A woman with dark hair, wearing a red top, is looking down at an open book. The background is a soft-focus outdoor setting with green grass and foliage. The text is overlaid on the image in a clean, black, sans-serif font.

**Escola Superior de Educação
Paula Frassinetti**

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

**Influência dos factores ambientais e
intrapessoais no desenvolvimento de
talentos de uma criança sobredotada.**

Helena Alexandra António da Fonseca

Porto

Dezembro, 2010

**Escola Superior de Educação
Paula Frassinetti**

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

**Influência dos factores ambientais e
intrapessoais no desenvolvimento de
talentos de uma criança sobredotada**

Helena Alexandra António da Fonseca

Orientadora: Professora Doutora Helena Serra

Projecto de Investigação

Porto
Dezembro, 2010

ÍNDICE

Introdução.....	4
Enquadramento teórico.....	7
Capítulo 1: Sobredotação - conceitos actuais.....	7
1. Breve exposição da evolução histórica do conceito de inteligência e sobredotação	8
2. Diversidade de conceitos: inteligência, capacidade, talento e criatividade.....	9
3. Terminologia e definição.....	12
4. Abordagens conceptuais	14
5. Biologia da sobredotação	21
6. Mitos acerca da sobredotação	22
7. Características e problemas dos sobredotados.....	23
8. Compreensão do mundo pelas crianças sobredotadas	29
Capítulo 2: Alunos sobredotados na escola contemporânea.....	31
1. O direito dos sobredotados à educação especial	32
2. Necessidades educativas das crianças sobredotadas.....	34
3. Caminhos para a educação diferenciada dos sobredotados.....	35
4. Papel da escola e do professor.....	45
5. Papel da família.....	46
Enquadramento empírico.....	49
Capítulo 1: Fundamentação e procedimentos metodológicos	49
1. Justificação da escolha do tema	50
2. Definição do problema.....	50
3. Definição de objectivos.....	51
4. Formulação de hipóteses.....	51
5. Metodologia.....	52
6. Procedimentos metodológicos	55
Capítulo 2: Caracterização do aluno sobredotado.....	56
Capítulo 3: Tratamento de dados e análise de resultados.....	59
Considerações finais.....	64
Referências bibliográficas	67
Anexos	70

INTRODUÇÃO

Jacques Delors referiu no relatório para a *UNESCO* da Comissão Internacional sobre *Educação para o Século XX*:

“Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. (...) De acordo com as suas aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças retiram as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem, até, cair em situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos seus talentos e às suas aspirações.”

De facto, dentro da diversidade escolar, o grupo de crianças portadoras de deficiência, incapacidade e/ou menos valias, é um grupo bem estudado e que de forma global conta com respostas educativas para as suas necessidades educativas especiais. Pelo contrário, o grupo de crianças com capacidades excepcionais, ou seja, os sobredotados, não está a ser atendido nas suas necessidades educativas, pois passam despercebidos tanto na legislação como nos sistemas educativos (Valle, 2001). Entre outros factores, as características associadas a estes alunos, os mitos criados acerca do talento e da sobredotação, bem como a ambiguidade e a falta de consenso relativamente a uma definição consensual acarretam dificuldades ao nível da identificação e da actuação junto deste público-alvo.

O conceito de sobredotação, ao longo das várias fases da história da humanidade, tem vindo a sofrer alterações significativas, fruto dos avanços da investigação nas áreas da cognição, da aprendizagem e da excelência no desempenho. Actualmente não está associado somente à inteligência abstracta ou à aprendizagem escolar, mas também, às habilidades sociais, à liderança ou à criatividade, variáveis mais associadas à personalidade, à motivação e aos próprios contextos de vida e à visão que as crianças têm do mundo (Almeida & Pereira, 2003; Pereira, 2000 citados por Pocinho, 2009).

O presente trabalho foi realizado no âmbito do projecto de investigação da Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, sob a orientação da professora doutora Helena Serra. Incide sobre a temática da sobredotação como problemática para a investigação devido ao grande interesse que sempre tive interesse por esta área. A escolha do tema justificou-

se, ainda, pela escassez de estudos nacionais nesta área. Em Portugal, este tema, comparativamente aos outros temas das necessidades educativas especiais, não tem mobilizado de uma forma pragmática o interesse dos investigadores portugueses.

