



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

**Pós-graduação em Educação Especial
Formação Especializada**

Projecto de Investigação

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

Ilídio Falcão

Carla Alexandra Albano Bernardo

Porto, Julho 2008



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

**Pós-graduação em Educação Especial
Formação Especializada**

Projecto de Investigação

Docente: Doutora Helena Serra

Autora: Carla Alexandra Albano Bernardo

Nº: 2007173

AGRADECIMENTOS

A concretização do presente projecto não teria sido possível sem o precioso apoio e contributo de algumas pessoas, às quais aproveito para expressar publicamente o meu profundo agradecimento.

À Doutora Helena Serra, pela forma como orientou este projecto que me fez crescer em termos académicos e pessoais.

À coordenadora Matilde Frade, pela compreensão durante todo este processo de elaboração do projecto.

Ao Pascoal, meu companheiro de batalha, pelo encorajamento, paciência, dedicação e espírito de sacrifício demonstrado.

Às minhas amigas Iola Neves e Cláudia Matos, que acompanharam de perto o meu percurso, agradeço o companheirismo, o encorajamento e os momentos divertidos que permitiram fortalecer esta nova e futura amizade.

À minha mãe que, mesmo distante, sempre esteve ao meu lado, reconheço a segurança e o conforto, bem como a mestria com que tem sabido ser minha professora e companheira na escola da vida.

A ela dedico este trabalho.

ÍNDICE

Introdução	3
I - Enquadramento teórico	
Capítulo 1 - Conceito de Sobredotação	5
1.1 - Definição de Sobredotação	5
1.2 - Mitos versus Realidades	7
Capítulo 2 - Características e Necessidades Educativas da Criança Sobredotada	9
2.1 - Características da Criança Sobredotada	9
2.2 - Atendimento Escolar à Criança Sobredotada	11
2.2.1 - Aceleração: caracterização, benefícios e inconvenientes	14
2.2.2 - Enriquecimento: caracterização, benefícios e inconvenientes	16
2.2.3 - Agrupamento: caracterização, benefícios e inconvenientes	17
2.3 - Problemas de Inadaptação Escolar	17
Capítulo 3 - Necessidades Emocionais e Relacionais do Sobredotado	20
3.1 - Inteligência Emocional: equilíbrio entre o intelectual e o emocional?	20
3.2 - Necessidades Emocionais e Relacionais do Sobredotado	21
3.3 - O Contributo da Família e da Escola para o Desenvolvimento Emocional da Criança Sobredotada	23
3.4 - Programas para Sobredotados: Contextos Grupais	27
II - Enquadramento Empírico	
Capítulo 1 - Fundamentos do Estudo e Procedimentos Metodológicos	31
1. Justificação da Escolha	31
2. Definição do Problema	32
3. Questões de Investigação	32
4. Metodologia adoptada	32
5. Definição de objectivos	34
Capítulo 2 - Caracterização dos Contextos Pedagógicos	35
1. Caracterização do Meio	35
2. Caracterização da Escola	35
3. Caracterização da Turma	37

3.1. Organização Funcional da Turma	39
3.2. Caracterização Sociológica da Turma	39
4. Caracterização do Aluno	40
Capítulo 3 - Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos	42
3.1 - Instrumentos de Pesquisa	42
3.2 - Procedimentos	43
Considerações Finais	45
Referências Bibliográficas	48
Referências na Internet	51
Anexos	
Anexo 1 - Grelha de Observação Directa na Sala de aula	54
Anexo 2 - Grelha de Observação Directa no Recreio	57
Anexo 3 - Questionário aos Pais/Encarregados Educação	59
Anexo 4 - Questionário à Professora Titular de Turma	63
Anexo 5 - Questionário ao Professor da AEC - Ed. Física	67
Anexo 6 - Questionário à Professora da AEC - Inglês	70
Anexo 7 - Questionário à Professora da AEC - Inglês	75

INTRODUÇÃO

A sensibilidade e o interesse crescentes pela problemática da sobredotação e dos alunos sobredotados justificam-se pelos avanços e pela maior difusão social dos temas da psicologia e da educação. Por exemplo, aceita-se mais facilmente a diversidade e a diferenciação humana, assim como o direito à co-existência e respeito dessa mesma diferença e individualidade. (Winner, 1996). Ganha sentido, no âmbito de uma política socioeducativa de igualdade de oportunidades, que a escola – dita agora uma escola inclusiva – se preocupe com os seus alunos mais capazes e que deles possa esperar a excelência na sua aprendizagem e rendimento académico.

Por outro lado, a problemática ganha maior visibilidade se atendermos a que, apesar das altas habilidades e elevados desempenhos em certas áreas cognitivas, vários destes alunos sobredotados passam despercebidos no sistema educativo ou, ainda, aparecem identificados apenas quando evidenciam particulares dificuldades de comportamento e de desenvolvimento.

Muito naturalmente, a sobredotação deve ser enquadrada nas actuais políticas de integração escolar, mais concretamente no seio das "necessidades educativas especiais", e como tal pode fazer apelo a diferentes formas de actuação. Toda a educação deve ter como objectivo fundamental a promoção da excelência e o desenvolvimento máximo do potencial humano em todas as áreas de realização, atendendo às características e necessidades de cada aluno em particular. Não podemos, então, considerar a educação dos sobredotados como uma questão de elitismo ou de segregação, pois tanto seria injusto tratar de modo diferente aqueles que são iguais, como tratar de modo igual aqueles que são diferentes (Tourón & Reyero, 2000).

O estudo da sobredotação, especificamente no nosso país, tem sido alvo de um crescente interesse e esforço por parte da comunidade científica. Ainda assim, assiste-se em Portugal a uma relativa inércia nas mudanças operadas no terreno da educação dos sobredotados, ainda que se vislumbre um interesse e esforço políticos em especificar linhas orientadoras ou directrizes nesta matéria. O caso da precocidade do desenvolvimento psicológico, e a possibilidade de uma entrada antecipada na escola, ilustra uma área em que a legislação educacional apresenta, no nosso país, alguma atenção educativa diferenciada aos alunos sobredotados.

A sequência estrutural deste projecto inclui um primeiro capítulo, no qual sintetizamos diversos conceitos de sobredotação, bem como alguns mitos sobre esta temática.

O capítulo 2 foca as características e necessidades educativas da criança sobredotada. Através das pesquisas de Winner, Renzulli, Novais, e outros investigadores apaixonados por esta temática, enunciamos algumas características associadas às crianças sobredotadas. Referimos ainda neste capítulo, alguns modelos de atendimento escolar a alunos sobredotados, seus benefícios e inconvenientes, bem como os problemas de inadaptação escolar consequentes, quando não são garantidas estratégias de identificação, inclusão e mecanismos que garantam a qualidade e continuidade do mesmo na escola.

Já o capítulo 3 é dedicado às necessidades emocionais e relacionais do sobredotado bem como ao contributo da família e da escola para o desenvolvimento emocional da criança sobredotada. São ainda referidos alguns programas de enriquecimento extra-curricular para sobredotados e os benefícios que daí advêm para uma interacção positiva com os pares.

Em relação ao enquadramento empírico do projecto, apresentamos no capítulo 1 os fundamentos do estudo e quais os procedimentos metodológicos a seguir.

Tendo em conta que se trata de um Estudo de Caso, o capítulo 2 é dedicado à caracterização dos contextos pedagógicos. Partindo da caracterização do meio e da escola passando pela caracterização da turma em termos funcionais e sociológicos, concluímos com a caracterização sociológica do aluno.

O capítulo 3 discrimina os instrumentos de pesquisa e procedimentos utilizados durante o projecto.

Finalmente, terminamos este projecto com algumas considerações sobre o mesmo e sobre a temática abordada.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – CONCEITO DE SOBREDOTAÇÃO

1.1 - Definição de sobredotação

A sobredotação é um dos estudos mais controversos da Psicologia. Ainda não existe uma explicação única e completa, universal. É um verdadeiro problema científico cuja compreensão está longe de ser alcançada.

Ao longo da história, verificaram-se casos em que certos indivíduos em idades muito precoces eram capazes de realizar actividades/tarefas que apenas a maioria dos adultos fazia.

Na psicologia diferencial, este conceito tem vindo a ser procurado desde sempre, assim como a sua origem, explicação e especificidades. A título de curiosidade, o sobrenatural foi a primeira causa que explicava os elevados níveis de rendimento e execução dos génios/sobredotados (Winner, 1996).

Ao longo do tempo, o desenvolvimento científico possibilitou outras explicações mais objectivas e concretas. Foram vários os investigadores, como Freeman e Guenther (2000), ou Winner (1996) que trabalharam no sentido de definir e explicar a sobredotação

Renzulli (1986) foi outro investigador interessado na inteligência acima da média. Desenvolveu um estudo sobre a sobredotação, numa tentativa de responder às questões relativas ao seu conceito e às suas características. Para o conseguir, criou um modelo – **Teoria dos Três Anéis** – para definir as três características fundamentais do aluno sobredotado.

Na sua pesquisa, concluiu que esses três traços são básicos e estão articulados entre si: elevada capacidade geral e/ou capacidades específicas acima da média, elevados níveis de envolvimento nas tarefas (implica motivação, vontade de realizar alguma coisa, perseverança e concentração) e por fim altos níveis de criatividade (pensar em algo diferente, ver novos significados e implicações, retirar ideias de um

contexto e usá-las noutra). Estes três factores, segundo Renzulli, são fundamentais para identificarmos uma criança sobredotada. No entanto, é imperativo evidenciar que estes não podem ser considerados isoladamente para se tomar uma decisão, é necessário que exista convergência entre eles.

Posteriormente, a equipa de Renzulli, mais concretamente, Monks, em 1992 (cit. *in* Serra et al., 2004) veio completar este modelo dos três anéis, introduzindo o papel do meio ambiente – família, escola e grupo de pares – como factor desencadeador do potencial de sobredotação.

Também é importante referir as investigações efectuadas pelo investigador americano Howard Gardner – **Teoria das Inteligências Múltiplas**. Em 1983, o investigador concluiu que a inteligência era constituída por sete categorias, sendo que, a competência de cada uma delas não exclui ou inclui competência em qualquer uma das outras.

No entanto, em 1995 ao acrescentar uma oitava categoria, Gardner apresenta a sua concepção múltipla da inteligência, a qual contempla: inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência corporal-cinestésica, inteligência musical, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal e inteligência naturalista.

Em 1999, Gardner, escreveu sobre uma nona inteligência – a existencial – inerente à preocupação com as questões básicas da vida.

Por último, o conceito de sobredotação, ou a sua avaliação foram tradicionalmente associados aos testes de inteligência, e em particular aos testes de QI. Julgamos uma forma de avaliação possível mas longe de abarcar as diferentes formas de sobredotação.

Assim, tendo em conta a complexidade deste conceito é necessário que exista uma compreensão cada vez mais holística e distanciada da visão unidimensional associada ao conceito de QI.

1.2 - Mitos versus Realidades

O estudo do conceito de sobredotação implica a ponderação em torno de algumas ideias erradas, que segundo Winner (1996) têm vindo a surgir na sociedade, dificultando assim a compreensão do verdadeiro significado do termo.

Para a autora, há que iniciar esforços no sentido de anular os seguintes mitos:

- **a criança sobredotada possui um potencial intelectual global:** espera-se que a criança sobredotada tenha um desempenho uniforme em todos os aspectos académicos, o que gera expectativas irreais quanto a ela;

- **talentosos, mas não sobredotados:** as crianças precoces na área académica são consideradas sobredotadas enquanto as que apresentam capacidades excepcionais na área artísticas são consideradas talentosas, esquecendo-se que não existem diferenças relativamente à precocidade, à insistência em se desenvolverem sozinhas e à enorme necessidade de adquirirem mais conhecimentos;

- **ser sobredotado exige um Q.I. excepcional:** os resultados obtidos nos testes de Q.I. não são indicadores absolutos de sobredotação, uma vez que estes estão mais vocacionados para as áreas da linguística, lógico-matemática e espacial;

- **o mito de que a sobredotação se deve a factores genéticos, biológicos e por outro lado, a perspectiva de que a sobredotação é resultado do estímulo, do esforço e do trabalho árduo dos pais e professores.**

As pesquisas tendem a mostrar que ambos os aspectos são importantes, já que, só a predisposição genética para a sobredotação, sem oportunidade para a desenvolver, não garante a manifestação do comportamento de sobredotação, assim como a estimulação e os ambientes favoráveis ao desenvolvimento das inteligências, também não resultam na manifestação de sobredotação sem que haja uma elevada “capacidade acima da média” e um elevado índice de criatividade, como define Renzulli (1986). Segundo Winner (1996), este mito ignora a poderosa influência do meio no desenvolvimento dos dons;

- **pais organizadores:** é bastante difundida a ideia de que as crianças sobredotadas são produto de pais impulsivos e ambiciosos que conduzem e regram as suas vidas, levando-as a um desempenho excepcional;

- **a criança sobredotada constitui um modelo de saúde psicológica e de boa adaptação social:** muitas vezes a criança sobredotada é ridicularizada, quer porque os seus interesses são diferentes e possui um acervo de informações bem superior aos das outras crianças da mesma faixa etária, quer porque a sua figura é pouco atlética, é pouco sociável e bastante solitária;

- **todas as crianças são sobredotadas:** esta concepção defende uma falsa igualdade entre as crianças e discrimina as necessidades educativas sentidas pelas crianças sobredotadas;

- **uma criança sobredotada será, futuramente, um adulto proeminente:** para chegar à notoriedade que este mito vaticina é necessário que o adulto faça ou represente uma mudança significativa para a sociedade ou grupo num determinado campo do saber ou do fazer. Geralmente, isto exige anos de dedicação e esforço na mesma área, elevada criatividade, depende do apoio e estímulo recebidos, da personalidade, e fundamentalmente das oportunidades que a pessoa teve. Especialmente em classes desfavorecidas, onde as oportunidades determinam o sucesso, o atendimento deve promovê-las para favorecer o desenvolvimento da sobredotação.

