre” (Alexandra).

“Sim. Só não gosto muito daqueles que são muito fixados numa coisa, em EV. Podem dar-me um tema, mas em que possa inventar um bocadinho” (Luísa).

“Não. Mas a professora de EV deste ano, até motivava, porque estimulava o desenho criativo” (Leonor).

De qualquer modo, o incentivo da escola parece ser mais associado aos níveis iniciais da escolaridade, principalmente, ao 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico:

“Às vezes (refere-se à professora de 1º ciclo). Outras vezes, era eu que pedia para fazer um desenho” (Teresa).

“Na primária, o professor incentivava muito o desenho. No 2º ciclo elogiavam muito o meu trabalho. Agora são mais indiferentes” (Mariana).

Quanto ao papel de certos professores – *professores influentes* – no desenvolvimento do interesse pela expressão plástica, o seu contributo é reconhecido e, sobretudo, valorizado quando associado à expressão livre da criatividade:

“No fundo, todos. Porque quando fazíamos um desenho e uma pintura, o olhar dos professores motivava” (Teresa).

“Acho que todos tiveram o seu papel. Mas achei muita piada a uma professora que tinha uma forma diferente de desenhar” (Luísa).

“A professora de EVT do 5º e 6º anos, porque nos ajudava nos trabalhos e quando eu dizia que não ia conseguir, ela incentivava-me e não saía da minha beira enquanto não conseguisse” (Mariana).

“Foi uma professora que nos deixava desenhar quando nos portávamos bem. Era como se fosse um prémio. Aí podia fazer o que queria, sem ser aqueles desenhos, por exemplo, com uma casa para pintar por dentro dos contornos; isso não gosto!” (Gustavo).

“Foi a minha ‘stora’ de 7º ano. Porque o desenho era mais livre” (Ricardo).

“É importante que os professores recomendem aos alunos experimentarem algo que vamos abordar na aula seguinte” (André).

Do mesmo modo, e no que se refere às *mudanças* a introduzir no ensino da expressão plástica, as respostas voltam a incidir no favorecimento da liberdade e da autonomia criativas:

“Mais momentos de desenho/pintura livre” (Gustavo).

“Tirava as formas geométricas. Não gosto. Não tem piada desenhar aquilo” (Ricardo).

“E os professores poderiam promover mais a orientação do trabalho autónomo em casa” (André).

“Gostava que na escola pudéssemos fazer os desenhos que quiséssemos” (Teresa).

São ainda mencionadas mudanças ao nível da diversificação das actividades a realizar e dos materiais a utilizar como forma de estimular a criatividade e o interesse pela expressão plástica em contexto escolar:

“Já vi bons projectos na escola. Por exemplo, os alunos de arte fazem trabalhos que são expostos; podíamos pedir aos alunos que não estão em artes para colaborar. Poderia haver mais material, porque são os alunos que têm que levar material” (André).

“Actividades mais práticas, como projectos de pintura, concursos” (Alexandra).

“Durante o ano fazemos sempre a mesma coisa: pintar, desenhar, fazer colagens. Acho que se podia variar mais as actividades e os materiais” (Mariana).

A relação professor-aluno é também referida:

“Explicar mais como se fazem as coisas, o modo como chegamos ao que querem” (Luísa).

“Todos os professores deviam ser como a minha professora de EV deste ano. Deveriam interagir mais com os alunos, incentivá-los. Ela dá-nos conselhos sobre o comportamento e formas como devemos agir. É muito simpática. Se pudesse mudava a interacção dos alunos” (Leonor).

No âmbito da subcategoria *actividades extra-escolares* (B.2), quando interrogados acerca da sua *vivência pessoal*, concretamente, acerca das actividades desenvolvidas em Serralves, as respostas são unânimes. Estes jovens e crianças afirmam ter gostado das actividades desenvolvidas, sendo de notar um tom de entusiasmo que não se verifica nas respostas relativas às actividades de expressão plástica desenvolvidas na escola.

A motivação face às sessões realizadas no Museu de Serralves dever-se-á ao facto de se tratarem de actividades diferentes daquelas a que estão habituados:

“Gostei. Porque estava a fazer coisas que não faço na minha escola nem em casa. Eram coisas diferentes” (Gustavo).

“Foi bom, porque gostei de voltar a estar com o pessoal, mas já tinha feito aquelas actividades várias vezes. Estive na de arquitectura e na de pintura. Tenho pena de não ter feito a de escultura” (André).

“Sim. Porque acho que foram diferentes daquelas que estou habituada a fazer na escola e também não é em qualquer lado que podemos fazer isso. Gostei de todas” (Teresa).

“Gostei. Porque aquilo é diferente de tudo o que já fizemos nos *Sábados Diferentes*. Em tantos anos que andei cá nunca tinha feito nada assim. Depois, porque aprendi bastante (ex. escultura)” (Luísa).

“Gostei mesmo. Só fui a duas: arquitectura e pintura. Porque o ambiente era agradável e proporcionava o desenvolvimento artístico, a capacidade de expressão através do material” (Alexandra).

Os sujeitos entrevistados manifestam ainda as suas preferências quanto às diferentes actividades desenvolvidas, sendo que a novidade das actividades realizadas parece influenciar as opções de cada um:

“Gostei mais da de escultura: foi giro, lá fora, com os bancos” (Gustavo).

“Gostei. A primeira porque estivemos ao ar livre e dentro da escultura de vidro. A segunda porque nunca tinha feito uma maquete. Na terceira achei difícil arranjar certas cores. Na última não estava com disposição para fazer aquilo” (Ricardo).

“A de arquitectura foi bastante boa, mas gostaria que tivéssemos feito todos uma maquete grande... decidiríamos todos quantas salas, janelas. Cada um fez o seu pequenito com aquilo que quis. Pintura, não estou muito para aí virado; não gosto muito de pintar, era preciso muita experiência para conseguir o que queria e para ficar como gosto” (André).

“Gostei. Mas a de pintura não gostei muito, porque tínhamos de fazer ‘uma’ coisa e, quando o professor nos deixou fazer desenho/pintura livre já não me apetecia. Mas, da 2ª gostei muito (*flipbook*), porque já foi livre” (Leonor).

“Gostei. Porque foram coisas diferentes: a escultura triângulo, nunca tinha feito uma maquete. Foi engraçadíssimo. Aquilo da pintura também foi giríssimo, porque à partida parece ser fácil pintar com padrões, do livro também gostei muito. Já o acabei!” (Mariana).

Assim sendo, ao nível da *importância atribuída*, seja pela novidade, seja pela diversidade, as actividades desenvolvidas em Serralves são consideradas motivadoras para a prática do desenho e da pintura, constituindo-se um incentivo para o desenvolvimento da expressão plástica:

“Sim. Senti-me mais motivado para desenhar e pintar. Porque não tive de desenhar nem de pintar como na escola, com os desenhos em fotocópia” (Gustavo).

“Sim. Por ser diferente e até interessante” (Ricardo).

“Acho que sim. Porque, desde aí, tenho desenhado e pintado muito mais” (Luísa).

“Sim. Porque, os professores estavam sempre a elogiar os nossos trabalhos e porque não estávamos sempre a fazer a mesma coisa” (Mariana).

No que concerne às actividades de expressão plástica realizadas nas sessões dos *Sábados Diferentes*, as crianças e jovens entrevistados valorizam a sua *função*:

“Acho que é importante. Porque a expressão plástica ensina-se um bocado na escola, mas vai sendo desenvolvida nos *Sábados Diferentes*” (Gustavo).

“É importante. Mas, depende do que seja. Deve ser uma coisa interessante, que goste, que seja diferente” (Ricardo).

quer salientando o contributo dessas actividades para o desenvolvimento de determinadas competências, nomeadamente artísticas e sociais:

“Sim, pela interacção, pelo uso da imaginação, pela divulgação dos trabalhos, por estarmos a interagir quando se fazem trabalhos de grupo” (André).

“É importante. Porque desperta muito o interesse. Porque começo a compreender que a expressão plástica é muito importante” (Teresa).

“Para ajudar a encontrar o seu verdadeiro potencial” (Alexandra).

“Porque muitas crianças que andam no programa têm dificuldade em exprimir o que sentem e os professores ajudam para que se exprimam no desenho” (Mariana).

quer pelo carácter lúdico e catártico associado à realização dessas actividades:

“Acho importante. Por um lado, todas as actividades que fizemos cá, abstraíam-nos do resto da semana e, depois, porque na expressão plástica fazíamos algo de diferente e os trabalhos eram todos diferentes” (Luísa).

“É importante. Porque às vezes damos muita teoria e as artes são fixas, porque ficamos mais livres. É bom para desanuviar, descontraír, para descobrir coisas novas e saber se temos jeito noutras coisas” (Leonor).

No que respeita ao incentivo dado pela *família* (subcategoria B.3) à prática do desenho e da pintura, as respostas diferem em função dos contextos familiares, prevalecendo, contudo, a ideia de que as famílias não representam um grande incentivo às actividades ligadas à expressão plástica:

“Não. Nunca me disseram ‘desenha aquilo’ ou ‘faz um desenho livre’” (Gustavo).

“Não. Nem eu queria” (Ricardo).

“Nem por isso. Não me incentivam no sentido de ‘devias fazer isto porque é bom’. Normalmente, só me aconselham a fazer coisas quando estou sem nada para fazer” (André).

“Não. A minha mãe não gosta muito que eu desene aquilo que desenho... é... não gosta nada. O meu pai também torce um bocadinho o nariz” (Alexandra).

A motivação dada pela família é, contudo, reconhecida por estas duas jovens:

“Sim. A minha tia tem muito jeito e incentiva-me” (Luísa).

“A minha mãe... sim. E foi graças à minha avó que, desde que eu era pequenina viu que eu tinha jeito para o desenho” (Leonor).

Relativamente à realização de actividades ligadas à Arte na companhia da família, nomeadamente em termos de visitas a museus, galerias e exposições – *vivência como espectador* –, salienta-se a inexistência ou baixa frequência deste tipo de actividades com a família.

“Não. Só com a escola e o ATL” (Gustavo).

“Não. Nem queria” (Ricardo).

“Não. Mais com a escola” (Luísa).

“Não muito. Mas, por vezes, o meu pai puxa para vermos coisas interessantes” (Mariana).

“Raramente. Mas, às vezes, o meu pai, que gosta muito, convida-me” (André).

“Às vezes vou a uma ou outra exposição com a minha avó ou a minha tia” (Teresa).

“Não. Só de longe a longe” (Alexandra).

Quanto à partilha de momentos de expressão plástica – *vivência como criador* – com algum dos membros da família, as respostas são divergentes:

“Não. Porque quando chego a casa, o meu pai ainda está a trabalhar e a minha mãe vai cozinhar” (Gustavo).

“Não. Nem queria” (Ricardo).

“Não. Desenho sozinha” (Leonor).

“Poderia.... Mas só com a minha mãe. A minha mãe adora pintar.” (André)

“Sim. Com o meu irmão” (Teresa).

“Sim. Com a minha tia” (Luísa).

“Com uma prima, de longe a longe. Está em arquitectura” (Alexandra).

“Sim. Às vezes, peço ajuda ao meu pai e, outras vezes, pinto com os meus primos” (Mariana).

Deste modo, a família não se constitui como um contexto importante em termos do incentivo e estimulação à prática das actividades de expressão plástica.

Da aplicação da escala de preferências, resultaram dados que apontam para factores de tipo contextual e pessoal influentes na produção plástica de crianças e jovens sobredotados. Tendo por base a transcrição da ordenação das preferências dos inquiridos (cf. anexo 13), apresentamos, no quadro 15, a frequência com que determinada característica fixa (factor contextual ou pessoal) é escolhida pelos sujeitos, identificados por letras, conforme legenda. Assim, no mesmo quadro é possível identificar a forma como os inquiridos procederam à escolha de determinados factores entre vinte apresentados (10 contextuais e 10 pessoais) e definiram a ordem de preferência pela qual avaliaram o grau de importância de uns em relação aos outros. Para além disso, na última coluna indicamos o número total de crianças e jovens que assinalaram determinado factor contextual ou pessoal.

Da leitura do quadro 15, verifica-se que os factores mais vezes seleccionados para completar a frase *‘Eu desenharia e pintaria mais vezes...’* são os seguintes:

b) ... se tivesse mais momentos no horário escolar dedicados à pintura e ao desenho.

- h) ... se tivesse mais tempo/disponibilidade fora da escola.
- n) ... se a escola proporcionasse actividades como as que foram desenvolvidas em Serralves.
- p)... se os professores ensinassem técnicas novas e utilizassem novos materiais.

As opções mais escolhidas – alíneas *b)*, *h)*, *n)* por 6 sujeitos e alínea *p)* por 5 – indicam factores contextuais como aspectos que interferem na produção plástica de crianças/jovens sobredotados. Deste modo, os inquiridos assinalam, mais frequentemente, o número de horas lectivas dedicados à expressão plástica, o tempo e a disponibilidade fora da escola, a promoção de actividades escolares idênticas às que foram realizadas em Serralves e o ensino de novas técnicas e a utilização de novos materiais pelos professores, como os factores, contextuais, que mais interferem com a sua criação plástica.

Nesta análise, apontamos as características menos assinaladas, a primeira, por nenhum sujeito e, cada uma das seguintes, apenas por um:

- s)... se fosse mais novo.
- e) ... se fosse mais criativo.
- f)... se tivesse mais apoio e incentivo da família.
- i) ... se não tivesse vergonha de mostrar o meu trabalho.
- o) ... se não tivesse receio das opiniões dos outros.