Após a realização da revisão de literatura deparei-me com variadas abordagens conceptuais acerca da sobredotação, nomeadamente, o Modelo de Sobredotação e Talento de Gagné. Este captou a minha atenção por distinguir sobredotação de talento e referir quais as condições necessárias para desenvolver os variados talentos. Portanto, pensei ser de interesse estudar de que forma os factores ambientais e intrapessoais influenciam o desenvolvimento de talentos específicos.

Tendo em conta o problema formulado anteriormente, os objectivos desta investigação são compreender a temática da sobredotação, conhecer as características da criança sobredotada, compreender de que forma os factores intrapessoais e ambientais influenciam o desenvolvimento de talentos na criança sobredotada, bem como tentar perceber o papel da família e da escola no desenvolvimento de talentos na criança sobredotada.

Assim, numa primeira parte, aborda-se o tema da sobredotação de forma a explicar os conceitos actuais. Faz-se uma breve exposição da evolução histórica do conceito; descrevem-se os conceitos de inteligência, capacidade, talento e criatividade; aborda-se a terminologia acerca da temática; analisam-se várias abordagens conceptuais; descreve-se a biologia da sobredotação; caracterizam-se as crianças sobredotadas e os mitos associados a estas e, finalmente, analisa-se a visão do mundo pelas crianças talentosas.

Numa segunda parte aborda-se a posição dos alunos sobredotados na escola contemporânea, dando-se especial ênfase à legislação que refere a sobredotação, às necessidades educativas dos sobredotados, à sua educação diferenciada e para terminar ao papel da família, da escola e do professor.

Na terceira parte do trabalho, constituída na íntegra pelo estudo de caso, desenvolve-se o numa primeira parte os fundamentos e o enquadramento metodológico com relevância para a metodologia utilizada – o estudo de caso, as técnicas e os instrumentos usados para a recolha de dados. Na segunda parte caracteriza-se o aluno sobredotado e na terceira e última parte apresentam-se e discutem-se os resultados da aplicação do inquérito e da recolha de dados.

Para terminar, nas considerações finais, apresentam-se as linhas teóricas principais abordadas no trabalho, a síntese dos dados obtidos e algumas ilações com base na análise e reflexão dos dados.

Em suma, o presente trabalho para além de contribuir para um aumento de conhecimento acerca desta temática e para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, é igualmente importante para reflectir sobre as práticas docentes tendo em conta as necessidades educativas destas crianças.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: SOBREDOTAÇÃO - CONCEITOS ACTUAIS

1. BREVE EXPOSIÇÃO DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE INTELIGÊNCIA E SOBREDOTAÇÃO

As pessoas com capacidades superiores sempre suscitaram interesse nas sociedades. No ano de 2200 a. C. os chineses usavam exames para eleger pessoas para ocupar cargos governamentais.

No início do século XIX, Francis Galton (1869/1936) focou-se no conceito de génio e das suas investigações publicou a obra *Hereditary Genius*. Apesar do trabalho que desenvolveu tenha sido com adultos, foi uma grande contribuição para compreender melhor este grupo-alvo (Heward e Orlansky, 1992: 455).

Nos Estados Unidos, a educação especial para criança sobredotadas e talentosas iniciou-se em 1867, em escolas públicas de St. Louis, em Nova Iorque. Em 1900, foram criadas as classes de progresso rápido para os sobredotados.

Para criar grupos de crianças com capacidades semelhantes são necessários instrumentos de medida dessas capacidades. No final do século XIX, foram desenvolvidos uma série de instrumentos para medir a capacidade intelectual. Em Paris em 1905, Alfred Binet e Theophile Simon, publicaram testes para medir a inteligência.

Terman, entre 1925 e 1959, publicou vários volumes da obra *Genetic Studies of Genius*, acerca do seu estudo sobre o acompanhamento de 1500 génios da infância à idade adulta, que avaliava segundo o seu Quociente de Inteligência (Q.I.).

Embora estes estudos iniciais tenham contribuído para a derrota de alguns dos mitos, ainda se tinha uma visão muito limitada do que era a sobredotação, pois se confiava excessivamente em testes para a medição do Q.I..