Finalmente, Winner (1996), enfatiza a necessidade de vermos o conceito de sobredotação para além da conotação intelectual, emocional e política e conclui que, uma criança pode ser sobredotada numa área, mas mediana ou até possuir dificuldades de aprendizagem noutra; 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; a família desempenha um papel mais importante que a escola, no desenvolvimento dos dons; a sobredotação pode conduzir à depressão e isolamento social; pode-se prever, mais fielmente, o futuro de uma criança sobredotada na vida adulta pela personalidade do que pelo grau da sua sobredotação.

CAPÍTULO 2 – CARACTERÍSTICAS E NECESSIDADES EDUCATIVAS DA CRIANÇA SOBREDOTADA

2.1 - Características da Criança Sobredotada

Nem todos os indivíduos sobredotados apresentam as mesmas características de desenvolvimento e comportamento, mas embora apresentem um perfil heterogêneo, algumas características são evidenciadas.

Winner (1996) destaca algumas delas: preferência por novos arranjos visuais, desenvolvimento físico precoce, precocidade na aquisição da linguagem e conhecimento verbal, curiosidade intelectual com elaboração de perguntas de nível mais avançado e aprendizagem rápida com instruções mínimas. Tal significa que, por um lado, inicia a aprendizagem de um domínio numa idade inferior à média das outras crianças e por outro, goza de autonomia e de um ritmo próprio na resolução de problemas. Assim, como Winner (1996) nos diz, “Se existem indivíduos capazes de resolver a vasta panóplia de problemas que ameaçam a sobrevivência humana, vamos encontrá-los certamente neste grupo”.

Já Renzulli (1998) destaca algumas características afetivas e emocionais: apresentam preocupação moral em idades precoces, frequentemente questionam regras/autoridade, demonstram auto-consciência, sensibilidade/empatia e capacidade de reflexão, apresentam um sentido elevado de justiça e uma imaginação muito fértil.

Renzulli, Smith, Callahan e Westberg (2000), destacam como características na identificação da criança sobredotada, a habilidade intelectual, a criatividade, a motivação e a liderança.

Novais (cit. *in* Serra, 2004) registra como características intelectuais, a rapidez e facilidade de aprendizagem, a compreensão, interpretação, produção de enunciados e a independência de pensamento entre as crianças sobredotadas; entre as características sociais destaca, a sensibilidade interpessoal, o comportamento cooperativo, a

sociabilidade, a habilidade para estabelecer relacionamentos, a capacidade de liderança e de resolução de situações sociais complexas e, a percepção fiável da situação social.

Tuttle e Becker (cit. *in* Falcão, 1992) apresentam como características da criança sobredotada, curiosidade, persistência no empenho de satisfazer os seus interesses e problemas, auto e hetero-crítica, sentido de humor bastante aguçado, propensão para não aceitar afirmações, respostas ou avaliações superficiais, entendimento de princípios gerais, facilidade em propor ideias para um estímulo específico, sensibilidade a problemas sociais e pessoais, liderança em várias áreas e o relacionamento eficaz entre ideias aparentemente diversas.

Torrence (cit. *in* Falcão, 1992) apresenta outras características da crianças sobredotadas mas altamente criativas: reacção positiva a elementos novos, estranhos do seu ambiente, persistência em examinar e explorar estímulos com o objectivo de os conhecer melhor, curiosidade, gosto em investigar, questionamento constante, resolução de problemas de uma forma original e inventiva, independentes, individualistas, grande imaginação, cheios de ideias e fantasia, preferem ideias complexas, relevam pouco interesse pelo conformismo e ocupam o seu tempo de forma produtiva sem ser necessária a estimulação do professor.

Joyce Juntune (cit. *in* Falcão, 1992) apresenta-nos uma caracterização de crianças sobredotadas por tipos. Esta investigadora identifica seis tipos: o tipo intelectual que passa pela flexibilidade, fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstracto, produção de ideias e rapidez de pensamento, elevada compreensão e memória, capacidade de resolver e lidar com problemas; o tipo académico que evidencia aptidões académicas específicas, motivação pelas disciplinas escolares do seu interesse, capacidade de avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento e capacidade de produção académica; o tipo criativo, relaciona-se com originalidade, imaginação, capacidade de resolução de problemas de uma forma inventiva, sensibilidade e reacções por vezes extravagantes, facilidade de auto-expressão, fluência e flexibilidade; o tipo social, revela capacidades de liderança, auto-confiança e sucesso com os pares, fácil adaptação a situações novas, preocupação com os problemas sociais, alto poder de persuasão e de influência; o tipo talento especial que se destaca na área das artes ou técnicas demonstrando alto desempenho; e finalmente, o tipo psicomotor que se caracteriza por apresentar habilidades e interesse pelas actividades psicomotoras.

Através das linhas orientadoras de investigadores dedicados a esta problemática, compreendemos que a sobredotação devido à sua natureza multidimensional abarca uma infinidade de características. Por essa razão, é essencial atender às necessidades educativas especiais da criança sobredotada, para que as suas competências não sejam enfraquecidas.

2.2 - Atendimento Escolar à Criança Sobredotada

Regra geral, os alunos sobredotados chegam à escola desejosos de novas experiências, conhecimentos e desafios, prontos para progredir e para desenvolver rapidamente aquisições importantes (se lhes forem proporcionadas oportunidades de desempenho ajustadas).

No entanto, existem mitos que se desenvolvem junto dos profissionais de educação e na sociedade em geral sobre estes alunos, as suas faculdades, desenvolvimento e aprendizagem. A crença de que são por natureza “dotados” e, por isso mesmo à partida favorecidos, justifica a fraca atenção às suas necessidades específicas (Tourron & Renyero, 2000). Desconhecendo-se que todo o talento carece de um contexto apropriado para o seu real desenvolvimento, cometem-se todo o tipo de arbitrariedades na organização dos apoios educativos às suas NEEs. Os sobredotados são crianças ou adolescentes que, enquanto alunos, precisam de um atendimento sério e competente por parte dos responsáveis do Ministério da Educação e das escolas.

Assim, professores e escolas necessitam desenvolver um ambiente de aprendizagem que possa atender às necessidades intelectuais e académicas das crianças sobredotadas, mas também às suas necessidades sociais e emocionais. Para crianças que diferem em tantos aspectos – capacidade de aprendizagem, forma como vêem o mundo, maturidade emocional e as interações sociais – como muitas crianças sobredotadas, conhecer as suas necessidades nas nossas escolas, é pertinente.

Para Costa e Callick (2000), a criança detém diferentes necessidades: necessidades intelectuais, ou seja, providenciarem desafios mentais e estimulação para que a criança queira aprender cada vez mais, sem esquecer a necessidade de desenvolver o seu potencial ao máximo; necessidades académicas: a importância de lhe ser proporcionado trabalho estimulante bem como novos materiais; necessidades

sociais: necessidade de companhia por parte de crianças com as mesmas capacidades e interesses que ela, de ser socialmente aceite pelos seus pares tendo em conta que sentimentos de rejeição por parte dos seus colegas interferem com a aprendizagem, motivação, auto-estima e auto-aceitação; necessidades emocionais que se traduzem no quererem sentir-se seguros e de se expressarem, em vez de esconderem as suas capacidades, sentimentos e interesses bem como a necessidade de serem aceites.

Quando as suas necessidades não são atendidas, estes alunos sentem-se frustrados, aborrecidos e desinteressados pelas actividades escolares.

Para que o professor possa organizar uma intervenção educativa eficaz, é importante que este:

- possa conhecer as necessidades destes alunos;
- possa adaptar as suas práticas às necessidades dos alunos;
- possa avaliar se as metodologias escolhidas contribuem para o crescimento efectivo destes alunos.

No entanto, também é verdade que, na dependência de um envolvimento educativo que não valorize as necessidades educativas destes alunos, poderá surgir um conjunto de comportamentos marcados pela resistência à participação no trabalho escolar.

Assim Martinson (cit. *in* Ministério da Educação, 1998) procurou dar conta das características facilitadoras do desenvolvimento no contexto escolar e dos aspectos que poderão constituir entraves aos desempenhos das crianças sobredotadas.

EXEMPLOS DE CARACTERÍSTICAS POTENCIAIS DO ALUNO SOBREDOTADO (MARTINSON)	
Características Potenciais Facilitadoras	Características Potenciais Inibidoras
Aprecia os conceitos abstractos, resolve os seus próprios problemas e tem uma forma de pensar muito independente	Mostra grande resistência às instruções dos outros. Pode ser bastante desobediente.
Revela muito interesse nas relações entre conceitos	Dificuldade em aceitar o que não é lógico.
É muito crítico consigo mesmo e com os outros	Exige demasiado de si e dos outros. Pode estar sempre insatisfeito.
Gosta de criar e inventar novas formas para realizar alguma coisa.	Absorve-se a criar e a descobrir coisas por si mesmo recusando os procedimentos habitualmente aceites.
Tem uma grande capacidade de concentração, alheando-se dos outros quando está ocupado nas suas tarefas.	Resiste fortemente a ser interrompido.
É energético e activo.	Sente-se frustrado com a inactividade e falta de progressos.

Fonte: Ministério da Educação, 1998

Para proporcionar um melhor desenvolvimento do desempenho escolar do aluno sobredotado, Gallagher, Weiss, Oglesby e Thomas (cit. *in* Lombardo, 1997) assinalaram estratégias que passam, quer pela aplicação de programas educativos diferenciados, quer pelo importante papel desempenhado pelo professor, com preparação específica na área da sobredotação, para dar resposta às necessidades educativas dos sobredotados:

- programas de enriquecimento na sala de aula: consistem no desenvolvimento de um programa educativo individualizado aplicado dentro da sala de aula;
- programas com um professor especializado: programas diferenciados, leccionado pelo professor dentro da sala de aula, mas com a ajuda de um professor consultor com formação específica;

- aulas de apoio: os alunos sobredotados deixam temporariamente a sala de aula para trabalhar com um professor especializado;
- programas com profissionais da comunidade que não os professores da escola: podem ajudar a motivar e a integrar o aluno sobredotado num contexto social e significativo, próprio de profissionais de sucesso em determinadas áreas;
- programas de trabalho independente do aluno, acreditando que a aprendizagem decorre mais daquilo que faz o aluno do que daquilo que faz o professor ;
- turmas especiais: turmas onde os alunos sobredotados se reúnem para trabalhar com um professor especializado;
- escolas destinadas unicamente a alunos sobredotados: os alunos são sujeitos a uma selecção sendo os currículos mais avançados do que os das escolas regulares e especialmente elaborados de acordo com as características dos alunos.

De todas as estratégias apresentadas, focaremos agora a nossa atenção, em três grandes formas ou medidas de apoiar a educação escolar destes alunos: aceleração, enriquecimento e agrupamento.

2.2.1. - Aceleração: caracterização, benefícios e inconvenientes

Feldhusen (1991) refere que a aceleração consiste em aumentar o nível ou o ritmo de ensino, de acordo com os níveis de realização dos alunos e a sua capacidade ou ritmo de aprendizagem. Trata-se, portanto, de um processo que permite aos alunos com altas capacidades de aprendizagem seguirem um ritmo de ensino de acordo com os seus níveis de realização e prontidão, de forma a serem estimulados na aprendizagem de matérias novas.

A aceleração educativa tem sido usada por dois motivos principais (Gallagher, 1996): por um lado, visa colocar os alunos com habilidades e desempenhos avançados com grupos de alunos similares, de forma a promover um estímulo adequado e um ensino que atenda às necessidades educativas dos alunos; por outro lado, usa-se para reduzir a quantidade de tempo que o aluno passa no sistema educativo.

As principais modalidades de aceleração podem ser classificadas da seguinte forma: antecipação da entrada no primeiro ciclo, “saltar” uma classe, aceleração

delimitada a algumas matérias, frequência de classes combinadas, entrada antecipada no Ensino Secundário ou Superior (Alonso, Renzulli & Benito, s/d).

Ao longo do percurso escolar, a primeira possibilidade de aceleração consiste na entrada antecipada na escolaridade: a criança que evidencia maturidade excepcional em termos cognitivos e sociais pode iniciar a sua escolarização antes da idade legalmente instituída. Esta forma de aceleração levanta algumas questões relacionadas com a possibilidade de desfasamento entre os níveis de desenvolvimento cognitivo e psicomotor (Schiever & Maker, 1997). No entanto, estes autores apresentam como principais vantagens da entrada antecipada na escolaridade, uma aprendizagem mais estimulante e aprofundada e a conclusão da escolaridade mais cedo, deixando assim, mais tempo para o desenvolvimento profissional e da carreira.