A alínea *s)* (*'... se fosse mais novo'*), não sendo apontada como aspecto influente por nenhum sujeito, parece indicar que crianças/jovens não percebem as actividades de expressão plástica como predominantes na infância e, por isso, desvalorizam o factor 'idade' na realização de trabalhos plásticos. A preferência pela alínea *f)*, indicador de um factor de ordem contextual, também foi alvo de importância reduzida. Esta característica foi apenas escolhida pelo Gustavo, em segundo lugar, o que indica que, para estes sobredotados, na generalidade, o papel da família como estímulo e incentivo às actividades plásticas, é irrelevante.

Quadro 15 – Ordem de Preferências dos Factores Contextuais e Pessoais por Característica

Características Fixas	Factores	Ordem de Preferência													Total sujeitos
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	
a ...se não tivesse medo de errar.	FP	A L													2
b ... se tivesse mais momentos no horário escolar dedicados à pintura e ao desenho.	FC		M	G L	Ln T			Al							6
c ...se os professores me motivassem mais.	FC		T		L										2
d ... se a escola tivesse mais variedade de materiais e recursos.	FC			M		Al	L	T							4
e ... se fosse mais criativo.	FP												T		1
f ... se tivesse mais apoio e incentivo da família.	FC		G												1
g ... se sentisse que sou capaz de dominar as técnicas e os materiais.	FP						A							T	2
h ... se tivesse mais tempo/disponibilidade fora da escola.	FC	Al M	L		G	Ln	T								6
i ... se não tivesse vergonha de mostrar o meu trabalho.	FP							A							1
J ... se tivesse tido mais oportunidades para me expressar livremente, sem as imposições dos professores.	FC	T					Al								2
k ... se tivesse mais jeito e talento.	FP				A			G	L				T		4
L ... se visitasse mais locais de arte, como galerias, exposições e museus.	FC		Al				M			T					3
m ...se gostasse.	FP			A		R	G								3
n ... se a escola proporcionasse actividades como as que foram desenvolvidas em Serralves.	FC	G		T Al	R	M	Ln								6
o ... se não tivesse receio das opiniões dos outros.	FP								A						1
p ... se os professores ensinassem técnicas novas e utilizassem novos materiais.	FC				Al M	G L			T						5
q ... se sentisse que o desenho e a pintura são mais úteis e importantes na minha formação.	FP		R	Ln		T									3
r ... se desenhar e pintar me tornassem mais feliz e realizado.	FP		Ln	R		A						T			4
S ... se fosse mais novo.	FC														0
t ... se gostasse mais de desenhar/pintar do que fazer outras coisas (ex.: jogar computador, ver televisão, praticar desporto...).	FP	Ln R	A					L							4

Legenda:

FP – factor pessoal A – André G – Gustavo Ln – Leonor R – Ricardo
FC – factor contextual Al – Alexandra L – Luísa M – Mariana T – Teresa

Verificamos que a análise das entrevistas permitiu concluir que o contexto familiar não assume uma importância significativa no incentivo às actividades plásticas, pelo que agora verificamos, pelas escalas de preferências, que crianças/jovens também não o reclamam.

As restantes alternativas de valorização pouco expressiva, porque cada uma é indicada apenas por 1 sujeito e num lugar de ordem de importância pouco assinalável – alíneas *e*), *i*) e *o*) – remetem para a irrelevância de factores pessoais, pois a Teresa considera em 12^a opção que se sentiria mais motivada para o desenho e para a pintura se fosse mais criativa, e a Alexandra, em penúltima opção, se não tivesse vergonha de mostrar o seu trabalho, e em última opção, se não tivesse receio das opiniões dos outros. A escolha destes factores de ordem pessoal, por um número muito reduzido de inquiridos, leva-nos a inferir que, na maioria, estes jovens/crianças não atribuem a possibilidade de um maior incentivo à criação plástica a características pessoais, como a pouca criatividade, a vergonha e o medo das opiniões dos outros.

Ainda que, na globalidade, os factores mais frequentemente assinalados sejam de ordem contextual, importa atentar naqueles que, de natureza pessoal, foram mais vezes indicados (cada um por 4 sujeitos):

- k*) ... se tivesse mais jeito e talento.
- r*) ... se desenhar e pintar me tornassem mais feliz e realizado.
- t*) ... se gostasse mais de desenhar/pintar do que fazer outras coisas (ex.: jogar computador, ver televisão, praticar desporto...).

A leitura destes dados leva-nos a considerar que, não obstante a satisfação e o prazer que a expressão plástica proporciona a estas crianças e jovens, e que constatámos, quer na observação das actividades em Serralves, quer nas respostas das entrevistas, possivelmente, a pintura e o desenho não corresponderão, em pleno, às suas ambições e expectativas para o futuro (alínea *r*) - Leonor, Ricardo, André e Teresa) ou às suas prioridades em termos de interesses e ocupação de tempos livres (alínea *t*) - Leonor, Ricardo, André e Luísa). Por outro lado, alguns jovens (André, Gustavo, Luísa e Teresa), ao

seleccionarem a alternativa *k*) (... *se tivesse mais jeito e talento*), ainda que numa ordem de preferência menos significativa, revelam um *eu* que se reconhece como pouco talentoso no domínio da expressão plástica. Importa salientar que, nestes casos, sobretudo do André e do Gustavo, este auto-conceito não é consonante com as suas habilidades artísticas observadas nas actividades plásticas, podendo, por isso, relacionar-se com características de insatisfação e perfeccionismo.

Quando consideramos os factores assinalados como primeira opção, encontramos:

- a)*... se não tivesse medo de errar.
- h)* ... se tivesse mais tempo/disponibilidade fora da escola.
- t)* ... se gostasse mais de desenhar/pintar do que fazer outras coisas (ex.: jogar computador, ver televisão, praticar desporto...).
- j)* ... se tivesse tido mais oportunidades para me expressar livremente, sem as imposições dos professores.
- n)* ... se a escola proporcionasse actividades como as que foram desenvolvidas em Serralves.

Cada uma das alíneas *a)*, *h)* e *t)* foi seleccionada por 2 sujeitos, sendo que as alíneas *a)* e *t)* sugerem factores de índole pessoal, respectivamente, o medo de errar (André e Luísa) e um maior interesse por outro tipo de actividades (Leonor e Ricardo).

Já a escolha das alíneas *h)*, *j)* e *n)* revelam a preferência por aspectos de ordem contextual, pois os sujeitos consideram que a sua motivação para a produção plástica aumentaria se tivessem mais tempo e disponibilidade fora da escola (Alexandra e Mariana), ou mais oportunidades para a livre expressão (Teresa) e se a escola oferecesse actividades idênticas às realizadas em Serralves (Gustavo). Destas três opções, destacamos as alíneas *h)* e *n)*, na medida em que são, igualmente, dois dos factores mais escolhidos, na globalidade, como constatámos anteriormente. Tal facto traduz a expressividade de dois factores contextuais que crianças/jovens sobredotados consideram influentes nas actividades plásticas: ter tempo e disponibilidade

para pintar e desenhar fora da escola, e poder beneficiar, na escola, de actividades plásticas idênticas às que realizaram em Serralves.

Como segunda opção, foram assinaladas as alternativas:

- b)* ... se tivesse mais momentos no horário escolar dedicados à pintura e ao desenho.
- c)* ...se os professores me motivassem mais.
- f)*... se tivesse mais apoio e incentivo da família.
- h)* ... se tivesse mais tempo/disponibilidade fora da escola.
- l)* ... se visitasse mais locais de arte, como galerias, exposições e museus.
- q)*... se sentisse que o desenho e a pintura são mais úteis e importantes na minha formação.
- r)* ... se desenhar e pintar me tornassem mais feliz e realizado.
- t)* ... se gostasse mais de desenhar/pintar do que fazer outras coisas (ex.: jogar computador, ver televisão, praticar desporto...).

Apesar destas respostas revelarem uma acentuada variabilidade, já que cada uma foi seleccionada apenas por 1 sujeito, destacamos a maior frequência das alternativas de tipo contextual (alíneas *b*), *c*), *f*), *h*) e *l*)). É de enfatizar a alínea *h*) (Luísa), uma vez que esta característica é também uma das hipóteses mais frequentemente seleccionadas (6 sujeitos) e porque surge como uma das mais referidas em primeira opção. Por este motivo, verificámos que as crianças e os jovens acusam a falta de tempo/disponibilidade para se dedicarem a actividades plásticas fora da escola, o que nos remete para um questionamento acerca da forma como é gerido o seu tempo livre. As restantes opções que têm subjacentes razões de ordem situacional, apontam para a importância de um maior número de tempos lectivos dedicados à expressão plástica (alínea *b*) - Mariana), da motivação que os professores exercem nos alunos (alínea *c*) - Teresa), do incentivo da família (alínea *f*)- Gustavo) e de um contacto mais frequente com locais de arte (alínea *l*) - Alexandra).

Em segunda opção, são ainda indicados três factores de ordem pessoal por três sobredotados. Assim, um dos jovens (Ricardo) faz depender a sua motivação para desenhar/pintar da percepção que possui acerca da expressão plástica, ou seja, considera que não dedica mais tempo a este tipo de actividades por não reconhecer a sua utilidade e importância para a sua formação (alínea *q*)), o que está em consonância com a sua percepção

negativa acerca da escola, conforme consta na caracterização do seu contexto escolar (cf. anexo 2), mas também com o que ele afirma na entrevista, a propósito da *finalidade atribuída* à expressão plástica: “É actividade de lazer”.

Outra jovem (Leonor) selecciona a alínea *r)*... *se desenhar e pintar me tornassem mais feliz e realizado*, indicando, igualmente, um factor pessoal como influente na produção plástica, o que traduz a irrelevância do contributo da produção plástica para a sua auto-realização. Curiosamente, esta jovem não só manifestou criatividade e motivação significativas nas actividades em Serralves, como também expressou, na entrevista, satisfação na realização de criações plásticas (“É fixe... é giro, porque estou a fazer uma coisa que gosto, que me dá prazer”). Desta aparente incongruência inferir-se-á que, para esta jovem, o prazer decorrente da expressão plástica é genuíno, mas não possibilita a concretização de todos os seus projectos futuros.

Salientámos ainda a preferência de um outro jovem (André) pela alínea *t)* - ... *se gostasse mais de desenhar/pintar do que fazer outras coisas* - dado que foi, igualmente, referido como principal factor por outros três jovens (dois como primeira opção - Leonor e Ricardo - e uma como sétima - Luísa) , o que parece remeter para a prioridade da ocupação do tempo livre com outras actividades que não de expressão plástica. Se atentarmos no contexto escolar destes quatro jovens (cf. anexo 2), concluímos que a sua preferência quanto à ocupação de tempos livres recai sobre a informática (Ricardo e Leonor) e o desporto (André e Luísa).

Considerando a terceira opção, identificamos três factores de natureza contextual escolhidos por 5 sujeitos:

- b)* ... se tivesse mais momentos no horário escolar dedicados à pintura e ao desenho.
- n)* ... se a escola proporcionasse actividades como as que foram desenvolvidas em Serralves.
- d)* ... se a escola tivesse mais variedade de materiais e recursos.

Realçamos a alínea *b)*, referente à necessidade de um maior número de horas lectivas dedicadas à expressão plástica, pois na terceira opção é indicada por 2 sujeitos (Gustavo, Luísa), na segunda por 1 (Mariana) e na quarta por 2

(Leonor e Teresa). A alternativa *n*) também traduz um factor merecedor de destaque, porque a necessidade da escola realizar actividades idênticas às que ocorreram em Serralves surge, simultaneamente, nas hipóteses mais assinaladas (por seis sujeitos), como primeira opção por 1 sujeito (Gustavo), como terceira por 2 (Teresa, Alexandra), como quarta, quinta e sexta preferências, por 1 sujeito, cada (Ricardo, Mariana e Leonor, respectivamente). Destes dados podemos ler a sua conformidade com os elementos recolhidos na grelha de observação, no diário de bordo de crianças/jovens e nas entrevistas, pois, na generalidade, foi possível constatar o interesse e o entusiasmo dos sujeitos nas sessões realizadas em Serralves.

Ainda em terceiro lugar, uma jovem (Mariana) assinala um outro factor contextual que remete para a necessidade de maior variedade de materiais e de recursos na escola, como condição impulsionadora das práticas de desenho e pintura, aspecto que é também referido em quinta (Alexandra), sexta (Luísa) e sétima (Teresa) preferências.

Relativamente aos factores de ordem pessoal, evocados em terceiro grau de relevância, foram assinaladas as seguintes alíneas:

m) ... se gostasse.

q)... se sentisse que o desenho e a pintura são mais úteis e importantes na minha formação.

r) ... se desenhar e pintar me tornassem mais feliz e realizado.

Destas três características, destacámos o facto das alíneas *q*) e *r*) já que foram assinaladas em segunda opção de preferência pelos mesmos jovens (Ricardo e Leonor), apenas em alteração do número de ordem da preferência, o que nos leva a reflectir sobre o lugar da expressão plástica na vida destes sobredotados e a rever a sua percepção sobre este domínio, tal como foi expressa nas entrevistas. Curiosamente, ambos manifestam, nas actividades plásticas observadas, criatividade e motivação significativas. Todavia, quando questionados, em situação de entrevista, acerca da *vivência pessoal* da expressão plástica, o discurso da Leonor traduz um entusiasmo mais vincado pelo desenho/pintura, enquanto o do Ricardo faz depender esse interesse do tipo de trabalho a realizar. Face a tais constatações, as opções dos jovens

pelas alíneas *r*) e *q*) levam-nos a inferir que, não obstante o prazer proporcionado pela expressão plástica e os talentos que possuem, ambos não reconhecem na expressão plástica um papel significativo no seu processo de formação.