Após 1950, Guilford, desafiou a comunidade científica da altura a ir para além do Q.I., que julgava ser uma pequena amostra das capacidades mentais. A partir deste desafio a sobredotação começou a ser vista numa perspectiva de múltiplas inteligências. Uma década mais tarde, a atenção focou-se na criatividade e noutras alternativas ao Q.I. para a identificação dos sobredotados e talentosos (Frierson, 1969 citado por Heward e Orlansky, 1992: 456). A partir de 1970, começou-se a investir na identificação dos sobredotados entre populações de alunos com deficiências e entre o sexo feminino.

As actuais definições reflectem que o Q.I. não é a única definição de sobredotação. Existem indivíduos com talento em áreas sociais como a liderança que não podem ser medidas por testes de inteligência.

Em suma, a inteligência tem sido, ao longo da história, o critério mais utilizado para identificar e definir as pessoas sobredotadas. Sendo a inteligência elevada uma característica frequente dos sobredotados, será necessário abordar neste trabalho o conceito de inteligência, pois mediante o conceito adoptado, mudará o conceito de sobredotação (Valle, 2001). Importa também analisar novas características relacionadas com a sobredotação, nomeadamente a criatividade, o talento e a capacidade.

2. DIVERSIDADE DE CONCEITOS: INTELIGÊNCIA, CAPACIDADE, TALENTO E CRIATIVIDADE

INTELIGÊNCIA

A inteligência inicialmente foi concebida como um factor inato, imutável, geral e abstracto ou como uma energia fundamental necessária para realizar tarefas. Era considerada independente do meio ambiente e a sua expressão não se relacionava com a educação, experiências e valores culturais dos indivíduos. Este conceito evoluiu, sendo actualmente considerada como uma capacidade humana resultante de factores genéticos e ambientais (aprendizagens, experiências e contextos) nos quais os indivíduos se desenvolvem.

Segundo Gardner (1983) citado por Valle (2001), não existe apenas um tipo de inteligência único e monolítico, dado pelo Q.I., mas uma série de múltiplas inteligências. O Q.I. não mede toda a inteligência de um indivíduo, pois este pode apresentar talentos e capacidades muito mais amplos e de natureza diversa que variam consoante factores sócio-económico-culturais e intrapessoais.

No século XX a inteligência era estudada sob a orientação de três linhas orientadoras principais: a concepção monolítica, a factorial e a hierárquica (Valle, 2001):

- **Inteligência monolítica:** parte da concepção teórica da inteligência como uma única variável, em relação directa com o instrumento de medida. É a primeira concepção histórica de inteligência, da qual derivou os conceitos de Idade Mental de Binet y Simon (1905), o Quociente Intelectual de Stern (1911), a escala WISC e o Factor G (inteligência geral de Spearman) (1927). Esta foi defendida por Terman (1925) e Genovard (1982).

- **Inteligência factorial:** posterior à monolítica, esta concepção contempla a inteligência como um conjunto de componentes, relativamente independentes entre si. Os modelos mais importantes desta concepção são o das Aptidões Mentais Primárias de (Thurstone, 1938) que considera múltiplas inteligências, o da Estrutura do Intelecto (Guilford, 1967) segundo o qual para além do Q.I. podem ser medidos até 120 talentos e o dos Três Anéis ou das Portas Giratórias (Renzulli, 1977) que será desenvolvido a propósito das abordagens conceptuais.
- **Inteligência hierárquica:** esta concepção é o resultado da integração da anteriores, que permite caracterizar a excepcionalidade qualitativa (natureza da sobredotação) e quantitativamente (grau maior ou menor de inteligência). Este enfoque permitiu distinguir os conceitos de sobredotação e talento. Alguns dos autores mais relevantes são Burt (1940), Cattell (1963), Jäeger (1967), Vernon (1969), Sternberg (1986, 1990) e Castelló (1986).

CAPACIDADE

Os portadores de “capacidade” elevada são os que manifestam um nível de desempenho excepcionalmente alto, numa ou mais áreas e são os que possuem potencial não reconhecido por testes ou autoridades educacionais. Este potencial pode ser transformado em desempenho elevado, quando dadas as condições apropriadas para aprender.