Um outro procedimento de aceleração consiste no “salto” de classe, ou seja, na eliminação de um ano de escolaridade ou período na escola, permitindo que o aluno avance um ou mais anos escolares no sistema educativo. Vários estudos demonstram que, em termos gerais, os alunos que beneficiam desta medida mostram um nível de ajustamento social, académico e vocacional superior, ou equivalente, ao dos alunos igualmente sobredotados que não foram acelerados (Kirk & Gallagher, 2000). No entanto, esta é uma medida que deve ter em atenção preocupações com o ajustamento sócio-emocional e com uma preparação académica adequada a estes alunos.

A aceleração pode, ainda, circunscrever-se ao avanço por disciplinas. Neste caso, o aluno é colocado durante uma parte do dia com alunos de uma classe mais avançada numa ou mais disciplinas, sem estar matriculado nesse ano de escolaridade.

A frequência de turmas combinadas é outro tipo de aceleração. Neste caso, formam-se turmas em que duas ou mais classes estão combinadas, introduzindo-se, assim, idades diversas numa mesma turma. Os alunos mais novos podem trabalhar ao mesmo nível dos mais velhos na mesma sala de aula, num horário e currículo que podem ser parciais ou totais.

Finalmente, várias opções de aceleração são prováveis numa fase posterior do percurso educativo. Por exemplo, alguns países possibilitam uma entrada antecipada na universidade, mediante uma admissão precoce. O incentivo intelectual e o desafio do Ensino Superior podem constituir um benefício maior que justifica a aceleração.

Tendo em conta os diferentes tipos de aceleração, é também necessário referir os benefícios e inconvenientes desta forma de apoiar a educação escolar dos alunos sobredotados.

Os benefícios da aceleração que foram determinados por investigadores como Feldhusen, Proctor e Black (1986); Southern e Jones (1991); Clark (1992); Davis e Rimm (1994); White (1995) (cit. in. Alonso, Renzulli & Benito, s/d) são os seguintes: aumento da eficácia e da efectividade da aprendizagem, aumento das opções para a exploração académica, exposição dos alunos a um novo grupo de colegas e o aumento da produtividade. Kirk & Gallagher (2000) determinaram alguns inconvenientes: se por um lado, surge a inquietação com o desenvolvimento sócioemocional, por outro, teme-se que a aceleração origine lacunas de conhecimento ou uma retenção pobre do material aprendido; os alunos sobredotados podem mostrar mais conhecimento, mas não têm a experiência adequada, e portanto não serão capazes de trabalhar com conceitos e assuntos com a maturidade exigida nos níveis mais avançados.

2.2.2. - Enriquecimento: caracterização, benefícios e inconvenientes

O modelo de Enriquecimento Escolar é um programa organizacional com o objectivo de aprofundar e diversificar as aprendizagens dos alunos (Alonso, Renzulli & Benito, s/d). Os programas de enriquecimento baseiam-se em medidas educativas especiais que permitem aumentar e variar as aprendizagens dos alunos em função dos seus interesses, capacidades e necessidades educativas (Schiever & Maker, 1997).

Geralmente, os programas de enriquecimento são implementados fora da sala de aula regular, pois requerem o domínio de temas que não fazem parte do programa convencional. Neste caso, as actividades podem consistir em programas extra-curriculares implementados fora do horário lectivo, clubes escolares extra-curriculares por grupos de interesses, ou até a frequência de salas de apoio ou de cursos em horário alternado.

Um dos programas de enriquecimento que se organiza em função de conteúdos próprios, mas atendendo também aos processos e produtos é o “Schoolwide Enrichment Model (Renzulli & Reis, 1997, cit. in Alonso, Renzulli & Benito, s/d). O “Schoolwide

Enrichment Model” (SEM) é um programa que inclui um conjunto integrado de serviços, tendo como principal missão, aumentar o nível e a qualidade das experiências de aprendizagem para todos e cada um dos alunos capazes de manifestar altos níveis de actuação em todas e em quaisquer áreas do currículo.

Uma das principais vantagens do enriquecimento está na possibilidade de inclusão de objectivos de desenvolvimento integral dos alunos. O equilíbrio nas várias áreas de desenvolvimento, nomeadamente em termos pessoais e emocionais, pode traduzir-se numa melhor auto-estima dos alunos e melhores atitudes face à aprendizagem e ao sucesso académico.

Um dos inconvenientes mais limitativos no enriquecimento diz respeito aos elevados custos que geralmente comporta, quer em termos de recursos materiais como humanos, pois é necessário que professores tenham formação específica, pois o currículo é mais extenso e aprofundado.

2.2.3. - Agrupamento: caracterização, benefícios e inconvenientes

As práticas de agrupamento, em termos gerais, consistem em distribuir os alunos em pequenos grupos, turmas ou escolas, para um ensino conjunto, de acordo com o seu nível de habilidade ou preparação académica, em horário parcial ou a tempo inteiro. Estes alunos são seleccionados pelos seus resultados escolares ou pontuações obtidas em testes.

Alguns autores defendem esta medida escolar porque promove a excelência educacional e a motivação dos alunos. No entanto, é criticada por outros, pelo facto de fomentar o elitismo e a segregação dos alunos ao criar diferenças entre escolas, indo assim contra os princípios de uma escola inclusiva.

2.3 - Problemas de Inadaptação Escolar

O reconhecimento das características de um sobredotado é importante no estabelecimento de estratégias de identificação, inclusão e mecanismos que garantam a

qualidade e a continuidade do mesmo na escola. É de especial importância perceber que uma identificação imprecisa e um atendimento inadequado podem colocar o aluno em risco de fracasso escolar, comprometendo inclusivamente o seu desenvolvimento sócio-emocional, impedindo-o de aproveitar plenamente o seu potencial.

Os principais sintomas de inadaptação são os seguintes:

- desinteresse crescente pela escola e por aquilo que ela oferece;
- sentimentos de insegurança e de medo;
- manifestações de frustração e desânimo;
- visível desmotivação por várias disciplinas;
- comportamentos ansiosos;
- rendimento escolar baixo ou irregular;

Assim, segundo a APCS, 1987, (cit. *in* Vilas Boas & Peixoto, 2003) surge uma lista de problemas que as crianças sobredotadas poderão manifestar ou encontrar na escola:

- Atitude crítica sobre os outros e sobre eles próprios;
- Obstinação;
- Necessidades de sucesso com grande vulnerabilidade à rejeição dos colegas;
- Invenção de sistemas, algumas vezes incompatíveis;
- Oposição a qualquer espécie de orientação;
- Frustrações frequentes;
- A pressão dos adultos e o terem de se adaptar aos professores, leva-os muitas vezes à revolta.

As crianças sobredotadas podem estar tão inadaptadas à escola, como a escola à criança sobredotada. O não reconhecimento das crianças sobredotadas pode gerar situações de conflito entre escola e criança de modo a poder considerar-se que estas são crianças inadaptadas. Um facto irrefutável é que tais crianças constituem uma realidade escolar e que podem realmente tornar-se, crianças com problemas não só a nível escolar, como também, a nível sócio-psicológico. Segundo Dorothy Sisk, (cit. *in* Falcão, 1992) sendo a criança sobredotada caracterizada pela sua energia e independência, pelo sentido crítico e também por um sentido de humor aguçado, cria muitas vezes conflitos

com os seus pares e os seus professores, daí a frequência com que estes alunos revelam dificuldades de aprendizagem e adaptação ao sistema escolar.

Para Falcão (1992), a inadaptação escolar das crianças sobredotadas advém da situação escolar real, em que as tarefas de aprendizagem escolar são desajustadas às suas potencialidades, a estimulação é reduzida e por conseguinte as suas potencialidades não são desenvolvidas.

Bem pode concluir-se que a escola precisa de pensar mais nestas crianças. O sobredotado deve ser acompanhado e não partir do pressuposto que será um aluno que por ter altas capacidades não terá quaisquer problemas de socialização/integração. Se for tido em conta, o acompanhamento contribuirá para o desenvolvimento das suas capacidades, para o fortalecimento das suas características e para o incentivar a valorizar a sua sensibilidade em busca de uma vida feliz.

CAPÍTULO 3 – NECESSIDADES EMOCIONAIS E RELACIONAIS DO SOBREDOTADO

3.1 - Inteligência Emocional: equilíbrio entre o intelectual e o emocional

Um novo enfoque tem surgido nos últimos anos no estudo da sobredotação: a inteligência emocional. Segundo Silverman (1993), em se tratando de crianças sobredotadas, altos níveis de desenvolvimento cognitivo não implicam necessariamente altos níveis de desenvolvimento afectivo.

Em oposição às abordagens tradicionais centralizadas na caracterização e análise do funcionamento cognitivo da mente humana, este campo de estudo enfatiza as competências na identificação, compreensão, expressão e regulação das emoções, em si próprio e nos outros. Desta forma, a “sobredotação emocional” pode ser traduzida nas habilidades excepcionais dos indivíduos para monitorizar os sentimentos próprios e dos outros, discriminar emoções e utilizar esta informação como guia orientador dos próprios pensamentos e condutas. Tomando a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983), podemos situar a sobredotação emocional nas inteligências intra e interpessoal.

O estudo acerca da sobredotação emocional é recente, embora possamos apontar alguns dados que ajudam a caracterizar os sobredotados neste domínio. A maioria das investigações distingue nos sobredotados a preocupação por temas morais e éticos na conduta sócio-emocional (Fleith, 2007); um interesse precoce por conceitos abstractos relacionados com questões de justiça e injustiça (Renzulli, 1997); preocupações com os problemas sociais e nas possíveis formas da sua resolução, revelando geralmente uma percepção e conduta ajustadas. As crianças com características de sobredotação tendem a demonstrar empatia, compreensão e consideração pelos sentimentos, motivos e aspirações dos outros (Gardner, 1983).

Os indivíduos que demonstram níveis superiores na área da inteligência emocional são mais competentes na identificação de emoções, em si próprios e nos

outros, orientam a sua conduta com base nessa informação e resistem mais frequentemente às pressões exercidas pelos pares (Mayer, Perkins, Caruso & Salovey, 2001). Por outro lado, a maioria dos alunos sobredotados parece possuir estratégias para lidar com a sua diferença e com as pressões sociais, demonstrando competências sociais eficazes, auto-regulação das emoções e empatia, em detrimento do conformismo e de estratégias de evitamento ou ocultação da sobredotação (Chan, 2003).

Finalmente, embora a relação entre as habilidades intelectuais e a inteligência emocional não esteja ainda suficientemente explorada na literatura, alguns estudos apontam para correlações positivas entre estes dois domínios de habilidade.

3.2 - Necessidades Emocionais e Relacionais do Sobredotado

Estudiosos da área da sobredotação, há décadas que se preocupam com questões relacionadas com aspectos emocionais, sociais e de personalidade, manifestados por indivíduos sobredotados.

Renzulli (1997) destaca algumas características afectivas e emocionais: apresentam preocupação moral em idades precoces, frequentemente questionam regras/autoridade, demonstram auto-consciência, sensibilidade/empatia, capacidade de reflexão, um sentido elevado de justiça e uma imaginação muito fértil.

Em termos afectivos, segundo Winner (1996), as crianças sobredotadas são caracterizadas por uma sensibilidade acentuada e muito perspicazes. Esta característica seria coerente com o carácter introvertido: a introversão e a timidez acompanham frequentemente uma intensa receptividade sensorial.

As crianças sobredotadas estão muitas vezes sozinhas e solitárias. Contudo, estas crianças sofrem menos de solidão do que a média das crianças, o que é bom pois entendem que a solidão é necessária para o desenvolvimento do seu talento. Apesar de desejarem ter companhia, não se importam de estar sozinhas, pois apreciam actividades que impliquem trabalho solitário.

No entanto, é de referir que algumas crianças são solitárias porque são votadas ao ostracismo por serem diferentes. Davis e Rimm (1994) chamam atenção para

algumas características emocionais que podem levar ao isolamento e baixa resistência à frustração: dificuldades nos relacionamentos sociais e em aceitar críticas, resistência às autoridades, excesso de competitividade, intensidade de emoções, ansiedade e persistência.

Já Silverman (1993) (cit. *in* Alencar e Fleith, 2001) apresenta algumas características presentes no mundo emocional da criança sobredotada: perfeccionismo, idealismo e senso de justiça, nível de energia elevado envolvido na realização de actividades, senso de humor, fascínio pela aprendizagem, perseverança, inconformismo, sensibilidade às expectativas dos outros, sensibilidade emocional e consciência apurada de si mesmo.

Assim, pelas suas características e especificidades, as crianças sobredotadas defrontam-se com um conjunto de situações que podem constituir fontes de risco no seu desenvolvimento sócio-emocional (Reis & Renzulli, 2004). Este aspecto torna-se particularmente relevante, quando os contextos educativos não se adequam às características e necessidades particulares destes alunos, nomeadamente no que diz respeito à sua aprendizagem mais rápida e profunda (Alencar, 2003). Alguns autores defendem um desenvolvimento psicológico assíncrono na sobredotação, apontando que o avanço intelectual não é acompanhado pelo desenvolvimento nos domínios físico, social e emocional (Silverman, 1993). A discrepância entre o desenvolvimento nos domínios cognitivo e físico poderá, eventualmente, fazer emergir nestes alunos um conjunto de desafios ao nível sócio-emocional (Silverman, 2002).