A partir da transcrição das opções das escalas de preferências de cada criança/jovem (cf. anexo 13), apresentamos, no quadro 16, o número de factores contextuais e pessoais assinalados por cada um e no total das preferências. No quadro 17, indicamos que tipo de factor – contextual ou pessoal – é escolhido na primeira, na segunda e na terceira preferências. Para a identificação da característica fixa destas opções é necessário cruzar os dados constantes nos quadros 16 e 17 com os elementos do quadro 15.

A interpretação dos dados do quadro 16 evidencia a preponderância da selecção de factores contextuais relativamente aos factores pessoais. A maioria dos sujeitos – Gustavo, Teresa, Luísa, Alexandra e Mariana – assinala mais características fixas de ordem situacional. Para estes sujeitos, com especial destaque para as duas últimas jovens que referem apenas aspectos contextuais, as suas produções plásticas são incentivadas se, de um modo geral, a escola oferecer mais tempos lectivos dedicados ao desenho e à pintura e também actividades diferentes e diversificadas como as de Serralves, se o ensino das artes plásticas contemplar novas técnicas e novos materiais, e ainda, se tiverem mais tempo e disponibilidade fora da escola. O facto da Alexandra e da Mariana não indicarem qualquer factor de ordem pessoal remete para o reconhecimento de que a sua motivação para a produção plástica não depende de características suas, como a criatividade, o talento, o domínio das técnicas ou o interesse pela área, mas de condições que lhes são exteriores, principalmente, as que são proporcionadas pelo contexto escolar.

Pelo contrário, dois jovens (Ricardo e André) sobressaem pelo facto de seleccionarem predominantemente (Ricardo) ou apenas (André) factores de tipo pessoal. Desta constatação concluímos que, para ambos, o estímulo para pintar/desenhar não decorre tanto das condições oferecidas pelo meio sociocultural, mas fundamentalmente das características que lhes são intrínsecas, como o medo de errar e das opiniões dos outros, a capacidade

para dominar técnicas e materiais, a vergonha de expor os trabalhos, o talento, a preferência por outras actividades, a auto-realização e o reconhecimento do contributo da expressão plástica para a formação. Estes dois casos remetem-nos para alguns aspectos que consideramos pertinentes. Relativamente ao Ricardo, é interessante verificar que, muito embora possua uma concepção negativa da escola e o seu discurso denote um certo desinteresse generalizado pelo contexto escolar, não aponta factores que lhe sejam exteriores e imputáveis aos professores e à escola como influentes no seu interesse pela expressão plástica. Já o André, no decurso da entrevista, reconhece a sua criatividade e a sua imaginação, mas acentua uma tendência para o perfeccionismo, pois admite que as suas criações nunca atingem o resultado desejado: “ [...] acho que tenho uma grande criatividade. [...] Tenho imaginação, mas a pintura nunca chega àquilo que eu gostaria que ficasse”.

Quadro 16 – Factores Contextuais e Pessoais por Sujeito

Nome Fictício	Código	Factores Contextuais	Factores Pessoais
Gustavo	1/SM/8A	5	2
Ricardo	2/SM/13A	1	4
André	4/SM/15A	0	8
Teresa	6/SF/9A	8	5
Luísa	7/SF/11A	5	3
Leonor	8/SF/12A	3	3
Alexandra	9/SF/13A	7	0
Mariana	10/SF/14A	6	0
Total		35	25

Da leitura do quadro 16 concluímos também que a Leonor representa o equilíbrio na selecção das características dadas, uma vez que opta por três hipóteses de cada tipo de factor.

Numa leitura mais conclusiva dos factores de tipo contextual e pessoal apontado pelos inquiridos, entendemos importante considerar o que cada um escolhe na primeira, na segunda e na terceira preferências. Deste modo, ao atentarmos nos dados do quadro 17, verificamos uma concordância com os elementos revelados pelo quadro 16. No entanto, o caso da Leonor denota necessidade de uma nova leitura, pois, muito embora a jovem tenha

seleccionado um número igual de factores contextuais e factores pessoais, atribui maior relevância aos factores pessoais, ao escolhê-los como primeiras opções, nomeadamente, referindo-se ao facto de preferir outras actividades, como jogar computador, em vez de desenhar/pintar, de admitir que a expressão plástica não contribui plenamente para a sua felicidade, auto-realização e formação. Como já destacámos, pelo tipo de características fixas evidenciadas, é curioso verificar, no discurso da entrevista que, ao mesmo tempo que a Leonor percepção as actividades de expressão plástica como momentos de prazer, não lhe atribui um lugar de destaque na sua formação, até porque, como afirma a propósito da *finalidade atribuída*, a expressão plástica serve para “passar o tempo”.

Quadro 17 – Factores Contextuais e Pessoais por Sujeito e por Ordem de Preferência

Nome Fictício	Código	1ª Prefª	2ª Prefª	3ª Prefª
Gustavo	1/SM/8A	FC	FC	FC
Ricardo	2/SM/13A	FP	FP	FP
André	4/SM/15A	FP	FP	FP
Teresa	6/SF/9A	FC	FC	FC
Luísa	7/SF/11A	FP	FC	FC
Leonor	8/SF/12A	FP	FP	FP
Alexandra	9/SF/13A	FC	FC	FC
Mariana	10/SF/14A	FC	FC	FC

Em Síntese

A apresentação e análise dos resultados obtidos mediante a aplicação dos instrumentos de pesquisa – grelhas de observação, entrevistas e escalas de preferências – remetem para um conjunto de aspectos que importa equacionar, no âmbito dos objectivos nucleares do presente estudo: (i) identificar as características da criatividade e os sinais de motivação que se revelam na expressão plástica de crianças/jovens sobredotados; (ii) apontar os principais factores que influenciam a produção plástica dos alunos sobredotados que, neste domínio, evidenciam criatividade e motivação.

A interpretação dos resultados constantes nas grelhas de observação (cf. anexo 15) e nos quadros 11, 12, 13 e 14, complementados com as notas de campo e o diário de bordo, auxiliados pelos sistemas audiovisuais, permitiu não só definir o conteúdo da amostra, mas, essencialmente, apontar, no domínio da expressão plástica, as características da criatividade e os sinais de motivação mais frequentemente evidenciados por crianças/jovens sobredotados.

Relativamente à delimitação da amostra, os critérios previamente definidos (cf. cap.4,4.2.2.:171) determinaram a não selecção do caso 3/SM/13A (Francisco), porquanto este jovem esteve apenas presente na segunda sessão, a de arquitectura, o que não permitiu a recolha suficiente de dados para posterior análise.

Para além do Francisco, o João (5/SM/15A) também não integrou o conteúdo da amostra, em virtude da descrição que fizemos do comportamento do jovem nas várias sessões, o que nos permitiu inferir a frequência reduzida das variáveis de cada uma das categorias – *criatividade* e *motivação*. Verificámos que, ao longo das várias actividades, o João revelou características de criatividade e sinais de motivação nos momentos teóricos de introdução à temática e ao tipo de oficina; porém, não tiveram correspondência directa na fase de execução. À luz do *síndrome da dissincronia*, que explica, em alguns sobredotados, a discrepância entre o funcionamento intelectual e as dificuldades noutros domínios, consideramos que a situação do João, pela falta de harmonia evidenciada nos níveis de desenvolvimento intelectual e psicomotor, configurará uma forma de *dissincronia interna* (Terrassier, 1992:251-523; cf. cap.1,3.2.:61). Esta disparidade comportamental traduz-se, por exemplo, por respostas acertadas às questões formuladas pelo monitor e por comentários pertinentes e enriquecedores na primeira parte da actividade, logo seguidos de uma postura antagónica, pautada por silêncio, vazio no olhar e aborrecimento. Não obstante o registo da falta de interesse do jovem pelo domínio da expressão plástica, esteve presente em todas as sessões práticas, facto que explicamos não só pela sua curiosidade relativamente ao domínio teórico da arte, ao nível dos conceitos e movimentos artísticos, mas também pelo facto de ser oriundo de uma família que percepção os momentos extra-

escolares como uma forma de responder às necessidades do seu educando e daí que o tivesse motivado a participar neste tipo de actividade.

No que concerne aos aspectos mais frequentemente observados em cada uma das categorias, verificámos que a *fluidez* e a *curiosidade* foram as características mais registadas na *criatividade*, enquanto o *envolvimento* e a *persistência* foram os sinais mais visíveis na *motivação*. Estes resultados encontram fundamento nos estudos realizados quer no âmbito da criatividade e da motivação, quer no domínio da sobredotação.

No que se refere à criatividade, concretamente à *fluidez do pensamento*, concluímos que crianças e jovens manifestaram, com evidência significativa, um pensamento divergente capaz de conceber diferentes soluções para um problema, de acordo com o que Sternberg (1985:290; cf. cap.1,2.3.2.1:28) considera ser uma característica dos sobredotados: a facilidade na resolução de novos problemas, através de processos de *insight*.

Quanto à *curiosidade*, os valores indicam a observação frequente de uma postura orientada para a busca do conhecimento e das práticas de expressão plástica, traduzida na formulação de questões e comentários, principalmente, pelos sujeitos do sexo masculino.

Pela proximidade dos valores das variáveis *atenção ao estético*, *flexibilidade* e *originalidade*, numa ordem decrescente, entendemos que estas características da criatividade não devem ser negligenciadas. Por conseguinte, concluímos que os sobredotados, na maioria, as meninas, tendem a valorizar o estético nas produções plásticas, sobretudo pela atenção que concedem às características de equilíbrio de formas e cores, essencialmente, nos seus trabalhos e não tanto nos dos outros. Os dados da *flexibilidade* e da *originalidade* reflectem a sua ligação à *fluidez* do pensamento, tal como aponta a literatura (Guilford, 2009; Torrance & Goff, 2009; Torrance, 2009) sobre a temática (cf. cap.1,3.1.2.2.:55; cap.4,2.:158). Assim, comprovámos que os sujeitos tendem a revelar valores idênticos nestas três características, ou seja, aquele que facilmente concebe diferentes soluções para um problema, também muda rapidamente de estratégia e é capaz de descobrir formas invulgares na tentativa de resolução desse problema.

Por sua vez, a menor frequência das variáveis *exploração do imaginário* e *desinibição* leva-nos a equacionar certos aspectos. Relativamente à primeira característica, importa reflectir sobre a forma como, nestes jovens/crianças, se processa a estimulação da imaginação e a aceitação do convencional, nos seus contextos significativos de aprendizagem. O mesmo é dizer que se torna legítima a interrogação: *Será que os alunos, em geral, e os sobredotados, em particular, são incentivados pela escolas e pelos professores a expressar/explorar a sua imaginação, numa perspectiva de distanciamento face ao convencional?*

Quanto à *desinibição*, apurámos, em todas as actividades, uma tendência dos sujeitos para a reserva na expressão dos juízos estéticos, com especial incidência no sexo feminino. Curiosamente, muito embora as meninas tivessem revelado uma atenção significativa pelo estético nas diferentes criações plásticas, essa preocupação não foi, normalmente, traduzida por palavras, pelo que, ao longo das várias sessões, os monitores procuraram incentivá-las a uma maior participação oral. Para o esclarecimento deste aspecto, inferimos a necessidade de realizar outros estudos em torno da temática da criatividade, com enfoque nas diferenças de género.

Atendendo aos aspectos positivos e negativos da criatividade elencados por Davis (2006:239-240; cf. 3.1.2.2.:58), é de realçar que enquanto os positivos estão, maioritariamente, em consonância com as características observadas, o mesmo não se verifica com os negativos. Neste domínio, registamos o facto destes aspectos, como o egocentrismo, a teimosia, a rebeldia, entre outros, não terem tido expressividade digna de nota. A interpretação para esta constatação radica, possivelmente, no facto dos sujeitos se encontrarem num contexto singular em termos de actividade e de socialização, que se distancia do ritual escolar diário. Por outro lado, não podemos ignorar que jovens/crianças frequentam ou frequentaram, até há pouco, o programa de enriquecimento *Sábados Diferentes* o que, à partida, representa um ganho no seu equilíbrio emocional e, conseqüentemente, na sua forma de estar com os outros.

No que diz respeito aos sinais de motivação com representatividade mais elevada – *envolvimento e persistência* – assinalamos a concordância com a Teoria de Renzulli (2009:421-423; 2002a:72; cf. cap.1,2.3.2.4.:41). No seu modelo triádico, o *envolvimento na tarefa* traduz a motivação e a energia significativas que o indivíduo deposita num problema particular ou numa área específica de desempenho, acompanhadas de perseverança, resistência, determinação, esforço, prática dedicada, auto-confiança, elevadas expectativas de auto-eficácia e orientação para a realização. Para além disso, Renzulli salienta que estas manifestações de envolvimento resultam de certas oportunidades, recursos e motivação que são proporcionadas por um contexto de aprendizagem estimulante. Ora, se considerarmos os comentários dos sujeitos a propósito das actividades, deparamos, na generalidade, com apreciações de cariz positivo que acentuam o interesse suscitado, em virtude da estimulação e da diversidade das actividades proporcionadas.