Os indivíduos mais capazes consistem num grupo com características heterogéneas em termos de aprendizagem, criatividade, desenvolvimento, personalidade ou comportamento social, difíceis de identificar uma vez que é difícil separar potencial elevado de desempenho observado.

Guenther (2000) refere que “capacidade” é uma característica que possibilita o desempenho de alta qualidade, nas diversas actividades humanas, possibilitando o alcance de um nível elevado de sucesso. Refere que certos indivíduos possuem uma capacidade notavelmente elevada de realizações com elevado grau de qualidade e com sucesso reconhecido, o “talento”. A capacidade e o talento são as fontes de recursos com as quais a humanidade pode contar, pois são renováveis a cada geração.

TALENTO

Renzulli (citado por Guenther, 2000) considera a pessoa talentosa como aquela que apresenta altos padrões de desempenho numa determinada área, momento ou situação. Assim, podem ser distinguidos diversos tipos de talentos: a inteligência, a criatividade, a liderança, a capacidade de dominar o próprio corpo. A origem do talento é genética, embora seja necessária uma estimulação ambiental e autónoma para este se revelar superior.

Apesar da sua diversidade, os talentos são facilmente perdidos sem a estimulação adequada. Cabe à educação na família, na escola e na comunidade o desenvolvimento dos talentos, em toda a sua diversidade (Guenther, 2000). Uma das estratégias para desenvolver o talento é identificar o interesse intrínseco do indivíduo, para que este o desenvolva com satisfação.

CRIATIVIDADE

A criatividade foi denominada “a maior expressão da sobredotação” (Clark, 1988:45 citado por Heward e Orlansky, 1992: 461). Não existe uma definição universal para a criatividade. As abordagens feitas reflectem a complexidade deste conceito. Guilford (1959), no seu trabalho *Traits of Creativity*, descreve quatro dimensões do comportamento criativo:

- Fluência: produção de muitas palavras, associações, frases e ideias.
- Flexibilidade: produção de soluções alternativas, ideias variadas e pouco usuais.
- Originalidade: produção de respostas e palavras únicas e raras.
- Elaboração: capacidade de referência de detalhes.

Existem autores, Torrance (1962), Taylor (1963, 1964, 1978) e Guilford (1967), que consideram a criatividade como um factor determinante para a sobredotação.

Actualmente considera-se a criatividade como uma das mais importantes variáveis na sobredotação, independente da capacidade intelectual medida por testes de Q.I.. Segundo Guilford (1967) citado por Valle (2001) e Mönks (2003:44), a criatividade exprime-se pelo prazer na resolução de problemas, pelo raciocínio produtivo, pela originalidade das soluções e pela flexibilidade do raciocínio. A criatividade não é vista como uma capacidade própria de um domínio específico, como

afirma Gardner (1993 citado por Mönks, 2003:44), mas sim como uma aptidão geral para descobrir soluções e utilizar novas formas de abordar os problemas.

3. TERMINOLOGIA E DEFINIÇÃO

Para conhecer a sobredotação é importante a definição utilizada, pois esta indica-nos o modo de identificação de indivíduos com capacidades superiores à média, os programas e as actividades a realizar para colmatar as suas necessidades educativas específicas (Valle, 2001).

O conceito de sobredotação, como já referido anteriormente, evoluiu a par do conceito de inteligência, tendo sido associado aquele durante muito tempo. Esta evolução foi sustentada por numerosas investigações, interpretações e definições bem como diferentes nomes para denominar os talentosos, sobredotados, precoces, brilhantes, etc. Todavia, actualmente ainda não há um consenso acerca do termo sobredotação devido a investigações erróneas e estudos antigos que levaram à concepção de mitos e de falsos estereótipos.

Relativamente à concepção da sobredotação, já foram mencionados autores que consideram a perspectiva monolítica, a perspectiva factorial, a perspectiva hierárquica e a criatividade como factor determinante para a sobredotação. A estes podem adicionar-se os que consideram importante a metacognição¹, como Flavell (1979), Jackson e Butterfield (1990), Borkowski e Peck (1990), e os que estudam a sobredotação segundo aspectos evolutivos e sociais como Passow e Tannembaum (1978), Gardner (1985, 1995), Mönks (1986m 1988, 1994), Alfonso e Benito (1992) e Gagné (2000). Todos estes contribuíram para um maior conhecimento do termo sobredotação, mas também para um aumento da qualidade e quantidade de definições.