Estudos de Terman (1930) e Hollingworth (1926,1942) confirmaram a imagem da criança sobredotada e socialmente alienada. Demonstraram que por vezes, as crianças sobredotadas têm dificuldades em se relacionarem com os colegas porque não encontram muitos pontos de interesse em comum: como a sua bagagem de conhecimentos e vocabulário é muito mais extensa do que as restantes crianças da mesma idade, tendem então a ser muito selectivas na escolha das amizades e preferem os mais velhos, pois esperam encontrar neles, a atenção que os mais novos não lhes conseguem dar. Devido ao vocabulário rico e extenso que possuem, junto com os interesses que são mais amplos e diferentes dos seus colegas, a comunicação e interacção social é difícil; os resultados académicos tão brilhantes que obtêm levam, por

vezes, a uma sobre auto-estima, e, por conseguinte, atitudes depreciativas com os colegas.

As crianças sobredotadas para a liderança são as que menos problemas desta natureza encontram, pois uma das suas maiores virtudes é precisamente o cultivo de relações sociais variadas.

Por outro lado, certos sobredotados, com interesses muito centrados numa área, tendem a isolar-se no seu mundo porque não têm companheiros que partilhem a mesma paixão. Acontece ainda que a personalidade tem um papel importante nesta matéria: as crianças extrovertidas, mais sociáveis e abertas nas relações interpessoais, são menos susceptíveis de sofrerem de rejeição e isolamento.

Qualquer pessoa, e os sobredotados não são excepção, precisa de se sentir aceite e respeitada, independentemente, das suas características, das suas diferenças, em relação aos outros (Fernandéz Martín, 1994). Para favorecer a sociabilidade na escola, Fernandéz Martín (1994) propõe uma maior interacção com crianças com o mesmo nível de desenvolvimento intelectual mesmo que sejam de idades diferentes, actividades em que a criança sobredotada possa desenvolver o seu comportamento social e demonstre interesse em ajudar os seus pares através de trabalhos de grupo.

Mais uma vez se justifica salientar que, como em qualquer outra criança, existe neste grupo uma grande interligação entre as oportunidades educativas, a aceitação pelo grupo de pares e o ajustamento sócio-emocional. Os sobredotados precisam de ser ajudados a aceitarem-se a si mesmos como são, a valorizarem as características que os assemelham e os distinguem dos outros.

3.3 - O contributo da escola e da família para o desenvolvimento emocional da criança sobredotada

Podemos discutir a escola que temos, os seus fins e acções. Vemos a escola como um local onde ainda impera o racional e o lógico. O pensamento estimulado na escola é, sobretudo convergente e linear. Dimensões mais afectivas e sociais da personalidade ainda são subestimadas. Outras componentes da cognição, por exemplo, a

criatividade, a intuição ou a imaginação ainda não são valorizadas curricularmente como de direito. Cabe à escola um importante papel de socialização.

Quando a escola fomenta confiança, interesse, espontaneidade, abertura, uma melhor adaptação e o desenvolvimento do potencial criativo dos seus membros, a distância escola-criança encurta-se. As dificuldades de aprendizagem e de adaptação social são ultrapassadas. Os programas de educação devem ser adaptados à realidade dos seus educandos, aos seus padrões culturais e não o contrário. Se esta mudança não acontecer, a escola reprime potencialidades e destrói provavelmente crianças sobredotadas. Daí, a necessidade de muito precocemente atender crianças sobredotadas, tendo em conta que a instigação do contexto cultural escolar terá decisiva influência no alargamento das suas competências.

As crianças sobredotadas devem beneficiar de um atendimento específico e diferenciado, as suas actividades escolares devem ser adequadas às suas potencialidades, devem ter acesso ao material necessário ao seu nível de trabalho e o seu ritmo de aprendizagem deve ser respeitado.

A escola deve proporcionar um clima estimulador que favoreça tanto o desenvolvimento pleno das suas potencialidades pessoais como o seu processo de adaptação social.

Um contexto educativo apropriado parece favorecer o auto-conceito dos sobredotados. A par da escola, também a família acaba por ter um importante papel.

Lewis e Louis (1991) descrevem os ambientes familiares de crianças sobredotadas como apresentando boa estimulação, material apropriado para jogos, envolvimento materno, boa organização do ambiente, educação não assente nas restrições e punições, variedade de estimulação no dia-a-dia, e boa comunicação oral. Nestes contextos familiares ricos, evidentemente que as mães modelam comportamentos metacognitivos nos filhos (comentários, sugestões) e as crianças poderão internalizar modelos de questionamento e modelos de resolução de problemas, ou seja formam um discurso interno metacognitivo.

Estudos efectuados sobre famílias de crianças sobredotadas são bastante consistentes nas suas descobertas. No entanto, é importante não esquecer que existem excepções à regra. Tendencialmente, crianças sobredotadas tendem a ser filhos únicos ou os filhos mais velhos, e os seus pais tendem a iniciar família numa idade mais

avançada em favor de uma vida profissional e financeira mais estável. O nível educacional/cultural é distinto e valorizam uma educação elevada (Davis & Rimm, 2004).

Todos os aspectos mencionados anteriormente são vistos por Gagné como facilitadores de um ambiente positivo. No entanto, de grande importância são as expectativas que os pais de crianças sobredotadas têm sobre elas e como a família enfrenta o desenvolvimento das suas capacidades. Davis e Rimm (2004), defendem que os pais devem esperar e reforçar atitudes e comportamentos positivos, pois futuramente os seus filhos irão interiorizar e moldar as suas vidas tendo em conta esses mesmos princípios. No entanto, é importante que esses fundamentos sejam transmitidos de uma forma clara e consistente. Para que os seus filhos sejam adultos de sucesso, os pais devem educá-los através de expectativas positivas mas reais: colocar a ênfase na tentativa de fazerem o melhor possível, trabalhar arduamente e passar o tempo de uma forma construtiva, demonstrar a importância da escola e ensinar a respeitar a opinião dos outros. É importante que os pais das crianças sobredotadas percebam a sua obrigação de as guiar, proteger e direccionar, pois não deixam de ser apenas crianças que não têm a maturidade e a experiência de tomar decisões sobre os seus comportamentos e maneiras de estar.

Davis e Rimm (2004) afirmam que pais que frequentemente exaltam a criança como sendo a mais esperta, a mais bonita ou a mais bem sucedida, podem estar a instigar na criança a ideia de que o seu valor advém da sua superioridade em relação aos seus pares, em vez de ser fruto do excelente trabalho desenvolvido. Um risco adicional surge quando esta exaltação os leva a criar expectativas irreais e a acreditar que têm que manter este status de superioridade indefinidamente. Claro que algumas crianças prosperam com a competição. Para algumas crianças sobredotadas, a competição fornece um poderoso encorajamento para agirem ao seu melhor nível. Para outras também promove a resiliência – a capacidade de tentar de novo, de outra forma e sendo melhor sucedidas do que inicialmente. Karnes e Riley (2005) sugerem que a competição pode beneficiar as capacidades de pensamento crítico, discurso, desempenho e auto-confiança das crianças sobredotadas. É importante que os pais conheçam as capacidades dos seus filhos. Quando alguns pais se sentem apáticos ou pouco preparados para lidar

com estas crianças, é necessário falar com os pais sobre as capacidades dos seus filhos e sugerir-lhes maneiras de beneficiar o seu desenvolvimento.

Por outro lado, há pais que exigem demasiado das capacidades dos seus filhos. Podem pressionar de tal forma as crianças, que estas se sentem obrigadas a agradar-lhes, e por isso mesmo passam a mostrar-se muito nervosas. Se a criança procede de uma família em que os outros irmãos não são excepcionais, os pais tendem a elogiá-la em excesso. Este comportamento pode levar a rivalidades que podem atenuadas se os pais elogiarem os seus filhos tendo em conta as possibilidades de cada um.

Para que os pais ajudem os seus filhos a crescer e a atingir o máximo das suas potencialidades devem aprender a ouvi-los, a ter confiança neles estimulando-lhes o sentido de iniciativa e independência, desenvolver-lhes a sociabilidade colocando-os em contacto com crianças interessadas em assuntos comuns e proporcionar-lhes o maior número de experiências possíveis.

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

Estimular a ligação entre a família e a escola, é a chave para uma relação cheia de êxito. Os passos para construir uma relação estimulante passam por partilhar conhecimentos e capacidades, utilizar uma comunicação eficaz, compreender os papéis e as responsabilidades individuais, satisfazer as necessidades das crianças sobredotadas, através da colaboração em ambientes educativos e perceber quais os passos necessários para que esta relação tenha êxito; estimular a relação colaborativa entre famílias e escola é um processo que passa por um período de adaptação e hetero-conhecimento, em que as decisões a tomar devem ser baseadas numa boa comunicação verbal ou não-verbal entre os membros, haja a necessidade de utilizar estratégias de resolução de problemas para que a colaboração não falhe e finalmente a importância de celebrar os êxitos obtidos para fortalecer as relações, estimular uma colaboração continuada e aumentar a confiança.

As famílias que trabalham em colaboração com a escola, criam uma sinergia que ajuda tanto a apoiar as crianças sobredotadas como a estimular o desenvolvimento de todo o seu potencial.

3.4 - Programas para Sobredotados: Contextos Grupais

De entre as medidas educativas para alunos com características de sobredotação, os programas de enriquecimento emergem como os mais frequentes. De forma isolada, ou complementados por outras medidas, os programas de enriquecimento favorecem as medidas “inclusivas” por parte da escola. Logicamente que cada caso merece ser avaliado e acompanhado na sua singularidade, sendo disparatado assumir-se receitas generalizadas neste como nos demais contextos educativos. Passow (1979) refere que não existe uma única fórmula que possa ser usada com eficácia para todos os sobredotados e talentosos. Apesar da diversidade de respostas no atendimento destes alunos, parece ser consensual que tais respostas não podem estar centradas exclusivamente no desenvolvimento intelectual, antes devem favorecer o desenvolvimento psicológico global e a interação social (Renzulli, 1997), alargando desde logo também o espectro de habilidades cognitivas consideradas à própria criatividade (Guenther & Freeman, 2000; Renzulli & Fleith, 2002).

Os programas de enriquecimento escolar revelam ser uma estratégia pedagógica capaz de oferecer ao aluno mais capaz oportunidades de desenvolvimento do seu potencial, a manutenção de elevados níveis de motivação pelas aprendizagens e a oportunidade de concretizar em desempenho os seus talentos e capacidades. Tais programas podem, inclusive, aprofundar a avaliação das habilidades possuídas e a ajudar na orientação escolar e profissional dos adolescentes. O tamanho das turmas e a dificuldade dos professores lidarem com a heterogeneidade justificam a aplicação destes programas em regime extra-curricular.

A promoção de actividades de enriquecimento em horários extra-curriculares através de clubes ou cursos em áreas específicas torna-se frequente. Em 1995, no Porto, iniciou-se um programa que tinha como propósito fornecer ao país uma resposta às necessidades das crianças sobredotadas. O “Programa Sábados Diferentes” desejava aumentar o crescimento pessoal e social das crianças e jovens sobredotados, a partir das interações entre pares com características e necessidades iguais, potenciadas pelo desenvolvimento de actividades de enriquecimento criativas e variadas. O grupo de pares constitui um contexto de aprendizagem básica e de apoio para os desafios do crescimento psicológico e social com que a criança se confronta, tornando-se os pares

agentes importantes no processo de socialização ao longo de todo o desenvolvimento humano, tendo igualmente um impacto no desenvolvimento social de muitos alunos.

A Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS), implementa em várias capitais de Distrito programas com estas características e objectivos nas manhãs de sábado e nas férias de verão. Ao implementar estes programas, a ANEIS pretendeu dar resposta a necessidades específicas das crianças e adolescentes sinalizados e a algumas solicitações dos pais e professores ao nível da estimulação em áreas específicas, desenvolvimento interpessoal e expressões de natureza diversa, nomeadamente naquelas em que a escolaridade normal dessa criança não está ou não consegue incidir.

O programa P.ED.A.I.S., Programa de Enriquecimento nos Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização, estabeleceu-se por vontade de pais e educadores.

Os três domínios do desenvolvimento do ser humano que o programa denomina (aptidão, interesse e socialização), são encarados numa visão personalizada e integradora. Privilegia-se uma concepção de desenvolvimento em que se reconhece a criança como protagonista do seu próprio desenvolvimento. As áreas de interesse são enquadradas num sistema pessoal, que visa a satisfação das necessidades e interesses da criança como fonte principal de motivação, mas sem esquecer o desenvolvimento pessoal nas suas outras vertentes. Visto ser um programa extracurricular e que se desenvolve em contexto extra-escolar, não foi esquecida a componente social. Para que cada criança se torne apta a pertencer a um grupo é necessário o desenvolvimento de mecanismos próprios, denominados por adaptação social. Exige-se reciprocidade de comportamentos e atitudes adequados tanto da criança como do grupo que o recebe ou se forma. Num programa de enriquecimento torna-se fundamental desenvolver a relação com um grupo de pares. As crianças que experienciam na infância interacções positivas com o grupo de pares parecem ser mais competentes socialmente apresentando as seguintes características: sensibilidade, empatia, capacidade de envolvimento e de resolução de problemas sociais.