Os restantes sinais da motivação, ainda que com valores inferiores, também apontam para aspectos que importa evocar. Na verdade, apurámos que a maioria apresenta valores significativos de *motivação* intrínseca, ou seja, não necessita de motivação exterior para dar início e/ou continuidade a uma determinada tarefa, o que remete para valores idênticos em termos de *autonomia*, ou seja, aqueles que tendem a realizar uma tarefa prescindindo do incentivo do monitor são, normalmente, aqueles que revelam capacidade para um trabalho mais independente. Esta correlação é sobretudo visível em sujeitos capazes de executar o trabalho, muitas vezes de complexidade elevada, sem recorrer à observação da exemplificação do monitor, como é o caso do Ricardo, ou ainda em jovens cuja tenacidade os desvia dos objectivos apresentados pelo monitor para cada actividade, como aconteceu com a Leonor e a Alexandra. Estes dados são congruentes com alguns aspectos positivos da criatividade enunciados por Davis (2006:239-240; cf. 3.1.2.2.:58), designadamente a auto-confiança e a assunção de riscos.

O *perfeccionismo* e o *aborrecimento perante a repetição* foram identificados como variáveis de menor expressividade, facto que indicia uma certa relação com a diversificação das actividades plásticas e a dinâmica que

cada monitor concedeu à sessão conduzida. Por um lado, de um modo geral, a dinâmica de cada sessão e a forma como os momentos estavam articulados, não permitiu que os sujeitos dispusessem de tempo para refazer a sua criação, com o intuito de a aperfeiçoar. Daí que, nalguns casos, como o do André, o *perfeccionismo* se revele mais explicitamente através do discurso proferido na entrevista. Por outro lado, os poucos sinais de *aborrecimento* foram observados durante a exemplificação da tarefa, em crianças/jovens que, tendo apreendido rapidamente os objectivos do trabalho, ansiavam a experimentação autónoma dos procedimentos. Todavia, a sucessão dos diferentes momentos da produção não permitiu, de um modo geral, a emergência de cansaço pela espera da etapa seguinte.

De referir, ainda, que é possível fundamentar tais resultados no facto das actividades se realizarem em conjunto, por alunos com algumas semelhanças em termos de aptidões e interesses, o que não acontece na escola, pois aí, a heterogeneidade pode determinar o destaque de alguns em termos de *perfeccionismo* e *aborrecimento* nas tarefas percebidas como repetitivas.

Ainda que estejamos impossibilitados de encontrar uma média de frequência de cada variável no comportamento de cada jovem, porque nem todos participaram na totalidade das sessões, contudo, pela análise descritiva dos dados presentes nos quadros 10 e 12, encontramos uma certa correspondência entre a identificação dos sujeitos mais criativos (Gustavo, Leonor, Alexandra e Ricardo) e dos sujeitos mais motivados (Leonor, Alexandra, Gustavo, Ricardo) no domínio da expressão plástica. Esta análise converge com a noção de *'flow experience'* apresentada por Csikszentmihalyi (1988; cit. in Romo, 2008:67; cf. cap.4,2.:158), segundo a qual, o desempenho criativo é, normalmente, acompanhado de um estado emocional de alheamento face ao mundo exterior, provocado pelo envolvimento significativo do indivíduo na tarefa. Esta apologia da relação dialéctica *criatividade-motivação* está, ainda, presente nos pressupostos teóricos de Amabile (1983; cit. in *ibidem*; cf. cap.4,2.:158), visto considerar a motivação, sobretudo a que é intrínseca, um requisito imprescindível às destrezas criativas do ser humano. No domínio

específico dos estudos em torno da sobredotação, aqueles dados são, igualmente, congruentes com a perspectiva dos *Três Anéis* de Renzulli por duas razões. Primeiro, porque só a actuação conjunta das vertentes *capacidade acima da média, criatividade e motivação* conduz a um alto nível de produtividade criativa (Renzulli, 2009:417; cf. cap.1, 2.3.2.4.:43). Segundo, porque os sujeitos observados que apresentam frequência significativa da criatividade e da motivação indiciam a presença daquilo que Renzulli caracterizou como *sobredotação produtivo-criativa*, por comparação com a *sobredotação académica* (Renzulli, 2009:412; cf. cap.1, 2.3.2.4.:43-44).

Da análise comparativa dos resultados totais das variáveis (quadros 11 e 13), verificamos uma frequência superior da motivação relativamente à criatividade. Por um lado, atendendo ao facto destes domínios serem influenciados pela dinâmica educacional, concluímos que haverá um maior sucesso na influência da motivação dos sobredotados pelo domínio da expressão plástica. Por outro, dado que defendemos que ambas as categorias podem ser desenvolvidas através de estimulação e prática, pensamos que a vertente da criatividade deverá merecer uma maior atenção por parte dos responsáveis pela educação e formação destes jovens/crianças.

Neste aspecto, corroboramos os princípios teóricos de alguns autores, como Torrance (1987), Urban (1995) e Weisberg (1992), que valorizam o papel dos factores sociais na promoção da criatividade (Freeman & Guenther, 2000:144; cf. cap.1,3.1.2.2.:59), assim como a perspectiva de Csikszentmihalyi, que aponta para a noção sistémica da criatividade, ou seja, como resultado da interacção entre pessoas, produtos e contextos (Csikszentmihalyi, 1996:41; cf. cap.1,3.1.2.2.:59).

Da nossa avaliação global sobre as actividades realizadas, destacamos que, muito embora os alunos se tivessem mostrado, na maioria, bastante entusiasmados e motivados, revelaram alguma resistência à interacção e convivência. Esta situação poderá ser interpretada à luz da diversidade das suas idades, assim como da forma como o grupo foi constituído (sujeitos que frequentam e sujeitos que já não frequentam o programa *Sábados Diferentes*, e ainda outros que passaram a integrar o grupo pelas razões indicadas

anteriormente - cf. cap. 4, 4.2.2.:171). De qualquer forma, admitindo a possível interferência do factor *socialização* na dinâmica das sessões e, concomitantemente, no registo dos dados da observação, concluímos que este aspecto deve merecer estudos posteriores que coloquem em evidência a sua relação com os domínios da sobredotação e da expressão plástica.

Da implementação da segunda etapa da investigação, alcançámos dados cuja análise nos encaminha para algumas conclusões acerca dos factores influentes na expressão plástica de sobredotados que, neste domínio, revelam características de criatividade e sinais de motivação. Importa destacar que as considerações que tecemos a este propósito assentam, fundamentalmente, no cruzamento dos dados aferidos a partir das entrevistas e das escalas de preferências, ainda que com as necessárias remissões para os elementos da observação dos comportamentos dos sujeitos nos momentos de criação plástica.

A interpretação dos dados das entrevistas permite-nos retirar dos discursos dos sujeitos o significado das suas concepções em torno da *representação da expressão plástica* (categoria A) e dos *factores de ordem contextual* (categoria B) que influenciam a produção plástica.

Partindo da reflexão acerca da *percepção da expressão plástica* (subcategoria A.1) da categoria *representação*, no que se refere ao *conceito* de expressão plástica, salienta-se a frequente associação à noção de Arte, bem como a identificação da expressão plástica com o desenho, a pintura, a escultura ou a colagem, sendo que o discurso destas crianças e jovens se aproxima da ideia comum de expressão plástica enquanto forma de expressão artística. Assim, o modo como a expressão plástica é conceptualizada e verbalizada parece estar em consonância com o nível cognitivo próprio de indivíduos destas idades, o que traduz a necessidade de reconhecer o sobredotado como uma criança ou um jovem com comportamentos e características da sua idade e do seu estágio de desenvolvimento, que devem ser explicados à luz de um determinado contexto sociocultural (Guenther, 2006:34; cf. cap. 1, 3.1.2.:53-54).

No entanto, 3 dos sujeitos entrevistados (Leonor, Alexandra e Luísa) referem-se explicitamente à expressão plástica enquanto forma de expressão da interioridade criativa individual. De salientar que, estes sujeitos identificam, maioritariamente, em termos de escala de preferências, um número significativo de factores contextuais como factores determinantes para a produção plástica, associando, desta forma, uma actividade que concebem como forma de expressão pessoal à dependência de um conjunto de condições contextuais. Isto significa que, quando levados a completar a frase “*Eu desenharia e pintaria mais vezes se...*”, estes sujeitos assinalam, em número elevado, as opções de resposta associadas a factores contextuais, evidenciando a insuficiência de condições ambientais para o desenvolvimento das actividades de expressão plástica. Acresce ainda o facto da maioria dos factores contextuais assinalados remeter para o contexto escolar, sendo referida a falta de recursos materiais, a insuficiente diversificação das actividades realizadas e a escassez de momentos dedicados a este tipo de actividades.

Estes dados são consonantes com o facto de os sujeitos entrevistados considerarem, na sua maioria, que o contexto escolar não se constitui como particularmente motivador para a realização de actividades como o desenho e a pintura, nomeadamente em termos da livre expressão da sua criatividade. Visto que a escola deve representar um espaço de promoção do desenvolvimento individual, importa atentar naquilo que os sujeitos entrevistados apontam como mudanças a introduzir no ensino da expressão plástica, fazendo incidir as suas respostas na prática de actividades capazes de favorecer a liberdade e a autonomia criativas, bem como em termos da diversificação das actividades a efectuar e dos materiais a utilizar como forma de estimular a criatividade e o interesse pela expressão plástica. Encontramos a mesma ideia nas preferências que os sujeitos manifestaram, pois duas das opções mais frequentemente assinaladas revelam que o aumento da motivação para a expressão plástica depende da oferta da diversificação de actividades, técnicas e recursos, e do ensino de novas técnicas e da utilização de novos materiais. A este propósito, é pertinente destacar as amplas

possibilidades de prazer oferecidas pela experiência dos materiais, das cores, das formas e das imagens (Eisner, 2001:8; cf.cap.3,3.1.:147).

De facto, e sendo a *finalidade* da expressão plástica concebida em torno de dois aspectos essenciais, como forma de entretenimento ou actividade de carácter lúdico e como meio de comunicação e expressão das emoções, sentimentos e criatividade do indivíduo, este tipo de actividades é identificada, ao nível das *vivências pessoais*, com momentos de prazer que permitem quer a realização de actividades diversas, quer a manipulação de diferentes tipos de materiais, ou mesmo a expressão da sua subjectividade e criatividade.

Trata-se, pois, de uma concepção bastante positiva deste tipo de actividades, as quais, no nosso entender, poderiam ser melhor rentabilizadas em termos pedagógico-didáticos e em contexto escolar. Aliás, a escola é identificada nos discursos dos inquiridos como um dos espaços privilegiados para a realização deste tipo de actividades.

No entanto, 4 dos sujeitos entrevistados (Teresa, Luísa, Alexandra e Mariana) elegem a própria casa como espaço no qual se dedicam à expressão plástica, privilegiando, assim, um ambiente onde se sentem mais à vontade. É interessante salientar que esta preferência parece estar de acordo com a postura mais ‘silenciosa’ que as meninas, de um modo geral, adoptaram nas actividades em Serralves. Para estas jovens, que, na generalidade, concebem a expressão plástica como forma de expressar a sua interioridade, a escola não propiciará as condições necessárias à prática das actividades de expressão plástica, até porque, nas escalas de preferências indicam, essencialmente, factores de natureza contextual relacionados com a escola. Para além disso, na sua maioria, preferem desenhar e pintar de forma livre, o que consideram dificilmente realizável na escola, em virtude da apresentação de tarefas previamente determinadas e estruturadas. Por conseguinte, a escola não se constitui como um contexto particularmente motivador para a realização das referidas actividades, nomeadamente em termos da livre expressão da sua criatividade.

Estes resultados sugerem alguns aspectos do Modelo de Sobredotação de Sternberg (1985:281; cf.cap.1,2,3.2.1.:28), na medida em que o autor defende

um funcionamento superior dos alunos sobredotados nas competências implicadas nas dimensões *componencial, experiencial e contextual*. Ora, no domínio *contextual*, as propostas de mudanças no contexto escolar apresentadas pelos inquiridos e a preferência de alguns pelo espaço *casa*, são reveladoras da sua tendência para procurarem um meio suficientemente estimulante, que permita o desenvolvimento do seu potencial, podendo implicar a selecção de um meio mais adequado ou a modificação de um determinado contexto, capaz de responder às suas necessidades.

No que respeita aos professores da disciplina de Educação Visual, não são referidos como incentivadores da expressão plástica, porquanto propõem tarefas que parecem deixar pouco espaço para a imaginação. No entanto, os professores identificados como importantes em termos do seu papel para o desenvolvimento do interesse pela expressão plástica, são aqueles que favorecem e estimulam a expressão livre da criatividade, o que confere sentido à concepção de Marín Viadel (2006a:30;cf.cap.3,3.1.:145), segundo a qual, o que é mais decisivo no ensino da expressão plástica não é tanto o conteúdo, mas, especificamente, a pessoa que se está a formar, pelo que o mais importante é potenciar a sua sensibilidade, a sua criatividade, as suas possibilidades expressivas e comunicativas, a confiança em si e na sua forma de compreender o mundo. Os dados da observação das actividades plásticas realizadas em Serralves concorrem para esta conclusão acerca da influência de certos professores, uma vez que o envolvimento significativo que foi possível constatar é, essencialmente, devido à diversificação e novidade das estratégias plásticas introduzidas por cada monitor, tal como surge descrito no diário de bordo de crianças e jovens. Os resultados das escalas de preferências também contribuem para esta conclusão, pois a alternativa *‘Eu desenharia/pintaria mais vezes se a escola proporcionasse actividades como as que foram desenvolvidas em Serralves’* foi uma das mais frequentemente seleccionadas.