Antes de prosseguir parece importante distinguir, segundo Valle (2001), os termos precoce, prodígio, talento, génio, brilhante e excepcional por se muitas vezes se confundirem com sobredotado, que apresenta uma competência mais global e geral como se analisar mais à frente:

- Precoce: indivíduo que tem um desenvolvimento adiantado numa certa área; segundo Hany (1993) citado por Freeman e Guenther (2000) existem cerca de

¹ Consciência do sujeito sobre o conhecimento das suas habilidades ou capacidades cognitivas.

100 definições de sobredotação que se referem à precocidade na infância em termos de desenvolvimento psicológico, de inteligência e de criatividade e de um modo geral em termos de bom desempenho académico.

- Prodígio: sujeito que leva a cabo um feito extraordinário para a idade que apresenta.
- Talento: indivíduo com uma habilidade excepcional numa área do saber ou das artes.
- Génio: indivíduo com grande superioridade, com grande inteligência, forte criatividade, grande motivação, características de personalidade e comportamento especiais e um determinado nível sócio-cultural.
- Brillhante: sujeito com alto grau de inteligência.
- Excepcional: sujeito que se desvia da média.

Como podemos verificar existe um leque alargado de termos para designar jovens que manifestem qualquer forma de sobredotação. Estes termos podem abarcar conceitos bastante diversos, tudo dependendo da sua origem, do seu contexto histórico e da forma de encarar a inteligência e o talento que lhes está subjacente. Além disso, a terminologia adoptada parece estar relacionada com as políticas educativas desenvolvidas em benefício desses jovens (Brasseur, Cuche e Steinberger, 2006).

Entre os vários termos e definições utilizados na Europa para denominar jovens sobredotados, distinguem-se claramente duas categorias principais. Na grande maioria dos países, os termos mais comuns nas definições nacionais são “sobredotados” e “talentosos” (ou os seus equivalentes nas outras línguas), utilizados separada ou conjuntamente. Certos países não utilizam estes termos, preferindo expressões como “jovem de grande capacidade potencial” (Comunidade Francófona da Bélgica), “jovens de grande capacidade” (Comunidade Flamenga da Bélgica), “crianças intelectualmente precoces” (França) ou “alunos com grandes capacidades intelectuais” (Espanha). Na Roménia, os termos utilizados nos documentos oficiais são “alunos capazes de grandes desempenhos” e “alunos com capacidades excepcionais”.

A opção por novos termos destina-se a concentrar as atenções na educabilidade dos alunos e na importância do meio ambiente relativamente à forma como os vários tipos de capacidade se desenvolvem.

Em Portugal, o termo comum é “sobredotados”, mas os documentos oficiais aludem a “alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem”. São os que demonstram estar excepcionalmente avançados em relação aos demais no seu desenvolvimento geral e que apresentam um nível de desempenho excepcional em varias áreas do desenvolvimento (alunos com um potencial de desenvolvimento ou aprendizagem excepcionalmente precoces).

Pela sua frequência, os termos “talentosos” e “sobredotados” serão os utilizados pelo presente estudo para designar este grupo-alvo (Brasseur, Cuche e Steinberger, 2006).

Lewis Terman (1925 citado por Heward e Orlansky, 1992: 452), um dos pioneiros neste campo, definiu os sobredotados como aqueles que pontuam mais (entre os 2% do topo) nos testes de inteligência estandardizados. Witty (1958 citado por Heward e Orlansky, 1992: 452), reconhecendo o valor dos talentos e aptidões especiais, descreveu os sobredotados e talentosos como indivíduos cuja performance é excepcional em qualquer área de valor. Renzulli (1978 citado por Heward e Orlansky, 1992: 454) definiu sobredotação da seguinte forma:

“Sobredotação consiste numa interacção entre três características humanas: capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e alto nível de criatividade. As crianças sobredotadas ou talentosas são as que possuem capacidades de desenvolver estas características e aplicá-las a uma área de desenvolvimento humano.”

A terminologia adoptada para a temática da sobredotação também é influenciada pelos diversos autores que desenvolvem as suas abordagens conceptuais, como iremos ver de seguida.