Tendo em conta que falar de alunos sobredotados está longe de se falar de um grupo homogéneo, o P.E.D.A.I.S. individualizou as actividades respeitando os interesses e aptidões pessoais e, intensificou a cooperação. Quando se agrupam homogeneamente, as crianças beneficiam de uma mútua interacção, maior estimulação e

os interesses comuns reflectem-se positivamente. Quando se agrupam heterogeneamente, admite-se uma integração mais profunda e uma maior criatividade na tarefa. Tendo em conta, a importância que cada um dos momentos apresenta, o programa adopta formação de grupos diversificada. A metodologia adoptada pelo programa teve em conta algumas áreas de interesse das crianças e adolescentes. A par da estimulação de temas tendo em vista a estimulação cognitiva e motivacional, o programa incluiu actividades orientadas para o desenvolvimento psicomotor e interpessoal. As áreas de expressão fizeram parte integrante do programa. Já anteriormente referimos que quando a família se envolve, a experiência educativa da criança melhora. Por esta razão, os pais não foram esquecidos e fizeram parte activa do programa através da co-organização das actividades e da participação em várias actividades de formação e apoio mútuo sob a orientação de psicólogos, professores e pais.

O Programa Campo de Férias ETC... – Estímulo ao talento e à Cooperação surgiu como um programa de enriquecimento, e integra-se no conjunto de actividades desenvolvidas junto de crianças e adolescentes sinalizados como sobredotados e talentosos. O campo serve como aprofundamento de interesses, competências e conhecimentos científicos, culturais e sociais para estes alunos. O programa inclui diferentes áreas que passam pela Ciência, Desporto, Expressões Artísticas e Literárias não esquecendo um importante objectivo, o desenvolvimento psicossocial. As actividades desenvolvidas pretendiam desenvolver o espírito cooperativo, a dinâmica de grupo, o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal, bem como a promoção de uma maior autonomia e auto-estima.

As vantagens decorrentes destes programas de enriquecimento são óbvias. No fundo, tudo passa pelo desenvolvimento, aprendizagem e desempenho das crianças e adolescentes. A organização de um programa de enriquecimento pretende fornecer experiências exploratórias gerais, de forma a permitir identificar e desenvolver quais os interesses e as habilidades destas crianças, promover actividades de aprendizagem e de crescimento em grupo e desenvolvimento de projectos de pesquisa ou de concretização em termos individuais ou de grupo, pois são expostos a experiências exploratórias gerais como palestras, visitas de estudo e apresentações artísticas, entre outras, normalmente não presentes no currículo regular.

Feldhusen (1982, cit. *in*. Falcão, 1992), chama-nos à atenção de que “os estudantes sobredotados, criativos, talentosos e altamente capazes têm necessidades especiais que diferem das do aluno médio ou abaixo da média. Geralment, essas necessidades especiais enquadram-se em três categorias gerais: cognitivas, sócio-afectivas e generativas. A menos que estas necessidades sejam atendidas no lar, na escola e na comunidade, é provável que estes alunos falhem na realização do seu potencial pleno...” Daqui se infere que mesmo na escola, as crianças sobredotadas, precisam de programas específicos.

No Brasil, onde a temática da sobredotação está mais presente nas medidas educativas governamentais, existem também programas de enriquecimento para sobredotados: Programa para sobredotados – Rio de Janeiro que atende pequenos grupos e que se estrutura no atendimento na própria sala de aula e no atendimento por um professor especializado com actividades de enriquecimento paralelas às que são desenvolvidas na turma comum. No núcleo, a criança tem oportunidade de observar, explorar, experimentar e descobrir. Já o Programa “Cientistas de Amanhã”, consiste num concurso onde as crianças podem desenvolver os seus interesses em campos específicos daquela área do saber, incentivá-los a prosseguir os seus estudos e estudar em escolas superiores. Este programa oferece-lhes também um programa cultural, com visitas a museus, exposições, etc. Por outro lado, Programa “Rosário”, pretende não deixar esquecidas as crianças sobredotadas do meio rural, pois por carência de condições favoráveis, estas acabam por não se revelar. As actividades deste programa são desenvolvidas nas férias e visam enriquecer as suas experiências e a satisfação dos seus interesses.

II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS DO ESTUDO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. Justificação da Escolha

Atendendo aos objectivos da nossa pesquisa, optaremos por uma investigação qualitativa, pois é a que mais se adequa à realização de um Estudo de Caso, um dos modos de investigação possíveis no domínio das metodologias qualitativas.

Consideramos que é a que mais se ajusta uma vez que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”(Bogdan e Biklen, 1994:49). Para além disso, esta opção permite-nos frequentar o local de estudo e perceber “que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”(Bogdan e Biklen, 1994:48). Uma investigação qualitativa em educação, tem como objectivo perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem”(Psathas, 1973 cit. in Bogdan e Biklen, 1994:51)

Finalmente, tendo em conta que “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre...”(Bogdan e Biklen, 1994), e visto que estudaremos as relações humanas num contexto sócio-emocional, achamos que será a melhor opção metodológica.

2. Definição do Problema

A temática-alvo em análise incide sobre o tema “sobredotação”, cujos contornos mais específicos remetem para o estudo das relações interpessoais positivas ou negativas, que crianças sobredotadas podem estabelecer com os seus pares.

Deste modo, o problema em estudo permite-nos formular uma questão essencial:

- *Que tipo de relações interpessoais estabelecerá a criança sobredotada com os seus pares?*

3. Questões de Investigação

Esta questão de cariz relacional, poderá desencadear outras mais específicas, como sejam:

- Quais os papéis que os alunos sobredotados ocupam nas relações que estabelecem – são de liderança ou de submissão?
- O aluno sobredotado é discriminado nas relações que estabelece?

A procura de eventuais respostas para estas questões visa, essencialmente, conhecer e compreender a realidade emocional e social que o sobredotado vivencia.

4. Metodologia Adoptada

Já anteriormente referimos que tendo em conta os nossos objectivos, optámos por uma investigação qualitativa, constituindo-se como um Estudo de Caso, uma vez que segundo Merriam (cit. *in* Bogdan e Biklen, 1994) “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, ...”.

Para Adelman, o estudo de caso tem sido definido como sendo um “termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se

concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso” (cit. *in* Bell, 1997).

O estudo de caso tem sido descrito como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interacção entre factores e acontecimentos. (Bell, 1989). Sendo o estudo de caso um método específico de pesquisa de campo, pretendemos efectuar uma investigação baseada na interacção da criança sobredotada com os pares, quer em contexto de sala de aula, quer em momentos lúdicos, sem que haja qualquer interferência uma vez que o objectivo é compreender o caso em estudo e ao mesmo tempo desenvolver hipóteses mais genéricas a respeito dos aspectos característicos do fenómeno observado. É empreendido para responder às interrogações sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo. (Yin, 1994, cit. *in* Fortin, 1996).

Tendo em conta a temática do projecto, o estudo de caso parece apropriado para a investigação uma vez que existe uma variedade de factores (comportamentos) e interacções e que estes podem ser directamente observados.

O estudo de caso é uma abordagem frequentemente criticada no plano da sua validade e do seu rigor científico. No entanto, o estudo de caso demonstra a sua validade interna pela intensidade da sua análise do fenómeno, pelas suas múltiplas observações e pela construção das explicações. A sua validade externa é comprovada pelos seus resultados que servem para a interpretação e para a aplicação de princípios genéricos em casos semelhantes (Meier e Pugh, 1986, cit. *in* Fortin, 1996).

O estudo de caso produz um conhecimento particularístico, uma vez que segundo Erickson (1986), procura-se encontrar algo de universal no particular.

A grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, os diversos processos interactivos em curso (Bell, 1997). O ponto forte do estudo de caso é a sua capacidade de explorar processos sociais à medida que esses ocorrem nas organizações, permitindo uma análise processual, contextual e longitudinal das várias acções e significados que ocorrem, e que são construídos nas mesmas organizações. A natureza mais aberta da recolha de dados, em estudos de caso, permite analisar em profundidade os processos e as relações entre eles.

Tendo um forte cunho descritivo, não tem de ser meramente descritivo uma vez que nos pode levar a interrogar a situação, a confrontar a situação com outras situações já conhecidas e com teorias existentes e finalmente pode-nos ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação.

O estudo de caso significa, uma tarefa que tem como objectivo a tentativa de aprofundar o nível de compreensão de um momento que está a ser vivido por um “organismo humano” (pessoa, grupo...). O propósito, é ter-se uma consciência mais clara de alguns factores, que possam estar a contribuir de alguma forma, para a construção de um modo de ser e de actuar naquele momento específico. Através deste processo, podiam surgir condições para uma reorganização da percepção do comportamento e do contexto no qual ele ocorre.

Assumimos, por conseguinte, que esta didáctica é a que mais se adequa ao estudo de uma problemática humana tão complexa, como as necessidades emocionais e relacionais da criança sobredotada.

5. Definição de Objectivos

Sabemos que a temática da sobredotação representa uma questão educativa pertinente. No entanto, a literatura analisa mais frequentemente, aspectos ligados à parte cognitiva da criança sobredotada do que às suas características sócio-emocionais.

Assim, os objectivos desta investigação são:

- compreender a temática da sobredotação;
- conhecer as características sociais e emocionais da criança sobredotada;
- compreender comportamentos relacionais da criança sobredotada com os seus pares;
- perceber o papel da família e da escola no desenvolvimento emocional da criança sobredotada.

Capítulo 2 – Caracterização dos Contextos Pedagógicos

1. Caracterização do Meio

A Escola do EB1 de Lobo do Mar, situa-se no centro da freguesia, junto à estrada nacional nº309, via esta que liga Braga a Famalicão, a cerca de 3km do centro da cidade de Braga. A sua localização permite-lhe usufruir de uma boa rede de transportes públicos, T.U.B. e carreiras de transportes interurbanos.

Insere-se num meio semi-urbano de grande densidade populacional, em que o sector primário, que outrora se inseria a actividade profissional da maioria da população, deu lugar ao sector secundário.

A maioria dos alunos desta escola pertence a famílias com uma situação sócio-económica média-baixa. Na sua maioria, os encarregados de educação não possuem a escolaridade obrigatória, destacando-se uma minoria com formação média e superior.

2. Caracterização da Escola

A escola de Lobo do Mar é um edifício secular, sem tipologia definida, de construção rica e austera em sólida pedra granítica.

Possui oito salas de aulas, sem as devidas dimensões e que comunicam entre si por meio de escadas apertadas. Existe também um salão polivalente que funciona como refeitório, ginásio, local de convívio entre alunos e de área coberta, onde os alunos se recolhem nos dias de chuva. Possui uma pequena sala com funções de secretaria e de sala de professores. Tem ainda uma cozinha e uma dispensa, duas casas de banho para docentes, uma para auxiliares da acção educativa e oito para os alunos. No 2º piso existem salas de medidas diversas, tendo algumas, o tecto inclinado. Nestas salas, anteriormente referidas, funcionam temporariamente os serviços do A.T.L., onde existe uma pequena biblioteca, uma sala de audiovisuais e uma de informática. Também existe uma casa de banho e lavabos. O logradouro da escola é um espaço com dimensões

reduzidas para a prática de algumas actividades. Possui zonas de piso irregular com degraus em pedra, o que limita um pouco a sua funcionalidade. Este é murado e vedado com grades. A escola tem três portas de acesso.

A área exterior coberta é muito exígua, limitando-se apenas à zona de acesso às casas de banho dos alunos.

Possui ainda pequenas arrecadações para arrumos, que o A.T.L. aproveitou para pôr em prática algumas actividades.

A escola tem oito professores titulares de turma, uma professora do ensino especial, uma professora colocada para apoio ao núcleo, duas professoras de Inglês, quatro professores de Educação Física, uma auxiliar de acção educativa, uma tarefeira e cento e setenta e um alunos distribuídos por oito turmas.

A população escolar é bastante heterogénea visto incluir alunos de nível socio-económico médio, baixo e muito baixo.

A escola possui mobiliário adaptado aos alunos, constituído por mesas de dois lugares, cadeiras, secretárias e armários metálicos, em bom estado de conservação (excepto as mesas de computadores que não estão adaptadas).

Possui computadores sem acesso à Internet, uma fotocopiadora, telefone, fax, televisão, vídeo, retroprojector e um rádio com leitor de cassetes e Cd. O material didáctico existente é insuficiente, não dando suporte às necessidades. Os livros da biblioteca acusam desgaste, embora já tenham sido acrescentados.

As actividades de enriquecimento curricular são de frequência gratuita e não se sobrepõem à actividade curricular diária. Consideram-se actividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico as que incidam “nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente: actividades de apoio ao estudo, ensino do inglês, actividade física e desportiva, expressões artísticas ou outras actividades que incidam nos domínios identificados.” Despacho nº 12591/2006.

3. Caracterização da Turma

Durante o ano lectivo de 2007/2008 a turma de 3º ano, era composta por vinte e quatro alunos, doze meninos e doze meninas, com idades compreendidas entre os oito anos e os onze anos. Existindo sete alunos que completavam oito anos até 31 de Dezembro.