Podemos, assim, concluir que a importância atribuída à possibilidade de explorar de forma autónoma a criatividade, através do desenho e da pintura, indicia um nível elevado de autonomia, criatividade e motivação, consonantes,

aliás, com as propostas teóricas de Winner (1996; cf. cap.1,3.1.1.:51) e Renzulli (2009; cf. cap.1,2.3.2.4.:41), respectivamente, e com os resultados decorrentes do processo de observação inerente a esta pesquisa.

Por outro lado, o estímulo da escola parece ser mais associado aos níveis iniciais da escolaridade, sobretudo ao 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, o que pode ficar a dever-se ao facto de, nestes níveis primeiros, os currículos escolares contemplarem mais este género de actividades, ao passo que, à medida que avançamos para níveis de escolaridade mais elevados, as disciplinas escolares que se prendem com este tipo de actividades são menos valorizadas, em termos da sua importância curricular. Note-se que, ao nível do ensino secundário português, por exemplo, e à excepção do agrupamento de Artes, os currículos nacionais não contemplam disciplinas dedicadas à prática da expressão plástica.

Assim sendo, crianças e jovens entrevistados referem como mudanças a introduzir no ensino formal da expressão plástica, o favorecimento da liberdade e da autonomia criativas, a diversificação das actividades a realizar e dos materiais a utilizar, a fim de estimular a criatividade e o interesse pela expressão plástica em contexto escolar. O mesmo surge explícito na análise das suas preferências, pois, de uma maneira geral, as escalas dão conta da preponderância de factores de tipo contextual relacionados com as condições proporcionadas pela escola.

Esta desvalorização crescente das actividades plásticas, que decorre a par do avanço dos ciclos de escolaridade, aponta para o facto de que a tendência na escola é a valorização da inteligência *linguística* e *lógico-matemática*, em detrimento das outras, das quais destacamos as que estão, particularmente, ligadas às expressões: *espacial*, *musical* e *corporal cinestésica* (Gardner, 2002:57-213; cf. cap.1,2.3.2.3.:38 e 40). Neste sentido, a perspectiva de Gardner constitui uma chamada de atenção dirigida às escolas e aos professores: há que reconhecer a diversidade de capacidades e talentos e promovê-la mediante a oferta de condições educacionais enriquecedoras.

Por outro lado, a literatura sobre a área artística (Efland, 2004:15; Broudy, 1987:17; Damásio & Damásio, 2006:14-15; cf. cap.3,2.1.:136-138) explica

esta desvalorização com a crença generalizada na sociedade ocidental de que a Arte é uma ocupação meramente lúdica ou um curativo da vida, não exigente intelectualmente e, por isso, prescindível do ponto de vista académico e educativo.

Por contraponto às limitações associadas às actividades de expressão plástica realizadas na escola, os sujeitos entrevistados revelam grande entusiasmo ao referir-se às actividades extra-escolares, especialmente às sessões desenvolvidas no Museu de Serralves, facto que comprovámos quer pelo registo das grelhas de observação e do diário de bordo, quer pelas escalas de preferências. Neste âmbito, o discurso e o comportamento dos entrevistados permite-nos verificar que, quanto maior é o carácter de novidade associado à actividade realizada, maior é também o nível de entusiasmo e motivação por ela suscitado. Estes sujeitos fazem, uma vez mais, uma valorização do exercício livre da criatividade e da imaginação, pois que a originalidade da tarefa solicitada é tomada como um estímulo, representando, desse modo, um desafio à sua criatividade. Também a diversidade das tarefas realizadas é considerada estimulante para a prática deste tipo de actividades.

No contexto das sessões do projecto *Sábados Diferentes*, as sessões de expressão plástica são, identicamente, valorizadas nas entrevistas, seja pelo contributo dessas actividades para o desenvolvimento de competências artísticas e sociais, seja pelo seu carácter lúdico. Neste sentido, e para estes jovens/crianças, as actividades como o desenho e a pintura parecem assumir uma importante função, no âmbito do seu próprio processo de desenvolvimento, sendo feita uma valorização bastante positiva da expressão plástica enquanto forma de estimular a criatividade, por um lado, e enquanto propiciadora de momentos de desprendimento, dos quais estas crianças e jovens parecem retirar prazer, por outro.

No âmbito de uma perspectiva social, como a que é defendida por Mönks e Tannenbaum (cf. cap.1, 2.3.2.5.:45), e que situa a sobredotação num contexto evolutivo e social, procuramos a percepção dos sujeitos acerca do contributo da família, para além da representação do papel da escola. Neste sentido, pronunciando-se acerca do papel do contexto familiar como motivador

à prática da expressão plástica, os discursos voltam a assumir um tom pouco entusiasmado. Apenas 2 das jovens entrevistadas reconhecem o incentivo dado pela própria família à prática do desenho, sendo que a realização de actividades ligadas à Arte na companhia da família (visitas a museus, galerias e exposições, ...) é inexistente ou pouco frequente, embora alguns dos sujeitos se refiram à partilha de momentos de expressão plástica com algum dos membros da própria família. Muito embora os estudos (Olszewski-Kubilius, 2002:207; cf. cap.2,4.1.:120) apontem para o papel da família como factor ambiental importante, dado promover um contexto favorável ao desenvolvimento da identidade do jovem sobredotado, permitindo-lhe expressar livremente os seus pensamentos, fomentar a criatividade e encarar os desafios intelectuais, na nossa pesquisa, o contexto familiar não é reconhecido, na generalidade, como um meio privilegiado em termos da estimulação das actividades associadas à expressão plástica. De um modo complementar, as escalas de preferências traduzem o facto dos sobredotados não reclamarem o contributo da família para o incentivo às actividades plásticas, facto que encontra fundamento ora na caracterização do seu contexto familiar (cf. anexo 2), na maioria, revelador de um modo de ser independente, certamente, ampliado, nalguns casos, pelas especificidades da adolescência, ora nas referências da literatura que apontam para a auto-confiança e a independência como características comuns de sobredotados (Davis, 2006:239:240; cf. cap.1, 3.1.2.2.:58; Webb, 1993:528; cf. cap.1, 3.3.:70).

Assim, o factor de natureza contextual que, na escala de preferências, enfatiza o papel da família para a estimulação da expressão plástica é evocado apenas por 1 criança, com grau de importância considerável, facto que se explica não só pela sua idade (8 anos), mas também pela caracterização do seu contexto familiar (cf. anexo 2), que indica dependência em relação aos pais.

Para a reflexão em torno dos dados da pesquisa, consideramos pertinente averiguar que tipo de factores são assinalados como mais influentes pelos jovens/crianças mais criativos e motivados no domínio da expressão plástica. Assim, dos 4 sujeitos considerados (Gustavo, Ricardo, Leonor e Alexandra) mediante a análise das grelhas de observação, concluímos haver

em registo das escalas de preferências, um maior número de factores contextuais seleccionados relativamente aos factores pessoais. No entanto, se considerarmos que 1 dos sujeitos, das 6 características assinaladas (3 de tipo contextual e 3 de tipo pessoal), indicou as de natureza pessoal nos primeiro, segundo e terceiro lugares de preferência, a preponderância evidente dos factores contextuais sobre os pessoais surge atenuada. Quando averiguamos que tipo de preferências estes sujeitos apresentam como preponderante (primeira, segunda e terceira opções), concluímos que 2 deles (Ricardo e Leonor) indicam os mesmos factores de ordem pessoal. Estes jovens, detentores de uma percepção negativa da escola (cf. anexo 2), são unânimes quanto aos aspectos que os conduziriam a uma prática mais frequente de actividades de produção plástica: se preferissem o desenho e a pintura a outro tipo de actividades, como jogar computador, se sentissem que a expressão plástica é mais útil e importante na sua formação e se percepcionassem as actividades plásticas como garante de maior felicidade e realização pessoal. Para a leitura deste factor, julgamos válida a consideração de que, sobretudo a partir da adolescência, os sobredotados começam a ter uma noção do que querem vir a ser (Winner, 1996:233; cf. cap.1, 3.3.:69), pelo que, muito embora, para ambos, a expressão plástica represente um momento de prazer, não se situa, por certo, nos seus horizontes e ambições profissionais.

De salientar ainda que os dois jovens, quer nas actividades em Serralves quer nas entrevistas, pautaram o seu comportamento e o seu discurso por um registo de valorização da autonomia e da livre expressão da criatividade, o que explica a irrelevância atribuída aos restantes factores pessoais da escala de preferências, que remetem para o medo de errar, a falta de criatividade, a incapacidade no domínio das técnicas e dos materiais e a vergonha de expor os seus trabalhos. Inferimos, por isso, a partir destes 2 casos, a possibilidade de estabelecer uma correlação entre características de criatividade e sinais de motivação significativamente visíveis, com a valorização da autonomia e da liberdade da expressão criativa e ainda com a importância atribuída aos factores pessoais, em virtude da assunção das capacidades e talentos ao nível da expressão plástica.

Quando consideramos os restantes sujeitos (Gustavo e Alexandra), concluímos que os factores que exercem maior influência na sua motivação para a produção plástica são de natureza situacional, maioritariamente no caso do Gustavo e, exclusivamente, no caso da Alexandra. Se considerarmos as preferências até à terceira opção, também o Gustavo só evoca factores contextuais. De salientar que partilham a noção de que a dinamização, pela escola, de actividades análogas às que foram realizadas em Serralves, teria uma influência positiva na sua motivação para o desenho e para a pintura. Das suas escolhas retiramos, igualmente, a necessidade de mais tempo extra-escolar para a realização de actividades/trabalhos plásticos e de visitar mais locais vocacionados para a Arte (Alexandra), bem como a necessidade de haver mais tempos lectivos dedicados à expressão plástica (Gustavo). Nestes dois exemplos sobressai, por sua vez, a correlação entre características de criatividade e sinais de motivação significativamente visíveis com o reconhecimento dos factores de natureza contextual como as alavancas primordiais da motivação para a criação plástica, a par de um discurso e de um comportamento também reveladores da autonomia e da defesa da livre expressão da criatividade.

A ausência de um perfil único de criatividade e motivação em actividades plásticas realizadas por sobredotados que, ao mesmo tempo, remetem para a valorização de diferentes factores influentes neste domínio, confere assentimento à literatura (Serra, 2008:13; Guenther, 2006:34; Valle, 2001:39; cf. cap1,3.1.:47ss) que enfatiza as características e os atributos singulares dos sobredotados.

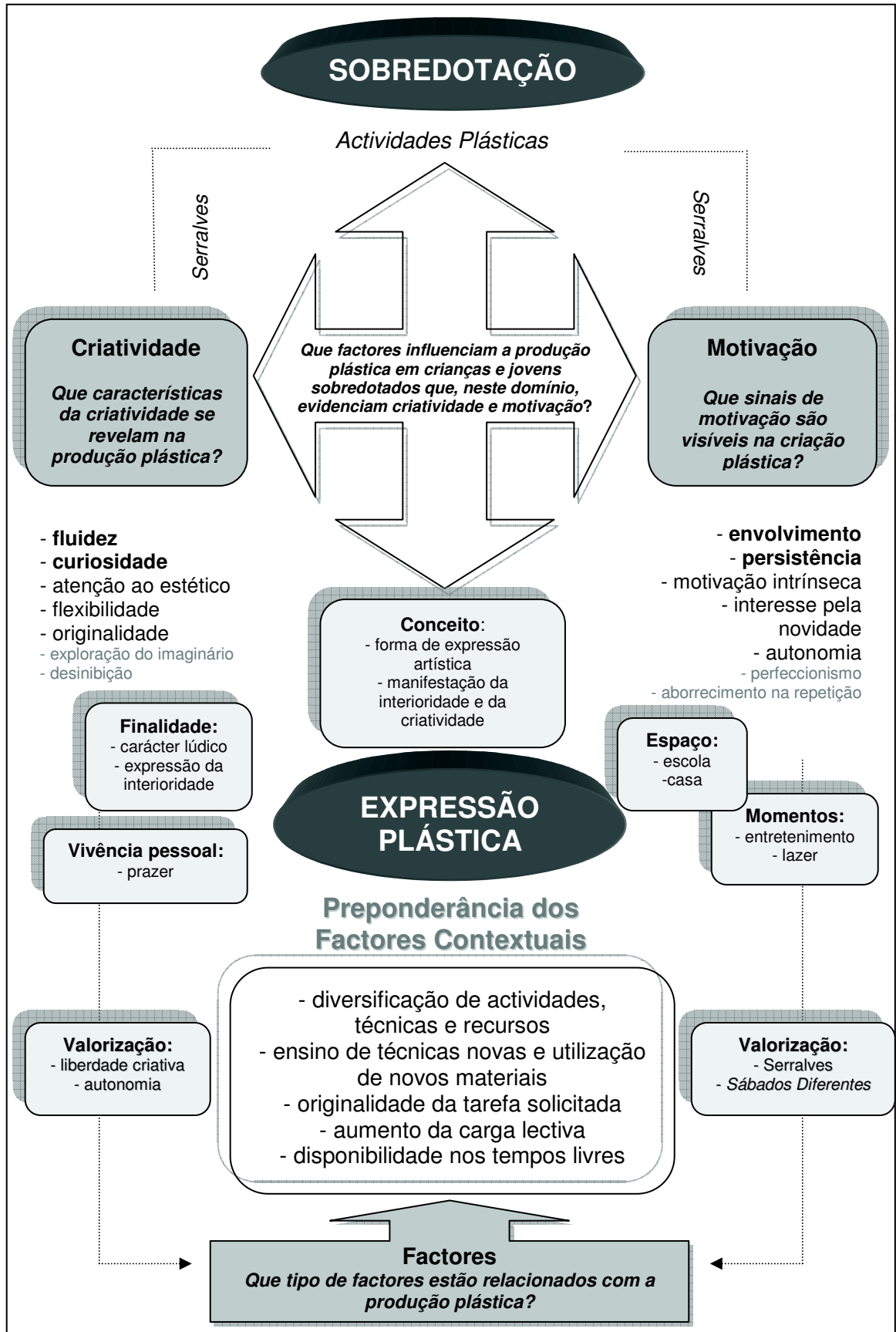
Para lá da reflexão em torno dos comportamentos daqueles jovens/crianças sobredotados que manifestam, ao longo das sessões práticas, criatividade e motivação mais notórias, o nosso estudo pretende, essencialmente, averiguar quais os factores que influenciam a expressão plástica dos sujeitos que constituem a amostra, com as necessárias referências a outros aspectos que convergem para a concretização de tal objectivo e que representamos na figura 5.