4. ABORDAGENS CONCEPTUAIS

Durante muitos anos, psicólogos, seguindo os passos de Lewis Terman (1916) associavam sobredotação a Q.I. elevado, pressuposto este que se manteve até à actualidade. No entanto, outros investigadores como Cattell, Guilford e Thurstone sugeriram múltiplas abordagens do conceito (Pocinho, 2009) que não se relacionavam apenas com o Q.I.. Uma criança sobredotada ou talentosa mostra um potencial notável e elevado nível de performance quando comparado com os pares da mesma idade, experiência ou origem social. Demonstram elevadas capacidades intelectuais, criativas ou artísticas, possuem uma capacidade de liderança fora do comum e sobressaem numa

determinada área académica. As principais características das definições de sobredotação remetem-nos para os seguintes aspectos: a diversidade de áreas em que a sobredotação pode ser demonstrada (intelectual, criatividade, artística, liderança, académica), a comparação com outros grupos (com os pares da mesma idade, experiência ou origem sociocultural) e o uso de termos que impliquem a necessidade de desenvolvimento de um talento (capacidade e potencial) (Council of Curriculum Examinations and Assessment, 2006 citado por Pocinho, 2009).

Actualmente, existem diferentes modelos explicativos deste conceito, dos quais se aprofundarão os seguintes: Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 2000), Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983), Concepção de Sobredotação dos Três Anéis (Renzulli, 1986), Modelo Multifactorial da Sobredotação (Mönks, 1988) e Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2000).

A. Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 2000)

Segundo esta teoria existem múltiplas componentes da sobredotação, mas também diversos tipos de sobredotação. Mais concretamente, quando aplicada à sobredotação esta teoria distingue três tipos de sobredotação intelectual: analítica, criativa e prática. O indivíduo sobredotado poderá destacar-se apenas num, em dois, ou nos três domínios em simultâneo (Figura 1).

Adverte que é preciso reconhecer o que é e não é culturalmente valorizado. A valorização cultural influencia a maneira como o indivíduo configura as suas actividades no quotidiano (Freeman e Guenther, 2000).

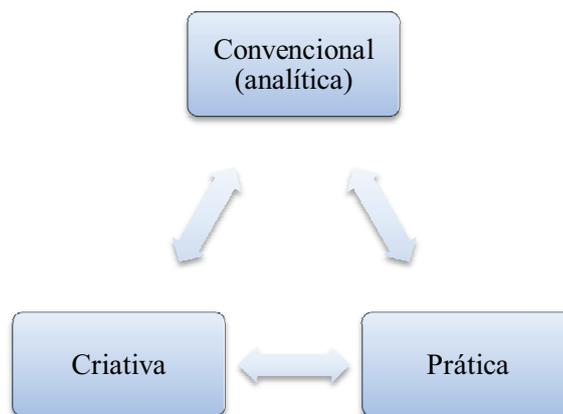


Figura 1: Teoria triárquica da inteligência de Sternberg (adaptada de Soan, 2009).

B. Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1995)

Na sua teoria, Gardner ilustra uma abordagem multidimensional, ampla e pragmática da inteligência, procurando ultrapassar o reducionismo da perspectiva psicométrica bastante centrada nas medidas de Q.I. (Gardner, 1983 citado por Pocinho, 2009). Para este autor, todas as pessoas nascem com um potencial para desenvolver múltiplas inteligências. Refere que cada inteligência é relativamente autónoma e independente das outras, embora possam combinar-se entre si numa multiplicidade de maneiras, dependendo dos indivíduos e das suas culturas (Serra, Mamede e Sousa, 2004).

Pode-se então falar em sobredotação para qualquer uma das oito formas de inteligência que Gardner defende: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista (Figura 2). Destas inteligências distintas, só duas, a linguístico-verbal e a lógico-matemática, entram nas definições comuns de inteligência. As demais, a inteligência espacial (xadrez, pintura), musical (tocar ou apreciar música), quinestésico-corporal (desporto), interpessoal (habilidades sociais) e intrapessoal (consciência de si) têm sido geralmente consideradas como talentos especiais. Na sua obra intitulada *Creating Minds* (1993), Gardner aprofunda os sete tipos de inteligência, excepto a naturalista, partindo da análise da vida de sete personalidades extremamente criativas – T.S. Elliot, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, Martha Graham, Sigmund Freud, e Mahatma Gandhi – fazendo-as corresponder, por esta ordem, aos diferentes tipos de competência intelectual acima referidos (Mönks, 2003).