No presente ano lectivo, integrou-se nesta turma o aluno, J.D. de sete anos de idade, matriculado no 2.º ano de escolaridade, por se tratar de uma criança especial. Este aluno, no final do primeiro ano de escolaridade deu provas de facilmente ter adquirido os conteúdos programáticos e desenvolvidas as competências necessárias que lhe permitiam avançar para o 3ºano de escolaridade.

Movidos por razões pedagógicas, a escola e a família aliaram-se ao desejo demonstrado pelo aluno de avançar nas suas aprendizagens e foi consensual a opinião de que o aluno frequentasse as aulas numa turma de 3ºano. Neste contexto, a professora aceitou ficar com o aluno e ver a sua evolução. Neste momento o aluno está perfeitamente integrado, plenamente ajustado e interessado, demonstrando excelentes resultados na sua aprendizagem.

Do grupo de vinte e quatro crianças, vinte e duas frequentaram o terceiro ano de escolaridade pela primeira vez. Dois alunos que, embora no ano transacto (2006/2007) estivessem matriculados no terceiro ano, frequentaram conjuntamente com os restantes alunos, a turma do segundo ano, por a professora ter verificado, que as suas competências estavam bastante comprometidas, para ingressarem no terceiro ano. Por esta razão aqueles alunos iniciaram pela primeira vez o 3º ano, embora estivessem já matriculados nesse ano de escolaridade. Todos os conteúdos programáticos foram aprendidos pela primeira vez, beneficiam estes dois alunos de um Plano de Acompanhamento.

A heterogeneidade da turma revelou-se ao nível das aprendizagens, dos interesses, das vivências, das relações entre pares, do comportamento e cumprimento de regras da escola, do grau de responsabilidade, disponibilidade e espontaneidade na participação das diversas actividades.

De um modo global foram crianças assíduas, pontuais, activas, motivadas, interessadas, cumpridoras e com ritmos de aprendizagem diferenciados. Um pequeno

grupo de alunos revelou dificuldades em conteúdos específicos, quer no português quer na matemática. Na área do português verificaram-se dificuldades na leitura, a nível da dicção, do ritmo, da entoação, da velocidade, na compreensão e interpretação do conteúdo ideológico dos textos. Demonstraram dificuldades na compreensão das ideias principais, no reconto oral e escrito comprometendo a expressão oral e escrita dos mesmos.

Os alunos acima mencionados necessitaram de um apoio mais atento e individualizado, dadas as dificuldades que evidenciavam nas áreas curriculares, contudo o seu comportamento também os prejudicou.

O comportamento dos alunos teve reflexos no aproveitamento dos mesmos e da turma. Existiram atitudes que com alguma regularidade interferiram no normal funcionamento das aulas, perturbando a atenção e a concentração dos colegas, provocando interrupções constantes que quebravam o ritmo das aulas.

No início do ano lectivo, a professora titular de turma reuniu com os encarregados de educação, solicitando-lhes colaboração e apoio, no sentido de um maior diálogo com os educandos, sobre as suas actividades e responsabilidades e estabelecendo uma parceria de comunicação permanente, sempre que se justificasse. A família colaborou e tomou medidas, no sentido de reverter a situação e aos poucos foram-se verificando progressos. Paulatinamente as regras negociadas foram sendo aceites e cumpridas, verificando-se comportamentos mais assertivos.

Relativamente ao nível sócio-económico dos agregados familiares dos alunos, pude inferir, embora de uma forma pouco exacta, baseando-me na leitura de pequenos inquéritos elaborados para o efeito e na análise das profissões e habilitações literárias, dos encarregados de educação, que se tratam de famílias de nível médio baixo. As habilitações literárias dos encarregados de educação situam-se entre o 4º ano de escolaridade e o 12º ano. Na sua maioria não têm a escolaridade obrigatória. Este ano sete alunos receberam da Câmara Municipal, apoio para livros e material escolar. Nestas famílias há situações de desemprego e famílias mono parentais, originadas por divórcios, dois factores que podem gerar alguma instabilidade emocional nos alunos.

Neste contexto, a professora titular de turma teve a seu cargo vinte e quatro crianças com ritmos, capacidades e interesses diferenciados, com as quais trabalhou, no sentido de ganhar a sua confiança, motivando-as, compreendendo a personalidade de cada uma,

perscrutando os seus medos e dificuldades, incentivando as suas apetências e reforçando as suas competências, respeitando o ritmo de cada uma, no sentido de promover o sucesso educativo de todas e de cada uma em especial, contribuindo assim para a realização pessoal de cada uma delas.

3.1. Organização Funcional da Turma

São crianças com espírito cooperativo e empreendedor, organizam-se e dinamizam actividades. Gostam de trabalhar em pequeno grupo e entusiasma-se facilmente com as propostas da professora. No âmbito do projecto de turma, tomaram a seu cargo a criação e dinamização da biblioteca de turma. Prepararam o jornal de turma para sair no próximo ano lectivo. Organizaram as festas. Prepararam pequenas dramatizações, umas escritas por eles e outras, fruto de pesquisa.

3.2. Caracterização Sociológica da Turma

De um modo geral é uma turma formada por crianças activas, interessadas, aplicadas e motivadas, que mostram desejo de aprender e progredir nas suas aprendizagens. Na sua maioria a família exerce alguma vigilância e apoio e orientação nos trabalhos escolares dos educandos.

A turma revelou-se heterogénea ao nível dos interesses, das vivências, das relações entre pares, do comportamento e cumprimento de regras da escola, do grau de responsabilidade, disponibilidade e espontaneidade na participação das diversas actividades.

Um pequeno grupo de alunos necessitou de um apoio mais atento e individualizado, dadas as dificuldades que evidenciavam nas áreas curriculares, contudo o seu comportamento também os prejudicou. Os comportamentos passavam pelo brincar, pelo levantarem-se do lugar recusando-se trabalhar, gostar de fazer rir toda a turma e assim quebrar a dinâmica da sala de aula, o não aceitarem ser contrariados recusando-se muitas vezes a trabalharem, não demonstrando gosto nem interesse pela escola. Tinham atitudes agressivas para com os colegas, tanto físicas como verbais.

No entanto, a grande maioria da turma era composta por alunos atentos, interessados, responsáveis e cumpridores que desenvolveram competências e se manifestaram bastante autónomos na realização das tarefas que lhe eram dirigidas, quer ao nível dos vários conteúdos curriculares, quer em actividades de enriquecimento curricular.

4. Caracterização do Aluno

O J.D. é um aluno de sete anos de idade, fisicamente tem um aspecto franzino são o aluno mais pequenino da sala.

O aluno, embora inserido nesta turma por razões pedagógicas não faz parte da mesma para fins estatísticos. Está matriculado no 2.º ano de escolaridade mas, atendendo às suas capacidades cognitivas, à bagagem de conhecimentos que possui, à facilidade com que assimila e aplica os conhecimentos, aos interesses demonstrados em avançar, fez com que a escola em consonância com o encarregado de educação e a psicóloga que o avaliou, ponderassem a sua integração numa turma de nível mais avançado.

O J.D. sempre se revelou uma criança interessada, com sentido de responsabilidade, com um espírito competitivo saudável e empenhada em tudo o que faz. Gosta de trabalhar e adora desafios, é uma criança atenta, arguta e perspicaz nos raciocínios, nas deduções e pertinente nas intervenções e críticas que faz. É um aluno interventivo e curioso, gosta de formular hipóteses e inventar situações Quase sempre tem razão no que diz e nunca fica satisfeito quando uma explicação não é devidamente esclarecedora e convincente.

Gosta que lhe dêem atenção, valorizem e elogiem os seus trabalhos e os seus pertences.

Revela também bastante infantilidade, levanta-se do lugar ,brinca com os seus, materiais, exhibe-o perante os colegas ,chegando a sair do seu lugar para esse efeito. Não consegue sentar-se correctamente, empoleira-se na cadeira, é muito conversador nas aulas, mas regra geral capta tudo o que se diz. É uma criança muito sensível, há assuntos discutidos nas aulas que se recusa a ouvir chegando a tapar os ouvidos,

demonstrando incomodado e mal disposto ex: problemas de assaltos, roubos, acidentes, droga, morte, guerra, chegando a chorar, a realidade assusta-o.

Prima pela perfeição e brio no que faz, é minucioso, atende muito ao pormenor, tem um excelente sentido estético, muita habilidade para o desenho e um sentido policromático muito harmonioso. Geralmente é o decorador dos trabalhos da turma.

Revela uma forte inclinação para a matemática, mas também se interessa pela pesquisa de assunto de astronomia, oceanografia e tudo que se prenda com experiências.

Na relação com os colegas, fora da sala de aula, é muito queixinhas e sente - se sempre injustiçado. Muitas vezes é ele quem provoca os pequenos conflitos, mas tem alguma dificuldade em assumir a culpa e a responsabilidade dos seus actos, considera - se sempre inocente e isento de culpas. Como é pequenino, às vezes nas brincadeiras é magoado acidentalmente e não aceita isso.

É uma criança oriunda de uma família, cujo ambiente é propiciador e estimulador de aprendizagens significativas, pois a sua curiosidade pode ser satisfeita e orientada à medida das suas exigências.

A sua inserção nesta turma teve um contributo muito positivo, foi uma mais-valia para o sucesso da turma. O aluno, na sua interacção com os colegas, em contexto de sala de aula estimulou-os, pelo exemplo, pela curiosidade e dinamizou-os pela imitação e modelagem. Todos nutrem admiração e respeito por ele. O Duarte é uma criança dinâmica, e com muita facilidade de expressão, gosta de ajudar os colegas nas suas dificuldades, gosta de partilhar as suas descobertas com a turma, todos aprendemos com ele.

O aluno está plenamente integrado, bem aceite e é admirado, todos os colegas lhe reconhecem mérito, adere com facilidade a todas as actividades e gosta de assumir posições de destaque. De um modo geral cumpre os seus papéis com rigor e perfeição.

CAPÍTULO 3 – INSTRUMENTOS DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS

3.1. Instrumentos de Pesquisa

Os instrumentos utilizados terão como intuito conseguir o máximo de informação possível para um aprofundamento de conhecimento, uma análise, interpretação e compreensão do problema em estudo.

Os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que se produzem. Desta forma iremos recorrer a grelhas de observação directa, uma vez que permitem que o próprio investigador proceda directamente à recolha das informações, sem se dirigir ao sujeito-alvo e apelam directamente ao seu sentido de observação. Teremos como suporte uma grelha de observação construída a partir dos indicadores referentes ao tipo de interacções que o sujeito-alvo estabelece com os seus pares, que designa os comportamentos a observar, registando, o observador, directamente as informações.

Neste sentido, podemos estar atentos ao aparecimento ou à transformação das interacções que se estabelecem entre pares, quer na sala de aula quer no recreio, aos efeitos que elas produzem e aos contextos em que são observadas. Utilizaremos a observação não participante, tendo em conta que não participaremos na vida do sujeito-alvo, observaremos do “exterior”¹. Consideramos igualmente adaptado à investigação, o uso de um Inquérito por Questionário como método de recolha de dados, uma vez que na perspectiva de Quivy, (1992:188) “o inquérito por questionário distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação das hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem”. Será usado o questionário de “administração directa”, pois serão os próprios inquiridos que o preenchem: os pais, com o intento de recolher informação sobre características de psicomotricidade, pensamento criativo, liderança, capacidade académica específica e geral, preocupações sociais, curiosidade e empenho bem como características relacionadas com socialização

¹ Ver anexos 1 e 2.

e auto-estima do filho, na idade pré-escolar e na idade actual e deste modo contribuir assim, para a caracterização do percurso desenvolvimental e psicossocial da criança. Alguns pontos-chave orientaram a recolha de informação, num momento inicial sob a forma de questões abertas e mais gerais, incidindo sobre cada um dos domínios considerados². Questionário entregue à professora titular de turma, tendo um maior enfoque nas características psicossociais do aluno e no modo como interage - positivamente ou negativamente – com o grupo-turma e vice-versa³, bem como aos professores das actividades extra-curriculares, com o objectivo de recolher informações sobre as suas interacções em momentos lúdicos⁴.

3.2. Procedimentos

Procedeu-se a um primeiro contacto com a Coordenadora do Estabelecimento de Ensino do 1º Ciclo de Braga, informando-a dos objectivos do nosso projecto e solicitando um pedido de autorização para efectuar o estudo de caso, na escola em questão. Posteriormente, os pais/encarregado de educação do aluno, a professora titular de turma bem como os professores de actividades extra-curriculares, que interagem com o aluno e que iriam colaborar nesta investigação, foram informados dos objectivos do projecto, salvaguardando-se o anonimato do sujeito em estudo.

O estudo de caso incidirá sobre uma criança sobredotada de sete anos, matriculada no 2º ano mas a frequentar uma turma de 3º ano.

Após a autorização de todos os intervenientes directos e indirectos, partimos para o processo de investigação, escolhendo um horário que abrangesse a actividade lectiva da turma, primeiramente na sala de aula e depois no recreio. Através da observação não participante, estruturada de acordo com a grelha de observação comportamental para os diferentes contextos – sala de aula, espaços de lazer – iremos verificar como o aluno interage e como se estabeleceram as interacções com os seus pares, quer na sala de aula quer em momentos lúdicos.