Neste propósito, podemos observar que a expressão plástica, seja entendida como actividade lúdica ou como forma de expressão de emoções, sentimentos, criatividade e imaginação, é maioritariamente associada ao meio escolar, ainda que este não seja considerado como um contexto particularmente motivador para a prática de actividades como o desenho ou a pintura.

Em suma, a preponderância dos factores contextuais é verificada quer pela análise de conteúdo das entrevistas, quer pela aplicação da escala de preferências, pois que os sujeitos inquiridos, na maioria, identificam como principais factores estimuladores da expressão plástica a diversificação de actividades, a originalidade da tarefa solicitada, o ensino de novas técnicas e a utilização de novos materiais, a atribuição de mais tempos lectivos dedicados à expressão plástica e a disponibilidade de tempo livre para a realização deste tipo de actividade. Importa referir que, atendendo a algumas orientações emanadas da tutela, no que concerne à educação de alunos sobredotados, encontramos certos aspectos cuja ‘denúncia por incumprimento’ está patente no discurso e escolhas de crianças/jovens, a saber: a promoção de um ambiente intelectual estimulante, a oferta de estímulos para a expressão criativa a partir de projectos invulgares e originais e a produção de trabalhos diferentes do habitual (Ministério da Educação, 1998:16-20; cf. cap2,1.:78).

Os discursos, os comportamentos e as escolhas dos sujeitos que compõem a amostra deste estudo constituem, assim, lugar manifesto de uma liberdade expressiva e criativa que se quer conquistar e promover, fazendo eco das propostas de Lowenfeld (1977; cf. cap3,2.2.:140) referentes à defesa dos ideais de liberdade, espontaneidade e criatividade pessoal como valores principais da educação artística. Tais são, certamente, os motivos que conferem sentido à valorização dos jovens/crianças sobredotados relativamente às actividades de expressão plástica realizadas em Serralves e no âmbito do programa de enriquecimento *Sábados Diferentes*.

Figura 5 – Conclusões do Estudo Empírico.



Conclusão

“É tarefa da educação considerar todas as formas de sobredotação dos alunos, relativamente ao modo como se deve ensinar os indivíduos extraordinários para seu próprio benefício e da sociedade em geral.”

(Hollingworth, cit. in Lombardo, 1997: 32)

O estudo que efectuámos no âmbito da temática da sobredotação, em intrínseca relação com a Arte, designadamente, a expressão plástica, permitiu-nos não só sublinhar certos aspectos decorrentes das incursões teóricas realizadas na I Parte, como também obter respostas para as interrogações que nortearam o percurso empírico da II Parte e, deste modo, apontar, essencialmente, para o seu contributo nas estratégias educativas a adoptar com crianças/jovens sobredotados.

Em virtude das diversas abordagens teóricas em torno dos constructos *sobredotação* e *inteligência* e dos modelos explicativos que representam múltiplas perspectivas de compreender estes fenómenos, entendemos fulcral enfatizar a natureza multidimensional e qualitativa dos mesmos, em detrimento da perspectiva unitária e quantitativa, que lhe serviu de base.

Pela sua representatividade nesta área de investigação e pelo seu contributo no nosso estudo, privilegiámos as orientações teóricas dos modelos de Sternberg, Gagné, Gardner, Renzulli, Mönks e Tannenbaum. Ao longo da pesquisa, não fizemos a apologia estrita de uma só concepção no seu todo. Antes, considerámos que a temática em análise beneficiaria com o contributo de cada autor, dependendo do ângulo de análise em que nos situássemos.

A procura das características gerais e específicas de crianças/jovens sobredotados tornou-se tarefa complexa, pois a forma única e singular como cada um vivencia o seu ‘ser diferente’, distancia-nos de um padrão cognitivo, psicológico e comportamental. De qualquer forma, destacámos que, atendendo à manifestação de uma característica comum ou de um traço pessoal que torna o sobredotado diferente no meio dos pares, é possível considerar a

diferenciação: não sendo iguais entre si, igualam-se por serem diferentes dos outros (Guenther, 2006: 34-35).

No que concerne à intervenção educativa, salientámos que cumpre à escola, em geral, e ao professor, em particular, uma atenção especial à manifestação dos talentos, de modo a não serem escamoteados, esquecidos, subaproveitados ou perdidos. Para isso, há que estimular o potencial humano na sua tarefa diária de educar, incitando crianças e jovens a buscarem novos desafios, sem ignorar os contextos em que cada um vive e em que experiencia as suas capacidades e os seus talentos. Só assim fará sentido perspectivar o desenvolvimento máximo de um feixe de potencialidades que cada um traz quando chega à escola. Citando Feldhusen (2003:34):

“All students have talents, strength, gifts, aptitudes, or abilities that represent potentials to be developed. While the level of potential may vary from child to child and the types of talent may be diverse, all or most children come to school with a variety of strengths that can be developed”.

Todavia, evidenciámos, no contexto escolar português, com excepção da Madeira, a precariedade e a inconsistência de uma moldura legal, capaz de conferir assertividade e adequação nas medidas a implementar com os alunos que revelam capacidades e talentos superiores. Por isso, considerarmos impreterível que os principais agentes educativos (famílias e professores), continuem a levantar as vozes de alerta e contestação, para que não se considere o problema da ausência de respostas concretas para os sobredotados como pacificamente resolvido, em função da parca diferenciação, prevista pelo Despacho nº 50/2005, ou da sensibilidade e da ‘boa vontade’ de alguns profissionais da educação, que assumem, diariamente, a sua função de promotores do desenvolvimento global de crianças e jovens, ainda que os entraves à sua concretização sejam mais significativos do que as suas condições facilitadoras.

Quando confrontados com a reflexão acerca da importância da educação artística, concluímos que é papel do professor propiciar experiências de aprendizagem sobre e desde a cultura visual e promover um equilíbrio entre o desfrute dos artefactos da cultura visual e a introdução de uma perspectiva

crítica e performativa que pode ser discutida, explorada e experienciada (Hernández, 2007:85-87). Este papel assume importância significativa nas estratégias a adoptar com os sobredotados, pois como destaca Rogoff (1998; cit. in Hernández, 2007:89), trata-se de educar o ‘olho curioso’ em vez educar o ‘bom olho’ e, por esta via, instigar a uma certa inquietude, enveredando por uma noção das coisas fora do reino do conhecido, das coisas não completamente entendidas ou articuladas, dos prazeres do proibido, do oculto ou do impensado. Conscientes desta realidade, importa que os docentes não só estejam receptivos à compreensão dos efeitos da expressão plástica no percurso escolar e formativo de cada aluno, como também os potenciem por meio de experiências e aprendizagens enriquecedoras.

O trajecto metodológico descrito na II Parte da dissertação permitiu obter resposta para a questão central – *Que factores influenciam a produção plástica em crianças e jovens sobredotados que, neste domínio, evidenciam criatividade e motivação?* - e para as interrogações a ela subjacentes: (i) *Que características da criatividade se revelam na produção plástica?* (ii) *Que sinais de motivação são visíveis na criação plástica?* (iii) *Que tipo de factores estão relacionados com a produção plástica?*

Da implementação da primeira fase do plano de investigação, concluímos que, na maioria, os jovens/crianças sobredotados, uma vez colocados numa situação de produção plástica, em actividades extra-escolares integradas no âmbito de um programa de enriquecimento – *Sábados Diferentes* – revelam, com elevada frequência, características de criatividade e sinais de motivação. No domínio da criatividade, sobressaem a fluidez do pensamento e a curiosidade, já na motivação destacam-se o envolvimento e a persistência. Ainda que as restantes variáveis de uma e de outra categoria não devam ser ignoradas, até porque os valores de frequência não apresentam um distanciamento significativo, importa sublinhar que, na generalidade, foi possível identificar de modo mais relevante: a capacidade para conceber diferentes soluções para um problema, uma postura orientada para a busca do

conhecimento e das práticas de expressão plástica, a energia, a perseverança, a resistência e a determinação na execução da tarefa.

Sabemos que a estes resultados, que espelham o entusiasmo e o interesse de crianças e jovens sobredotados pelas actividades realizadas, não pode ser alheio o facto de lhes terem sido proporcionadas oportunidades de aprendizagem estimulante, assentes na diversificação e na originalidade das estratégias plásticas (formas de expressão, técnicas e materiais). Para esta conclusão contribuíram os dados dos comentários que cada criança/jovem redigiu no final das sessões e, igualmente, o que testemunharam quando inquiridos. Sem que tivéssemos averiguado a frequência da motivação e da criatividade de cada um, nos seus contextos concretos de realização de actividades de expressão plástica (escola e família), verificámos que, a par de uma percepção muito positiva da expressão plástica, possuem, pelo menos, a capacidade para serem criativos e estarem motivados no domínio da criação plástica.

Se considerarmos, de um modo complementar, os resultados aferidos por meio da inquirição, verificamos a preponderância de factores de tipo contextual relativamente aos de tipo pessoal, na influência exercida ao nível da criação plástica dos sobredotados. Surgem destacados aspectos, essencialmente, relacionados com as condições proporcionadas pela escola, em simultâneo com uma percepção deste espaço como um contexto pouco motivador e estimulante para a prática de actividades plásticas. Consentaneamente, do estudo efectuado são apontados como principais factores influentes: a diversificação de actividades, técnicas e recursos; o ensino de técnicas novas e a utilização de novos materiais, a originalidade da tarefa solicitada, a carga lectiva dedicada às actividades plásticas e a disponibilidade nos tempos livres.

Por fim, importa preponderar sobre algumas implicações pedagógicas do nosso estudo. Desde logo, emerge a necessidade de equacionar as condições que a escola e os professores oferecem como resposta às características da criatividade, aos sinais de motivação e às 'solicitações' de liberdade expressiva dos alunos sobredotados. É fundamental que os

docentes, em geral, e os de artes plásticas, em particular, tenham em mente que promover a motivação e a criatividade destes e de outros alunos, não é apenas lidar com o produto decorrente das suas capacidades e talentos, mas é, essencialmente, ampliar a sua necessidade de expressão e comunicação, a sua imaginação e a criatividade, o seu nível de consciência, os seus sentimentos de auto-estima e auto-confiança, e as suas percepções. Neste sentido, atender às necessidades e aos interesses que os alunos sobredotados revelam na vertente plástica da expressão deve privilegiar um conjunto de actividades que se distingam, principalmente, pela originalidade e pela diversificação.

Por certo, os factores enunciados pelos alunos sobredotados como os mais influentes na expressão plástica são coincidentes com aqueles que qualquer aluno indicaria. Todavia, o espírito crítico e exigente, tão frequentemente observado nesta população, revela-se profícuo, quando colocado ao serviço de uma indicação mais explícita daquilo que há a implementar ou a modificar no contexto escolar em proveito de todos os discentes. Neste aspecto, porque crianças e jovens inquiridos assinalam a necessidade de haver na escola actividades idênticas às realizadas no Museu de Serralves, no âmbito das acções de um programa de enriquecimento, importa salientar que a escola deveria fomentar uma maior igualdade de acesso a este tipo iniciativas. Por esta razão, julgamos poderem a escola e os alunos beneficiar com a implementação de um modelo de enriquecimento para toda a escola, nos moldes em que foi, originalmente, concebido por Renzulli e Reis (2003:248-250; cf.cap.2, 2.2.:97) – *Schoolwide Enrichment Model*. Com especial incidência nas áreas de expressão artística, pelo seu carácter de expressividade livre e lúdica, tratar-se-ia de promover um conjunto de actividades de enriquecimento, individualmente ou em pequeno grupo, no contexto de sala de aula regular, dirigido aos alunos que manifestassem níveis elevados de aptidão e interesse em determinada área ou tema de trabalho. Por meio desta estratégia, seria possível, por um lado, não restringir a procura de respostas para os talentos às actividades extra-escolares de acesso, muitas vezes, condicionada por factores económicos e sociais inerentes ao contexto

familiar, e, por outro, responsabilizar a escola pelo atendimento diferenciado às capacidades e talentos.

Neste sentido, da pesquisa efectuada, concluimos ser necessário dinamizar na escola, com maior frequência e amplitude, actividades plásticas diversificadas, que instaurem a novidade nas acções habituais, de forma a corresponder aos anseios, à curiosidade, às necessidades expressivas, comunicativas e criativas dos sobredotados. Só assim, entendemos poder o ensino da expressão plástica contribuir para a expansão de um *eu* em formação e descoberta das suas potencialidades, que reclama a cada instante a oportunidade para o exercício da autonomia e da liberdade através de diferentes formas de expressão.