A esta lista já adicionou a inteligência espiritual (questões cósmicas), inteligência existencial (questões filosóficas). No entanto as evidências para estas últimas inteligências, não foram ainda confirmadas por outros investigadores (Freeman e Guenther, 2000; Serra, Mamede e Sousa, 2004).

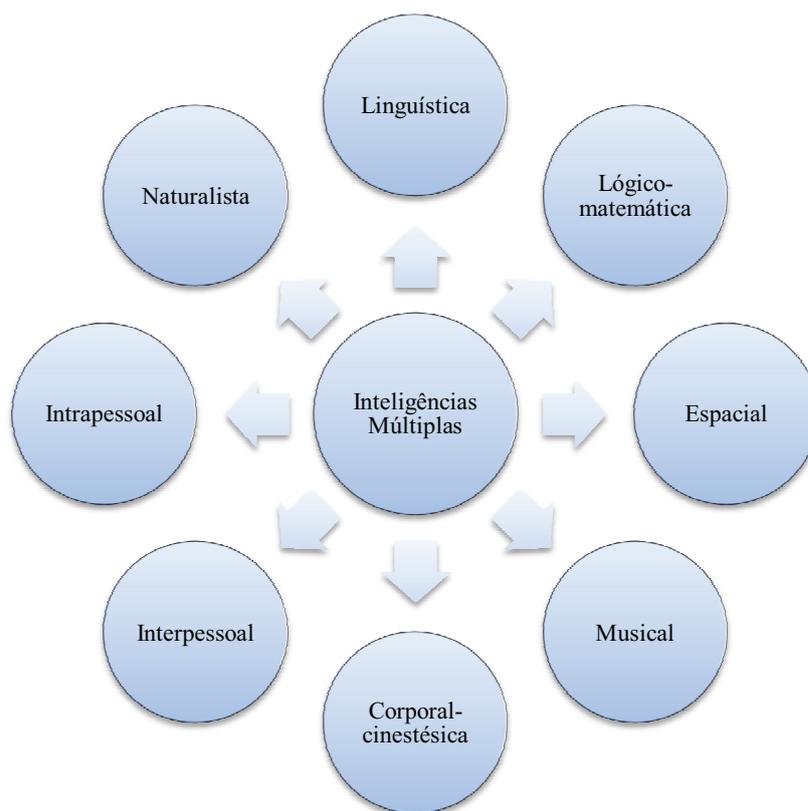


Figura 2: Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (adaptado de Soan, 2009).

C. Conceção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli (1986)

Uma das teorias mais respeitadas na actualidade foi formulada por Joseph Renzulli. Na sua abordagem de 1986 (Oliveira, 2007, citado por Pocinho, 2009) compreende a sobredotação como resultado da interacção de três características: habilidade acima da média, alta criatividade e um grande envolvimento com as tarefas (Figura 3). A interacção entre estes três “anéis” ou agrupamentos básicos de traços humanos, em que cada um deles intervém na mesma medida, é o que determina uma realização superior (Serra, Mamede e Sousa, 2004).

As habilidades podem ser gerais (raciocínio numérico, fluência verbal, memória, raciocínio abstracto, relações espaciais) ou mais específicas (matemática, música, química, dança) e a este nível podem manifestar-se pela aplicação de várias combinações das habilidades superiores gerais a uma ou mais áreas especializadas de conhecimento ou de realização humana (artes plásticas, liderança, fotografia). Nenhuma destas componentes, por si só, será suficiente para a expressão da sobredotação. É a

interacção entre os três factores que permite a realização criativa-productiva (Oliveira, 2007 citado por Pocinho, 2009).

Desta forma, a par da inteligência, torna-se fundamental incluir a motivação e a criatividade, como as três grandes variáveis associadas à sobredotação.

Renzulli propõe quatro domínios de aptidões (intelectual, criativo, sócio-afectivo e físico) e quatro áreas de talento (académico, técnico, artístico e interpessoal). Sugere que o desenvolvimento destas capacidades depende do contexto de aprendizagem, normalmente representado pela escola, a qual deve reconhecer e aceitar o esforço autónomo (Freeman e Guenther, 2000).