² Ver anexo 3

³ Ver anexo 4

⁴ Ver anexos 5, 6 e 7.

Posteriormente, entregaremos o questionário ao encarregado de educação com o intento de percebermos quais as características que melhor definem a criança sobredotada e como se relaciona socialmente com os pares. Aos respectivos professores procurando saber e conhecer como se estabelecem as interacções entre pares e que lugar ocupa nesse esquema social.

Já tendo anteriormente esclarecido quais os objectivos do projecto, acordámos com os inquiridos, depois de termos efectuado a entrega dos inquéritos pessoalmente, recolhê-los passados três dias da entrega.

Depois de aplicados os instrumentos e efectuadas as observações, faremos a consequente análise, interpretação e avaliação dos resultados obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o enquadramento teórico, a investigação contemporânea tem sido orientada pelas diferenças individuais que ocorrem nas diferentes idades, realçando que as experiências com os pares podem, de forma directa, promover, alargar, desencorajar, ou distorcer o crescimento interpessoal e intrapessoal bem como o ajustamento ou adaptação pessoal e social da criança sobredotada.

A capacidade de iniciar e manter interacções positivas na infância, tem sido vista como um aspecto importante do desenvolvimento, sendo claramente enfatizada a função positiva e promotora dos pares no desenvolvimento normal das crianças, ou seja, a interacção positiva com os pares promove o desenvolvimento cognitivo e emocional, o crescimento de competências interpessoais, as atitudes, a estabilidade e a competência social.

Diferentes investigadores enfatizam que o comportamento social das crianças deve ser considerado dentro do contexto em que ocorre; reconhecem a importância do meio e do contexto social da criança no seu desenvolvimento global, e apontam uma diversidade de factores que influenciam a interacção social das crianças em idade escolar. Entre estes incluem-se as características individuais da criança, as características da família, da escola e a qualidade da relação da criança com os seus pares.

No entanto, a investigação parece apontar para o facto de que a ausência de uma interacção bem sucedida com o grupo de pares durante a infância parece ser preditiva de problemas de interacções futuras em termos pessoais e sociais. O desenvolvimento social das crianças parece ser fortemente influenciado pelo tipo de relação que ocorre no grupo de pares, uma vez que este constitui um contexto de aprendizagem básica e de apoio para os desafios do crescimento psicológico e social com que a criança se confronta, tornando-se os pares agentes importantes no processo de desenvolvimento social.

A escola é um dos contextos de socialização mais difusos na nossa cultura e o que mais claramente modela o curso do desenvolvimento humano. Os problemas de adaptação escolar parecem ter efeitos cumulativos sendo de salientar que os que surgem

cedo nas crianças em idade escolar são, de forma geral, perpetuados por factores sócio-psicológicos.

No modelo de adaptação escolar proposto por Ladd (1990) esta é vista como consequência das experiências das crianças na adaptação às exigências do ambiente escolar, e hipotetizada em função das suas características pessoais, da sua competência comportamental e das características dos ambientes interpessoais.

No domínio interpessoal, a criança enfrenta diferentes tarefas tais como manter relações com os pares e professores e formar novas relações quando transita de ano escolar ou de escola. A sua reputação social, bem como as expectativas dos seus pares podem acompanhá-la perpetuando distinções dentro e fora do grupo de pares. Crianças que são consistentemente rejeitadas pelos pares tendem a ser afastadas das actividades do grupo de pares, desenvolvem níveis baixos de competência social percebida e manifestam estados de solidão e de depressão. Crianças que são constantemente rejeitadas pelos pares tendem a ser afastadas das actividades do grupo de pares, desenvolvem níveis baixos de competência social e manifestam estados de solidão e de depressão

A investigação na área da psicologia social tem enfatizado a contribuição do grupo de pares na aceitação e/ou rejeição social dos seus membros, demonstrando a existência de percepções sociais tendenciosas quer nos adultos quer nas crianças, sustentando atitudes e crenças anteriores sobre os outros, independentemente do comportamento actual.

Sustenta-se que o estatuto ou a reputação social da criança, uma vez estabelecido, parece influenciar a forma como os pares respondem a essa mesma criança, dado que e tal como os adultos, tendem a manter percepções congruentes dos outros.

Sabe-se que a rejeição pelos pares tem implicações nas crianças a curto e a longo prazo em termos de adaptação social e emocional; é possível argumentar que as crianças que têm problemas nas suas interacções sociais com os seus pares perdem importantes funções que as interacções positivas e, em particular, as relações de amizade, exercem na vida dos indivíduos. As crianças pouco aceites são mais solitárias e sentem-se menos satisfeitas não apenas com os seus pares, mas também com os amigos que devem ter;

encontram-se em risco de desenvolver sérios problemas de vida futuros como abandono escolar, delinquência e perturbações em termos de saúde mental.

Podemos assim concluir que as interações pessoais são um processo complexo que é afectado por vários factores. As características da criança, por um lado e os ambientes interpessoais, por outro, constituem preditores importantes de uma interacção positiva ou negativa no contexto escolar. Desta forma, as características que a criança “traz” consigo para o contexto escolar, tais como, as suas habilidades sociais e padrões interaccionais com os pares, parecem ser importantes para uma boa adaptação escolar, sendo possível que aqueles que interagem de forma cooperante e positiva com os pares, tendem a tornar-se mais aceites pelos colegas e a ser percebidos pelos professores como manifestando níveis elevados de interacção social.

Retomando o enquadramento empírico, muitas vezes estes “casos únicos”, servem de pesquisa exploratória abrindo pistas à investigação de análise para generalização numa segunda fase. Mesmo assim, considera-se que o facto de haver um único caso não impede a generalização. A generalização designa as inferências analíticas feitas a partir da observação sobre a estrutura, os processos de funcionamento de um sistema ou de uma vida social (Pires, s/d).

É preciso reconhecer que estas situações são adequadas a uma descrição em profundidade dando lugar ao detalhe, à procura de sentidos escondidos e abrindo portas para exploração futura.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, E. S. (2003). *O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva*. Movimento.

ALENCAR, M. L. Soriano, FLEITH, Denise de Souza (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.

ALMEIDA, Ana Maria Tomás de (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Coleção infans, centro de estudos da criança, Universidade do Minho.

ALONSO, J. A., RENZULLI, J. S., BENITO, Y. (s/d). *Manual Internacional de Superdotados: Manual para Profesores y Padres*. Editorial EOS.

BELL, J. (1989) *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. England: open university press.

BOGDAN, Robert., BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

CHAN, D. W. (2003). *Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong*. Journal of Youth and Adolescence, 32.

ERICKSON, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. New York.

FALCÃO, I. J. C. (1992). *Crianças sobredotadas: Que sucesso escolar?* RioTinto: Asa.

FELDHUSEN, J. F. (1991). *Full-time classes for gifted youth*. Gifted Child Today, 14.

FORTIN, M. F. (1999). *O processo de investigação – da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

FREEMAN, Joan, GUENTHER, Zenita C. (2000). *Educando os mais capazes. Ideias e acções comprovadas*. São Paulo: EPU.

GALLAGHER, J. J. (1996). *Educational research and educational policy: The strange case of acceleration*. In C. P. Benbow & D. Lubonski (Eds.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

GARDNER, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. (2000). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

LESSARD-HÉBERT ET AL. (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LOMBARDO, J. R. (1997). *Necessidades educativas del superdotado*. Madrid: EOS.

MAYER, J. D., PERKINS, D. M., CARUSO, D. R. & SALOVEY, P. (2001). *Emotional intelligence and giftedness*. *Roeper Review*, 23 (3).

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (1998). *Crianças e jovens sobredotados. Intervenção educativa, ensino básico*. Lisboa.

QUIVY, Raimond, CAMPENHOUDT, LucVan (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

REIS, S. M. & RENZULLI, J. S. (2004). *Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities*. *Psychology in the Schools*, 41 (1).

RENZULLI, J. S. (1986). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

RENZULLI, J. S., SMITH, L. H., CALLAHAN, C. M., WESTBERG, K. L. (2000). *Scales for rating the behavior characteristics of superior students*. Revised edition.

SCHIEVER, S. W. & MAKER, C. J. (1997). *Enrichment and acceleration: An overview and new directions*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

SERRA, Helena (coord.) / (2004). *A criança sobredotada. O aluno sobredotado*. Porto: APCS.

SERRA, Helena, MAMEDE, M^a Clotilde C., SOUSA, Teresa M^a F. B. de (2004). *“Sobredotação: uma realidade/ um desafio”*. Cadernos de Estudo. ESE P.F.

SILVERMAN, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love

SILVERMAN, L. K. (2002). *Asynchronous development*. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Washington, DC: Prufrock.

TOURÓN, J. & REYERO, M. (2000). *Mitos y realidades en tornam a la superdotación*.

VILAS BOAS, Conceição, PEIXOTO, Luís Manuel (2003). *As crianças sobredotadas: conceitos, características intervenção educativa*. Braga: Edições Asa.

WINNER, E. (1996). *Crianças sobredotadas: Mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.

Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia. Braga: Universidade do Minho, 14 - 16 Setembro 2005; ISBN: 972-8746-36-9

Referências na Internet

<http://www.ensino.eu/2002/dez2002/dossier.html>

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

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

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>

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

http://www.corwinpress.com/upm-data/8997_CH_1_from_Purcell_FINAL_5.pdf

<http://www.institutodainteligencia.net/>

<http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm2000/icm32/index.htm>

<http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/nrconlin.html#95120>

<http://www.learningplace.com.au/deliver/content.asp?pid=33298>

<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/indice.htm>

ANEXOS

Anexo 1

Grelha de Observação Directa na Sala de aula

Grelha de Observação Directa
Sala de aula

	Sim	Não	N. Obs
Tem noção das suas acções.			
Revela-se responsável.			
Elevada exigência de si.			
Tem pensamento próprio.			
Mostra-se autoconfiante.			
Conhece-se bem.			
Sabe os seus limites.			
Lidera e direcciona.			
Possui sentido de humor.			
Não se importa de ser diferente da maioria.			
Ajuda os companheiros.			
Deixa os outros intervir.			
Permite a troca de opinião.			
Relaciona-se com os outros.			
Chora, não quer ouvir quando é referida alguma questão social (guerra, fome, droga).			
Recupera rapidamente das emoções negativas.			
Irrita-se quando não o deixam falar sobre um tema da sua preferência, tema extra da aula.			
Irrita-se quando é contrariado.			
Os colegas gostam de o ouvir contar novidades.			
Critica os outros quando não têm bom desempenho na sala de aula.			
Completa as respostas dos outros.			
Colabora nas tomadas de decisão.			
Os pares escolhem-no para trabalhos de grupo.			
Elogia o trabalho dos colegas.			

Os pares rejeitam-no.			
Compromete-se para atingir os objectivos do grupo.			
Demonstra iniciativa dando o primeiro passo.			
Apresenta diversas soluções para um dado problema.			
Influencia e persuade os colegas.			
Resolve conflitos.			
Procura negociar em situações de impasse.			
Colabora e coopera para um bem comum.			
Estimula o grupo na consecução de metas colectivas.			
O professor aponta-o como modelo.			
Patilha os seus materiais escolares aos colegas.			
Os colegas partilham com ele os seus materiais.			
Chamam-no para pequenas conversas.			
Sentam-se ao pé dele.			

Anexo 2

Grelha de Observação Directa no Recreio

Grelha de Observação Directa

Recreio

	Sim	Não	N. Obs
É preferido para os jogos.			
Propõe jogos que os outros aceitam.			
As suas sugestões de brincadeiras não são aceites.			
É chamado para jogar.			
Contam com ele para papéis de liderança.			
Tem um colega preferido para brincar.			
Nos recreios, prefere ficar sozinho sem brincar.			
Prefere ler um livro em vez de brincar com os colegas.			
Brinca sozinho.			
Partilha o seu lanche.			
É gozado durante o recreio.			
Não se importa de ser diferente da maioria.			
Tem um elevado nível de energia.			
Tem espírito de equipa.			
Assume vários papéis na interacção com o grupo.			
É escolhido para jogos de equipas.			
Queixa-se e/ou acusa os colegas.			
Interrompe as brincadeiras dos colegas.			
Bate nos colegas mas não assume a culpa.			
Os colegas batem-lhe.			

Anexo 3

Questionário aos Pais/Encarregados de Educação

Questionário aos Pais/Encarregados de Educação

Nome do aluno: _____

Nome do pai: _____

Profissão e habilitações do pai: _____

Nome da mãe: _____

Profissão e habilitações da mãe: _____

Número de irmãos: _____

Posição no número de irmãos: _____

- **Primeiros anos de idade:**

O sono do seu filho era: tranquilo agitado

Alimentava-se bem? Sim Não

Se respondeu não, diga porquê.

Teve problemas de saúde? Sim Não

Se respondeu que sim, diga quais.

Idade com que começou a andar? _____

Idade com que começou a falar? _____

- **Assinale com X os itens que caracterizavam o seu filho na idade pré-escolar.**

Gostava muito de observar tudo o que o rodeava.

Tinha vontade de examinar tudo o que não era comum.

Começou a falar mais cedo do que as outras crianças da mesma idade.