Eis, por ventura, aquilo que nos parece ser a chave para a prevenção ou minimização de muitos dos problemas que, em contexto escolar, estão associados à sobredotação: a efectiva responsabilização das instâncias ministeriais por estes alunos que, apesar de presentes nas nossas escolas, ficam isentos da aplicação de quaisquer medidas legais, capazes de lhes garantir o usufruto dos seus plenos direitos como crianças/jovens e cidadãos. Por isso, apontamos para a proficuidade decorrente da implementação, na escola e noutros contextos, de actividades de enriquecimento, assegurada pelo sistema educativo, com acções coordenadas e dinamizadas por professores com formação nesta área específica.

Pelo exposto, é nossa intenção poder o presente estudo constituir parte de uma iniciativa que se deseja conjunta, inter e multidisciplinar, capaz de contribuir “para que a escola se transforme em factor de coesão social e seja a instituição chave para a integração ou a reintegração, podendo assim a educação básica tornar-se passaporte para a vida para todas as crianças e jovens” (Teresa Vasconcelos, cit. *in* Ministério da Educação, 1998:4).

Todavia, assumindo a limitação subjacente à natureza qualitativa e descritiva desta investigação, bem como à reduzida dimensão da amostra, que se consubstancia na dificuldade de encontrar um maior número de alunos sobredotados disponíveis, percebemos a necessidade de tomar esta pesquisa como um mero ponto de partida de renovadas análises e de contínuas

investigações, numa atitude profunda, insatisfeita e séria, que contribua, de alguma forma, para a ampliação das cognições e práticas dos professores, das famílias e da sociedade em geral na sua forma de lidar com as capacidades e com os talentos.

Em suma, que este estudo represente um dos muitos contributos para a sensibilização dos professores e das famílias, na concretização do potencial de cada criança/jovem, e, igualmente, das instâncias governamentais, na responsabilização pela educação de um país, onde jamais será possível ignorar os seus membros mais dotados.

Referências e Bibliografia

- AINSCOW, M. (1997). "Educação para Todos: Torná-la uma realidade". *Caminhos para Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALENCAR, E. S. (2001). *Criatividade e Educação de Superdotados*. Petrópolis: Editora Vozes..
- ALENCAR, E. S. (2007). "Características Sócio-emocionais do Superdotado: questões actuais". *Psicologia em Estudo*. Maringá. Vol. 12. pp. 371-378.
- ALENCAR, E. S., FLEITH, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento*. São Paulo: EPU.
- ALMEIDA, L. (1994). *Inteligência: Definição e Medida*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- ALMEIDA, L. (2008). "Prefácio". MORAIS, M. F., & BAHIA, S. (Coord.). *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção*. Braga: Psiquilíbrios. pp. 7-10.
- ALMEIDA, L., FREIRE, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ANTUNES, A., ALMEIDA, L. (2008). "O Atendimento Educativo dos Sobredotados: Ritmos Diferentes nos Estados Unidos, na Europa e em Portugal". *Diversidades*. Ano 5. Nº 19 (Janeiro, Fevereiro e Março). Região Autónoma da Madeira: Secretaria Regional de Educação e Cultura. pp. 4-8.
- ANTUNES, C. (2004). *As Inteligências Múltiplas e os seus Estímulos*. Lisboa: Edições ASA.
- ARMSTRONG, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. Porto Alegre: Artmed.
- ASSOULINE, S. G., COLANGELO, N. (2006). "Social-emotional development of gifted adolescents". DIXON, F. A., MOON, S. M. (Eds). *The Handbook of Secondary Gifted Education*. Texas: Prufrock Press Inc. pp. 65-85.
- BAHIA, S. (2002). "A magia de se saber ver". *Sobredotação*. Vol.3. Nº1. Braga: ANEIS. pp. 7-26.

- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BARDIN, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENITO, Y., ALONSO, J. A. (2004a). *Sobredotación Intelectual. Definición e Identificación*. Libro I. San Cayetano Alto: UTPL.
- BENITO, Y., ALONSO, J. A. (2004b). *Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional*. Libro II. San Cayetano Alto: UTPL.
- BENITO, Y., ALONSO, J. A. (2004c). *Sobredotación Intelectual. Intervención Familiar y Académica*. Libro III. San Cayetano Alto: UTPL.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BORLAND, J. H. (2003). "Introduction". BORLAND, J. H. (Ed). *Rethinking Gifted Education*. New York and London: Teachers College Press. pp. 1-6.
- BORLAND, J. H. (2005). "Gifted education without gifted children: the case for no conception of giftedness. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.1-19.
- BROUDY, H. (1987). *The Role of Imaginery in Learning*. Los Angeles: Getty Centre for Education in the Arts.
- CALLAHAN, C. M. (2006). "Secondary program models and the evaluation of secondary programs". DIXON, F. A., MOON, S. M. (Eds). *The Handbook of Secondary Gifted Education*. Texas: Prufrock Press Inc. pp. 505-525.
- CLERO, R. (1980). *A Actividade Criadora da Criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- COLANGELO, N., DAVIS, G. (2003). "Introduction and Overview". COLANGELO, N., DAVIS, G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon. pp. 3-10.
- CROFT, L. J. (2003). "Teachers of the Gifted: Gifted Teachers". COLANGELO, N., DAVIS, G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon. pp. 558-571.

- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- DAMÁSIO, A., DAMÁSIO, H. (2006). "Brain, Art and Education". *Unesco Conference on Arts and Education*. pp. 1-15.
- DAVIDSON, J., DAVIDSON, B., VANDERKAM, L. (2004). *Genius denied: How to stop wasting our brightest young minds*. New York: Simon and Schuster.
- DAVIS, G. A. (2006). *Gifted Children and Gifted Education. A Handbook for Teachers and Parents*. Wisconsin: Great Potential Press, Inc.
- EFLAND, A. D. (2004). *Arte y Cognición: La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- EISNER, E. W. (2001). "Should we create new aims for art education?" *Art Education*. 54 (5). pp. 6-10.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- FALCÃO, I. J. C. (1992). *Crianças Sobredotadas: Que Sucesso Escolar?* Porto: Edições ASA.
- FELDHUSEN, J. F. (2003). "Beyond General Giftedness: New Ways to Identify and Educate Gifted, Talented, and Precious Youth". BORLAND, J. H. (Ed). *Rethinking Gifted Education*. New York: Teachers College Press. pp. 34-45.
- FELDMAN, D. H. (1979). "The mysterious case of extreme giftedness". PASSOW, A. (Ed.) *The Education of the Gifted and Talented: Seventy-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago.
- FELDMAN, D. H. (2003). "A Developmental, Evolutionary Perspective on Giftedness". BORLAND, J. H. (Ed). *Rethinking Gifted Education*. New York: Teachers College Press. pp. 9-33.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (2004a). "La observación". FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (Dir.). *Evaluación Psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Pirâmide. pp.161-201.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (2004b). "Los autoinformes". FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (Dir.). *Evaluación Psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Pirâmide. pp.231-268.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

- FREEMAN, J. (2009). "The Emotional Development of the Highly Able". EYRE, D. (Ed.). *Gifted and Talented Education*. Vol. IV. New York: Routledge. pp. 167-186.
- FREEMAN, J., GUENTHER, Z. C. (2000). *Educando os Mais Capazes. Ideias e Acções Comprovadas*. São Paulo: EPU.
- FRÓIS, J. P. (Coord.)/(2000). *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GAGNÉ, F. (2004). "Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory". *High Ability Studies*, 15 (2), 119-147.
- GALL, M. D., BORG, W. R., GALL, J. P. (1996). "Collecting Research Data Through Observation and Content Analysis". *Educational Research: An Introduction*. New York: Longman Publishers USA. pp. 327-369.
- GALLAGHER, J. J. (2003). "Issues and Challenges in the Education of Gifted Students". COLANGELO, N., DAVIS, G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon. pp. 11-23.
- GALLAGHER, J.J. (2009). "Gifted Education in the 21st Century". EYRE, D. (Ed.). *Gifted and Talented Education*. Vol. I. New York: Routledge. pp. 122-134.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GARDNER, H. (1999a). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1999b). *Arte, Mente e Cérebro. Uma Abordagem Cognitiva da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GARDNER, H. (2000). *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GARDNER, H. (2002). *Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GARDNER, H., KORNHABER, M., WAKE, W. (1998). *Inteligência: Múltiplas Perspectivas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GÓMEZ, R. G., FLORES, J. G., JIMÉNEZ, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- GONÇALVES, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Lisboa: Raiz Editora.

- GRAY, P. (1994). *Psychology*. Nova Iorque: Worth Publishers.
- GROSS, M. U. M. (1993). "Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals". HELLER, K. A., MÖNKS, F. J. & PASSOW, A. H. (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon. pp. 473-490.
- GROSS, M. U. M. (2002). "Social and Emotional Issues for Exceptionally Intellectually Gifted Students". NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Eds.). *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What do we Know?* The National Association for Gifted Children. Texas: Prufrock Press. pp. 137-144.
- GROSS, M. U. M. (2003). "International Perspectives". COLANGELO, N., DAVIS, G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon. pp. 547-557.
- GROSS, M. U. M. (2009). "Exceptionally Gifted Children. Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration". EYRE, D. (Ed.). *Gifted and Talented Education*. Vol. III. New York: Routledge. pp. 491-510.
- GUENTHER, Z. C. (2002). "Crescimento pessoal e interação social como objetivos dos programas para a educação de bem dotados". Vol.3. Nº1. Braga: ANEIS. pp. 61-70.
- GUENTHER, Z. C. (2006). *Desenvolver Capacidades e Talentos. Um Conceito de Inclusão*. Petrópolis: Vozes.
- GUILFORD, J. P. (2009). "Intellect and the Gifted". EYRE, D. (Ed.). *Gifted and Talented Education*. Vol. II. New York: Routledge. pp. 123-138.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). *Espigadoras de la Cultura Visual: Outra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- HILL, M. M., HILL, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HÖGE, H. (2000). "Estética Experimental: Origens, Experiências e Aplicações". FRÓIS, J. P. (Coord.) *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 29-66.
- HUYGHE, R. (1986). *O Poder da Imagem*. Lisboa: Edições 70.

- JACQUARD, A. (1979). *Elogio da Diferença*. Lisboa: Europa-América.
- KÁROLYI, C., RAMOS-FORD, V., GARDNER, H. (2003). "Multiple Intelligences: A Perspective on Giftedness". COLANGELO, N., DAVIS, G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon. pp. 100-112.
- KEILEY, M. K. (2002). "Affect Regulation and the Gifted". NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Eds.). *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What do we Know?* The National Association for Gifted Children. Texas: Prufrock Press. pp. 41-50.
- LANDAU, E. (1990). *A Coragem de Ser Superdotado*. São Paulo: Cered.
- LEITE, E. (2002-2003). "Infância, arte, educação". Revista *Perspectivar Educação*, nº 8/9. Porto: Escola Superior de Educação de Santa Maria. pp. 5-9.
- LEONTIEV, D. A. (2000). "Funções da Arte e Educação Estética". FRÓIS, J. P. (Coord.) *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 127-145.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. (2008). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LOMBARDO, J.R. (1997). *Necessidades Educativas del Superdotado*. Madrid: EOS.
- LOWENFELD, V. (1977). *A Criança e sua Arte*. São Paulo: Mestre Jou.
- LOWENFELD, V., BRITAIN, W.L. (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- MAIRE, G. (1986). *Platão*. Lisboa: Edições Setenta.
- MARÍN VIADEL, R. M. (2006a). "Aprender a dibujar para aprender a vivir: conceptos, definiciones, teorías y perspectivas contemporáneas de la enseñanza y del aprendizaje de las artes visuales en la educación". MARÍN VIADEL, R. (Coord). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall. Cap. 1. pp. 3-51.
- MARÍN VIADEL, R. M. (2006b). "Utopías visuales y educativas: la Educación bArtística como aprendizaje de la libertad personal y colectiva en una sociedad mejor para todas las personas". MARÍN VIADEL, R. (Coord). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall. Cap.12. pp. 499- 541.

- MARLAND, S. P. (1972). *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- MARTINDALE, C. (2000). “Estética e Cognição”. FRÓIS, J. P. (Coord.) *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 67-107.
- MELO, A. S., ALMEIDA, L. (2008). “Avaliação da precocidade para a entrada antecipada na escola: A negligência da criatividade”. MORAIS, M. F., BAHIA, S. (Coord.). *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção*. Braga: Psiquilíbrios. Cap. 7. pp. 197-225.
- METTRAU, M., ALMEIDA, L. S. (1994). “A Educação da Criança Sobredotada: a necessidade social de um atendimento diferenciado”. *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (1 e 2), pp. 5-13.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998), *Crianças e Jovens Sobredotados – Intervenção Educativa*, Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- MIRANDA, L., ALMEIDA, L. (2005). “Programa de Enriquecimento Escolar ‘Odisséia’: Uma Proposta de Desenvolvimento dos Talentos no 2º Ciclo de Escolaridade”. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. 3265-3279.
- MÖNKES, F. J. (1996). “Diferenciação e Integração: Uma Perspectiva Histórica Internacional”, *Actas do Congresso Internacional de Sobredotação: Problemática Sócio-Educativa*. Porto: APEPICTA. pp. 183-190.
- MÖNKES, F. J., & KATZO, M. W. (2005). “Giftedness and gifted education”. In STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press. pp. 187-200.
- MÖNKES, F. J., & PFLÜGER, R. (2005). *Gifted Education in European Schools: Inventory and Perspective*. Bonn: Federal Ministry of Education and Research
- MONTGOMERY, D. (1996). *Educating the Able*. London: Cassell.
- MOON, S. M., DIXON, F. A. (2006). “Conceptions of Giftedness in Adolescence”. DIXON, F. A., MOON, S. M. (Eds). *The Handbook of Secondary Gifted Education*. Texas: Prufrock Press Inc. pp. 7-33.

- MORELOCK, M. J., FELDMAN, D. H. (2003). "Extreme Precocity: Prodigies, Savants, and Children". COLANGELO, N., DAVIS, G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon. pp. 455-469.
- NEIHART, M. (2002). "Risk and Resilience in Gifted Children: a Conceptual Framework". NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Eds). *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What do we Know?* The National Association for Gifted Children. Texas: Prufrock Press. pp. 113-122.
- NUTTIN, J. (1985). *Theorie de la Motivacion Humaine*. Paris: PUF.
- OLIVEIRA, M. (2007). "A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual". *Saber (e)Educar*. Nº12. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. pp. 61-78.
- OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (2002). "Parenting Practices that Promote Talent Development, Creativity, and Optimal Adjustment". NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Eds). *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What do we Know?* The National Association for Gifted Children. Texas: Prufrock Press. pp. 205-212.
- PASSOW, A. H. (1958). "Enrichment of Education for the Gifted". HENRY, N. B. (Ed.). *Education for the Gifted*. Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education (Part2). Chicago: University of Chicago Press. pp. 193-221.
- PEREIRA, M. (1998). *Crianças Sobredotadas: Estudos de Caracterização*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- PEREIRA, M. (2000). "Sobredotação: A Pluralidade do Conceito". *Sobredotação*. Vol.1. Nºs 1 e 2. Braga: ANEIS. pp. 147-178.
- PERRENOUD, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PFEIFFER, S. I. (2002). "Identifying Gifted and Talented Students: Recurring Issues and Promising Solutions". *Journal of Applied School Psychology*. Vol.19 (1). Arizona State University:Haworth Press, Inc. pp. 31-50.
- PLATÃO (1996). *A República*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- RAMÍREZ, J. R. (2006). "Emociones reconocidas: formación, desarrollo y educación de las experiencias estéticas". MARÍN VIADEL, R. (Coord). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall. Cap.4. pp. 143- 179.
- READ, H. (2001). *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- REIS, S. M. (2004). "Series Introduction". CALLAHAN, C. M. (Ed). *Program Evaluation in Gifted Education*. California: Corwin Press. pp. ix-xxi.
- RENZULLI, J. (1978). "What makes giftedness? Reexamining a definition." *Phi Delta Kappan*, 60, pp. 180-184.
- RENZULLI, J. (2002). "Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century". *Exceptionality. A Special Education Journal*. Vol. 10, Nº2, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates pp. 67.-75.
- RENZULLI, J. (2003). "Conception of Giftedness and its Relationship to the Development of Social Capital". COLANGELO, N., DAVIS, G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon. pp. 75-87.
- RENZULLI, J. (2004). "O que é esta coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos". *Educação*. Ano XXVII. Nº1 (52). Porto Alegre: RS. pp. 75-131.
- RENZULLI, J. (2009). "The Identification and Development of Giftedness as a Paradigm for School Reform". EYRE, D. (Ed.). *Gifted and Talented Education*. Vol. I. New York: Routledge. pp. 409-443.
- RENZULLI, J., REIS, S. (1992). "El Modelo de Enriquecimiento Triadico/Puerta Giratória: un Plan para el Desarrollo de la Productividad Creativa en la Escuela". BENITO, Yolanda (coord). *Desarrollo y Educacion de los Niños Superdotados*. pp. 261-304.
- RENZULLI, J., REIS, S. (2003). "Qué es el enriquecimiento escolar? Cómo se relacionan los programas para superdotados con la mejora escolar total? ALONSO, J. A., RENZULLI, J. S., BENITO, Y. (Eds), *Manual Internacional de Superdotados: Manual para Profesores y Padres*. Madrid: EOS. pp. 243-257.
- RENZULLI, J., SMITH, L., WHITE, A., CALLAHAN, C., HARTMAN, R., WESTBERG, K. (2001). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*. Masfield Center, CT: Creative Learning Press.

- ROBINSON, A., KOLLOFF, P. B. (2006). "Preparing teachers to work with high-ability youth at the secondary level: issues and implications for licensure". DIXON, F. A., MOON, S. M. (Eds). *The Handbook of Secondary Gifted Education*. Texas: Prufrock Press Inc. pp. 581-609.
- ROBINSON, N. M. (2002). "Introduction". NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Eds). *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What do we Know?* The National Association for Gifted Children. Texas: Prufrock Press. pp. xi-xxiv.
- RODRIGUES, D. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Porto: ASA.
- RODRIGUES, D. (2006). "Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva". RODRIGUES, D. (coord). *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições. pp. 75-88.
- RODRIGUES, V. F. (1992). *Sobredotação e Estilo de Aprendizagem*. Trabalho de Investigação de Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- RODRÍGUEZ, D. A. (2006). "De la copia de láminas al ciberespacio. La educación artística en el sistema escolar y en el conjunto de las instituciones sociales: las artes visuales en la escuela, los museos, el patrimonio y los medios de comunicación de masas". MARÍN VIADEL, R. (Coord). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall. Cap.5. pp. 183- 227.
- ROGERS, K. B. (2002). "Effects of Acceleration on Gifted Learners". NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Eds). *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What do we Know?* The National Association for Gifted Children. Texas: Prufrock Press. pp. 3-12.
- ROGERS, K. B. (2009). "Lessons Learned about Educating the Gifted and Talented". EYRE, D. (Ed.). *Gifted and Talented Education*. Vol. III. New York: Routledge. pp. 142-166.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- ROMO, M. (2008). "Creatividad en los dominios artístico y científico y sus correlatos educativos". MORAIS, M. F., BAHIA, S. (Coord.). *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção*. Braga: Psiquilíbrios. Cap. 3. pp. 65-90.
- SAVATER, F. (1999). *As Perguntas da Vida*. Lisboa: Dom Quixote.

- SCHIEVER, S. W., MAKER, C. J. (2003). "New Directions in Enrichment and Acceleration". COLANGELO, N., DAVIS, G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon. pp. 163-173.
- SERRA, H. (2002). *Educação Especial. Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: APPACDM.
- SERRA, H. (coord.) / (2004a). *A Criança Sobredotada. O Aluno Sobredotado*. Porto: APCS.
- SERRA, H. (2004b). "Linha de Investigação: Estudo da Criança com NEE". *Cadernos de Estudo*. Nº1. Porto: ESE de Paula Frassinetti. pp. 51-56.
- SERRA, H. (2008). "NEE dos Alunos Disléxicos e/ou Sobredotados". *Saber (e) Educar*. Nº13. Porto: ESE de Paula Frassinetti. pp. 47-49.
- SERRA, H., MAMEDE, M., SOUSA, T. (2004). "Sobredotação: uma Realidade/um Desafio". *Cadernos de Estudo*, ESSE P.F.: 51-56.
- SERRANO, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- SHORE, B. M., CORNELL, D. G., ROBINSON, A., WARD, V. S. (1991). *Recommended Practices in Gifted Education: a Critical Analysis*. IEA Health and Welfare Unit. N.Y.: Teachers College Press.
- SILVERMAN, L. K. (2002). "Asynchronous Development". NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Eds.). *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What do we Know?* The National Association for Gifted Children. Texas: Prufrock Press. pp. 31-37.
- SOUSA, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 1º Vol. Lisboa: Instituto Piaget.
- STERNBERG, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (1997). "The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success." *American Psychologist*, 52 (10), 1030-1037.
- STERNBERG, R. J. (2002). "The search for criteria: why study the evolution of intelligence?" STERNBERG, R. J., KAUFMAN, J. C. (Eds). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 1-7.

- STERNBERG, R. J. (2003). "Giftedness According to the Theory of Successful Intelligence". COLANGELO, N., DAVIS, G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon. pp. 88-99.
- STERNBERG, R. J. (2005). *Inteligência de Sucesso*. Lisboa: Ésquilo Edições.
- TANNENBAUM, A. J. (2003). "Nature and Nurture of Giftedness". COLANGELO, N., DAVIS, G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon. pp. 45-59.
- TATARKIEWICZ, W. (1996). *Historia de Seis Ideas*. Madrid: Tecnos.
- TERMAN, L. M. (2009). "The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent". EYRE, D. (Ed.). *Gifted and Talented Education*. Vol. II. New York: Routledge. pp. 107-122.
- TERRASIER, J. C. (1985). "Dyssynchrony-uneven development". FREEMAN, J. (Ed.). *The Psychology of Gifted Children*. New Cork: Wiley. pp. 265-274.
- TERRASIER, J. C. (1992). "La Dissincronia. Creatividad y rigidez de la escuela frente al derecho a la diversidad". BENITO, Y. (coord). *Desarrollo y educación de los Niños Superdotados*. pp. 251-259.
- TORRANCE, E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms - Technical Manual Research Edition: Verbal Tests, Forms A and B, Figural Tests, Forms A and B*. Princeton: Personnel Press.
- TORRANCE, E. P. (1976). *Criatividade: Medidas, Testes e Avaliações*. São Paulo: IBRASA.
- TORRANCE, E. P., GOFF, K. (2009). "A Quite Revolution". EYRE, D. (Ed.). *Gifted and Talented Education*. Vol. II. New York: Routledge. pp. 139-147.
- VALLE, M. C. (2001). *Guía para la Identificación y Seguimiento de Alumnos Superdotados*. Valencia: CISS Praxis.
- VANTASSEL-BASKA, J. (2009). "The Development of academic Talent: a Mandate for educational Best Practice". EYRE, D. (Ed.). *Gifted and Talented Education*. Vol. II. New York: Routledge. pp. 1-8.
- VILAS BOAS, C., PEIXOTO, L. M. (2003). *As Crianças Sobredotadas: Conceito, Características, Intervenção Educativa*. Braga: Edições APPACDM.
- WEBB, J. T. (1993). "Nurturing social-emotional development of gifted children. K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Orgs.). *International*

Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford: Pergamon. pp. 525-538.

WINNER, E. (1996). *Crianças Sobredotadas: Mitos e Realidades.* Lisboa: Instituto Piaget.

WINNER, E. (2009a). "The Origins and Ends of Giftedness". EYRE, D. (Ed.). *Gifted and Talented Education.* Vol. II. New York: Routledge. pp. 274-296.

WINNER, E. (2009b). "Exceptionally High Intelligence and Schooling". EYRE, D. (Ed.). *Gifted and Talented Education.* Vol. II. New York: Routledge. pp. 309-334.

WHITE, W. F. (2009). "Divergent Thinking vs Convergent Thinking. A GT Anomaly". EYRE, D. (Ed.). *Gifted and Talented Education.* Vol. II. New York: Routledge. pp. 41-48.

ZABALZA, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.* Lisboa: ASA Editores.

Legislação e outros Documentos de Referência ou Normativos

Declaração Universal dos Direitos do Homem – 1948.

Convenção dos Direitos da Criança – 1959.

Constituição da República Portuguesa – 1976.

Decreto-lei nº 344/80 de 2 de Novembro – Educação Artística.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Diário da República N.º 249 de 28 de Outubro – Constituição da Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas.

Despacho nº6/SERE/88 de 06 de Abril – Aceleração de Crianças com Precocidade Excepcional.

Diário da República N.º 127, III Série, 03 de Junho de 1989 – Constituição do Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança.

Decreto-Lei nº319/91 de 23 de Agosto – Regime Educativo Especial.

Despacho nº 173/ME/91 de 23 de Outubro – Medidas para Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Declaração de Salamanca, UNESCO, Edição do IIE, Lisboa, 1994.

Recomendações do Conselho da Europa, nº 1248 – 1994.

Despacho Conjunto nº105/97 de 01 de Julho – Enquadramento Normativo dos Apoios Educativos.

Decreto Regulamentar Regional nº 13-A/97/M de 15 de Julho – Orgânica da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação.

Despacho-Normativo nº30/2001 de 19 de Julho – Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico.

Despacho-Normativo nº 50/2005 de 9 de Novembro – Planos de Recuperação para o Ensino Básico.

Decreto Regulamentar Regional nº 16/2005/M de 17 de Dezembro – Orgânica da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação.

UNESCO (2006). "Building Creative Capacities for the 21st Century". *World Conference on Arts Education*. Working Document. Lisbon, Portugal, 6-9 March 2006.

EURYDICE (2008). *A Educação de Sobredotados na Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro - Apoios Especializados na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.

Ofício-Circular nº 05/09 de 30 de Abril de 2009 – Ingresso Antecipado no 1º Ciclo do Ensino Básico – Ano Lectivo 2009/2010.

Endereços Electrónicos

ANEIS (2009). *Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação*. Disponível HTTP: <http://www.aneis.org/> (03 de Agosto de 2009).

APCS (2007). *Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas*. Disponível HTTP: <http://www.apcs.co.pt/> (15 de Janeiro de 2009).

CPCIL (s/d). *Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança*. Disponível HTTP: <http://sobredotados.com.sapo.pt/>

GAGNÉ, F. (2008). "Building gifts into talents: Overview of the DMGT". Keynote address, 10th Asia-Pacific Conference for Giftedness. Asia-Pacific Federation of the World Council for Gifted and Talented Children.

Singapore, 14-17 July.pp. 1-6. Disponível
HTTP:<http://www.templetonfellows.org/program/FrancoysGagne.pdf>,
(04 de Maio de 2009).