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Cedo teve facilidade em se expressar.
Era muito curioso.
Era muito criativo.
Gostava de fazer as coisas de novas maneiras.
Era muito concentrado.
Tinha longos períodos de atenção.
Era persistente.
Era muito sociável.
Possuía muita energia, vivacidade.
Demonstrava gosto pela música.
Demonstrava gosto pelo desenho.
Mostrava-se feliz por brincar com outras crianças.
Procurava crianças para brincar.
Gostava de brincar sozinho.
Partilhava os seus brinquedos.
Interagia positivamente com adultos.

- **Assinale com X os itens que caracterizam o seu filho na idade actual.**

Possui grande capacidade de observação.
Revela prazer pela leitura.
Gosta da verdade.
Possui muito vocabulário.
Demonstra interesse pela leitura.
Demonstra curiosidade intelectual (gosta de saber cada vez mais).
Está constantemente motivado para aprender.
Possui liberdade criativa.
É muito persistente.
É muito sensível em relação aos problemas que o rodeiam.
É muito perspicaz.
É independente no trabalho e no estudo.

Gosta de trabalhar sozinho.
É auto-confiante.
Gosta de pesquisar, conversar sobre múltiplos assuntos.
Tem muitos passatempos.
Demonstra muitas capacidades nas artes.
Tem sentido de humor.
Gosta de brincar com outras crianças.
Prefere brincar sozinho.
Gosta de ficar em casa em vez de sair para passear.
Convida crianças para brincar com ele lá em casa.
Convida muitas crianças para o seu aniversário.
É convidado para ir a casa dos colegas.
Só gosta de brincar com o seu amigo preferido.
Convida amigos para dormir lá em casa.
É referido pelos colegas, aos pais, como modelo.

Obrigada pela colaboração

Anexo 4

Questionário à Professora Titular de Turma

Questionário à Professora Titular de Turma

Nome: _____

Tempo de serviço: _____ Categoria: _____

Formação inicial: _____

Formação completar: _____

Formação específica em N.E.E. _____

Em relação ao aluno:

Há quanto tempo interage com o aluno: _____

- **Assinale com X as características que se referem ao aluno.**

Formula abstracções.	<input type="checkbox"/>
Processa informação em sentidos complexos.	<input type="checkbox"/>
Observador.	<input type="checkbox"/>
Estimulado com novas ideias.	<input type="checkbox"/>
Gosta de lançar hipóteses.	<input type="checkbox"/>
Aprende com rapidez e facilidade.	<input type="checkbox"/>
Utiliza um vasto vocabulário.	<input type="checkbox"/>
Inquiridor.	<input type="checkbox"/>
Boa capacidade de memorização.	<input type="checkbox"/>
Alto nível de compreensão.	<input type="checkbox"/>
Conhecimento aprofundado em áreas de interesse específicas.	<input type="checkbox"/>
Elevado sucesso académico nas áreas com interesse específico.	<input type="checkbox"/>
Prossegue os seus interesses específicos com entusiasmo e vigor.	<input type="checkbox"/>
É responsável.	<input type="checkbox"/>
Elevada exigência de si.	<input type="checkbox"/>
Expressão concisa e fluente.	<input type="checkbox"/>
Assume as consequências e implicações das tomadas de decisões.	<input type="checkbox"/>
Organizado.	<input type="checkbox"/>
Revela pensamento original tanto na expressão oral como na escrita.	<input type="checkbox"/>

Apresenta diversas soluções para um dado problema.	
Possui sentido de humor.	
Tem consciência das suas acções.	
Revela-se responsável.	
Tem pensamento próprio.	
Mostra-se autoconfiante.	
Conhece-se bem.	
Sabe os seus limites.	
Lidera e direcciona.	
Possui sentido de humor.	
Não se importa de ser diferente da maioria.	
Ajuda os companheiros.	
Deixa os outros intervir.	
Permite a troca de opinião.	
Relaciona-se com os outros.	
Chora, não quer ouvir quando é referida alguma questão social (guerra, fome).	
Recupera rapidamente das emoções negativas.	
Irrita-se quando não o deixam falar sobre um tema da sua preferência, tema extra da aula.	
Irrita-se quando é contrariado.	
Os colegas gostam de o ouvir contar novidades.	
Critica os outros quando não têm bom desempenho na sala de aula.	
Completa as respostas dos outros.	
Colabora nas tomadas de decisão.	
Os pares escolhem-no para trabalhos de grupo.	
Elogia o trabalho dos colegas.	
Os pares rejeitam-no.	
Compromete-se para atingir os objectivos do grupo.	
Demonstra iniciativa dando o primeiro passo.	
Apresenta diversas soluções para um dado problema.	
Influencia e persuade os colegas.	

Resolve conflitos.
Procura negociar em situações de impasse.
Colabora e coopera para um bem comum.
Estimula o grupo na consecução de metas colectivas.
É apontado como modelo.
Patilha os seus materiais escolares aos colegas.
Os colegas partilham com ele os seus materiais.
Chamam-no para pequenas conversas.
Sentam-se ao pé dele.

Utilize este espaço para dar o testemunho sobre alguma (s) situação (ões) que ilustrem as características ou a interacção aluno-professora, aluno-turma e turma-aluno.

Obrigada pela colaboração.

Anexo 5

*Questionário ao Professor da Actividade
Extra-Curricular de Actividade Física*

Questionário ao Professor da Actividade Extra-Curricular de Actividade Física

Nome: _____

Tempo de serviço: _____ Categoria: _____

Formação completar: _____

Formação específica em N.E.E. _____

Em relação ao aluno:

Há quanto tempo interage com o aluno: _____

- **Assinale com X as características que se referem ao aluno.**

Processa informação em sentidos complexos.

Estimulado com novos jogos.

Estimulado pelas dificuldades das actividades desportivas.

Aprende com rapidez e facilidade.

Demonstra precisão de movimentos.

Excelentes capacidades motoras.

Boa coordenação.

Boa capacidade de manipulação.

Alto nível de compreensão.

Elevado sucesso académico nas áreas com interesse específico.

Prossegue os seus interesses específicos com entusiasmo e vigor.

Assume responsabilidade.

Elevada exigência de si.

Agrada-lhe a participação em várias actividades de atletismo.

Elevada exigência com os outros.

Assume as consequências e implicações das tomadas de decisões.

Bom raciocínio nas tomadas de decisões.

Autoconfiante.

Elevado nível de energia.

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Possui sentido de humor.	
Não se importa de ser diferente da maioria.	
Assume as consequências e implicações das tomadas de decisões.	
Revela-se responsável.	
Mostra-se autoconfiante.	
Conhece-se bem.	
Sabe os seus limites.	
Lidera e direcciona.	
Ajuda os companheiros.	
Relaciona-se com os outros.	
Recupera rapidamente das emoções negativas.	
Irrita-se quando não ganha o jogo.	
Irrita-se quando é contrariado.	
Critica os outros quando não têm um bom desempenho.	
Colabora nas tomadas de decisão.	
Os pares escolhem-no para jogos de grupo.	
Elogia o desempenho dos colegas.	
Os pares rejeitam-no.	
Compromete-se para atingir os objectivos do grupo.	
Demonstra iniciativa dando o primeiro passo.	
Influencia e persuade os colegas.	
Resolve conflitos.	
Procura negociar em situações de impasse.	
Colabora e coopera para um bem comum.	
Estimula o grupo na consecução de metas colectivas.	
É apontado como modelo.	
Chamam-no para pequenas brincadeiras durante a aula.	

Utilize este espaço para dar o testemunho sobre alguma (s) situação (ões) que ilustrem as características ou a interacção aluno-professor, aluno-turma e turma-aluno.

Obrigada pela colaboração.

Anexo 6

*Questionário à Professora da Actividade
Extra-Curricular de Inglês*

Questionário à Professora da Actividade Extra-Curricular de Inglês

Nome: _____

Tempo de serviço: _____ Categoria: _____

Formação inicial: _____

Formação completar: _____

Formação específica em N.E.E. _____

Em relação ao aluno:

Há quanto tempo interage com o aluno: _____

- **Assinale com X as características que se referem ao aluno.**

Processa informação em sentidos complexos.

Observador.

Estimulado com novas ideias.

Gosta de lançar hipóteses.

Aprende com rapidez e facilidade.

Utiliza um vasto vocabulário.

Inquiridor.

Boa capacidade de memorização.

Alto nível de compreensão.

Conhecimento aprofundado em áreas de interesse específico.

Elevado sucesso académico nas áreas com interesse específico.

Prossegue os seus interesses específicos com entusiasmo e vigor.

Assume responsabilidade.

Elevada exigência de si.

Expressão concisa e fluente.

Assume as consequências e implicações das tomadas de decisões.

Bom raciocínio nas tomadas de decisões.

Autoconfiante.	
Organizado.	
Revela pensamento original tanto na expressão oral como na escrita.	
Apresenta diversas soluções para um dado problema.	
Possui sentido de humor.	
Não se importa de ser diferente da maioria.	
Tem consciência das suas acções.	
Revela-se responsável.	
Tem pensamento próprio.	
Mostra-se autoconfiante.	
Conhece-se bem.	
Sabe os seus limites.	
Lidera e direcciona.	
Ajuda os companheiros.	
Deixa os outros intervir.	
Permite a troca de opinião.	
Relaciona-se com os outros.	
Chora, não quer ouvir quando é referida alguma questão social (guerra, fome).	
Recupera rapidamente das emoções negativas.	
Irrita-se quando não o deixam falar sobre um tema da sua preferência, tema extra da aula.	
Irrita-se quando é contrariado.	
Os colegas gostam de o ouvir contar novidades.	
Critica os outros quando não têm bom desempenho na sala de aula.	
Completa as respostas dos outros.	
Colabora nas tomadas de decisão.	
Os pares escolhem-no para trabalhos de grupo.	
Elogia o trabalho dos colegas.	
Os pares rejeitam-no.	
Compromete-se para atingir os objectivos do grupo.	
Demonstra iniciativa dando o primeiro passo.	

Apresenta diversas soluções para um dado problema.

Influencia e persuade os colegas.

Resolve conflitos.

Procura negociar em situações de impasse.

Colabora e coopera para um bem comum.

Estimula o grupo na consecução de metas colectivas.

É apontado como modelo.

Patilha os seus materiais escolares aos colegas.

Os colegas partilham com ele os seus materiais.

Chamam-no para pequenas conversas.

Sentam-se ao pé dele.

Utilize este espaço para dar o testemunho sobre alguma (s) situação(ões) que ilustrem as características ou a interacção aluno-professora, aluno-turma e tuma-aluno.

Obrigada pela colaboração.

Anexo 7

*Questionário ao Professor da Actividade
Extra-Curricular de Expressão Plástica*

Questionário à Professora da Actividade Extra-Curricular de Expressão Plástica

Nome: _____

Tempo de serviço: _____ Categoria: _____

Formação inicial: _____

Formação completar: _____

Formação específica em N.E.E. _____

Em relação ao aluno:

Há quanto tempo interage com o aluno: _____

• **Assinale com X as características que se referem ao aluno.**

Desejo de produzir.

Estimulado com novas ideias.

Observador.

Processa informação em sentidos complexos.

Bom nível das relações espaciais.

Revela expressão criativa.

Aprende com rapidez e facilidade.

Inquiridor.

Boa coordenação motora.

Alto nível de compreensão.

Adquire rapidamente as capacidades de conhecimentos básicos.

Conhecimento aprofundado em áreas de interesse específicas.

Elevado sucesso académico nas áreas com interesse específicos.

Prossegue os seus interesses específicos com entusiasmo e vigor.

Assume as consequências e implicações das tomadas de decisões.

Bom raciocínio nas tomadas de decisões.

Possui sentido de humor.

Não se importa de ser diferente da maioria.	
Assume responsabilidade.	
Elevada exigência de si.	
Tem consciência das suas acções.	
Revela-se responsável.	
Tem pensamento próprio.	
Mostra-se autoconfiante.	
Conhece-se bem.	
Sabe os seus limites.	
Lidera e direcciona.	
Ajuda os companheiros.	
Deixa os outros intervir.	
Permite a troca de opinião.	
Relaciona-se com os outros.	
Recupera rapidamente das emoções negativas.	
Irrita-se quando não o deixam falar sobre um tema da sua preferência, tema extra da aula.	
Irrita-se quando é contrariado.	
Os colegas gostam de o ouvir contar novidades.	
Critica os outros quando não têm bom desempenho na sala de aula.	
Colabora nas tomadas de decisão.	
Os pares escolhem-no para trabalhos de grupo.	
Elogia o trabalho dos colegas.	
Os pares rejeitam-no.	
Compromete-se para atingir os objectivos do grupo.	
Demonstra iniciativa dando o primeiro passo.	
Influencia e persuade os colegas.	
Resolve conflitos.	
Procura negociar em situações de impasse.	
Colabora e coopera para um bem comum.	
Estimula o grupo na consecução de metas colectivas.	

É apontado como modelo.

Patilha os seus materiais escolares aos colegas.

Os colegas partilham com ele os seus materiais.

Chamam-no para pequenas conversas.

Sentam-se ao pé dele.

Pedem-lhe a opinião sobre os seus trabalhos.

Utilize este espaço para dar o testemunho sobre alguma (s) situação (ões) que ilustrem as características ou a interacção aluno-professora, aluno-turma e turma-aluno.

Obrigada pela colaboração.