Segundo Renzulli (1986), *“as crianças sobredotadas ou talentosas são as que possuem ou são capazes de desenvolver este compósito de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente válida de desempenho humano”*.

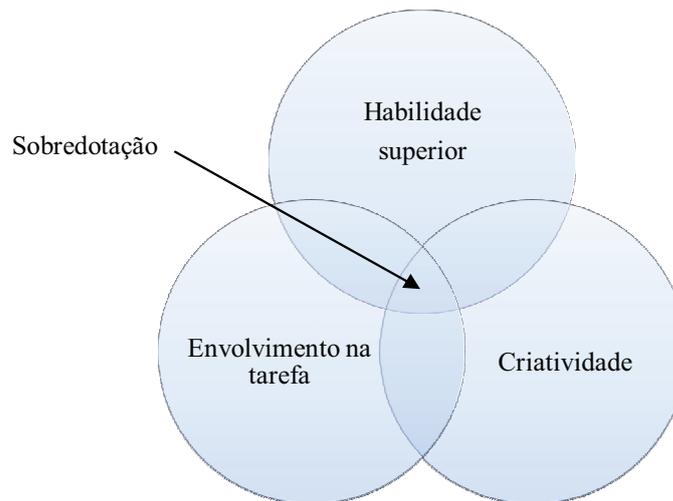


Figura 3: Conceção de sobredotação dos três anéis de Renzulli (adaptada de Soan, 2009).

São três os tipos de enriquecimento incluídos neste modelo: Tipo I - Actividades Exploratórias (interesse dos alunos em relação a tópicos e assuntos novos diferentes do currículo regular); Tipo II - Actividades de Treino de Grupo (materiais, métodos e técnicas envolvendo níveis superiores do pensamento); e Tipo III - Investigação de Problemas Reais Pequenos Grupos ou Individualmente (possibilitar que os alunos se tornem Investigadores de um problema real, usando, para tal, métodos adequados de pesquisa) (Mettrau e Reis, 2007).

Importa salientar que a definição de Renzulli não só descreve os elementos necessários à identificação, como também destaca o tipo de apoio educativo de que as crianças sobredotadas necessitam. Foi o primeiro autor a estabelecer uma relação entre identificação e adequação dos estímulos (Mönks, 2003:44). Não obstante do seu valor, este modelo, apresenta-se incompleto uma vez que não inclui o indivíduo no seu contexto social.

D. Modelo Multifactorial da Sobredotação de Mönks (1988)

Numa tentativa de complementar o Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1986), Mönks (1988, 1992) no seu modelo, aponta a necessidade das diversas dimensões anteriores exigirem condições de educação, de vida e de realização adequadas ou estimulantes. O autor complementa a concepção anterior com uma perspectiva desenvolvimental, baseada nos mecanismos socioculturais e psicossociais relacionados com a sobredotação. Mönks enfatiza as interações que o indivíduo estabelece com o meio ao longo do seu percurso desenvolvimental para manifestar da sobredotação. Com o modelo de Mönks, podemos aceitar que progressivamente a definição da sobredotação inclui dimensões psicossociais complementares da inteligência ou das habilidades cognitivas dos indivíduos sobredotados (Oliveira, 2007 citado por Pocinho, 2009).

Mönks (1992) inclui na teoria de Renzulli três factores relacionados com a personalidade – aptidões excepcionais, motivação e criatividade – e três factores relacionados com o meio – a família, a escola e os amigos/pares (Mönks, 2003:44). Os contextos sociais da família, da escola e do relacionamento com os pares constituem os meios sociais de aprendizagem mais importantes da criança (Figura 4). É por essa importante razão, que é imprescindível que estes meios sejam estimulantes e sensíveis. Quanto às características da personalidade, estas podem ser definidas da seguinte forma: o elevado nível de aptidão (intelectual) implica uma boa capacidade de aprendizagem, uma elevada capacidade de memorização, uma capacidade de abstracção/conceptualização espacial, uma capacidade para desempenhar novas tarefas e trabalhos em vários domínios, ou seja, uma capacidade de produtividade criativa (Mönks, 2003:44).

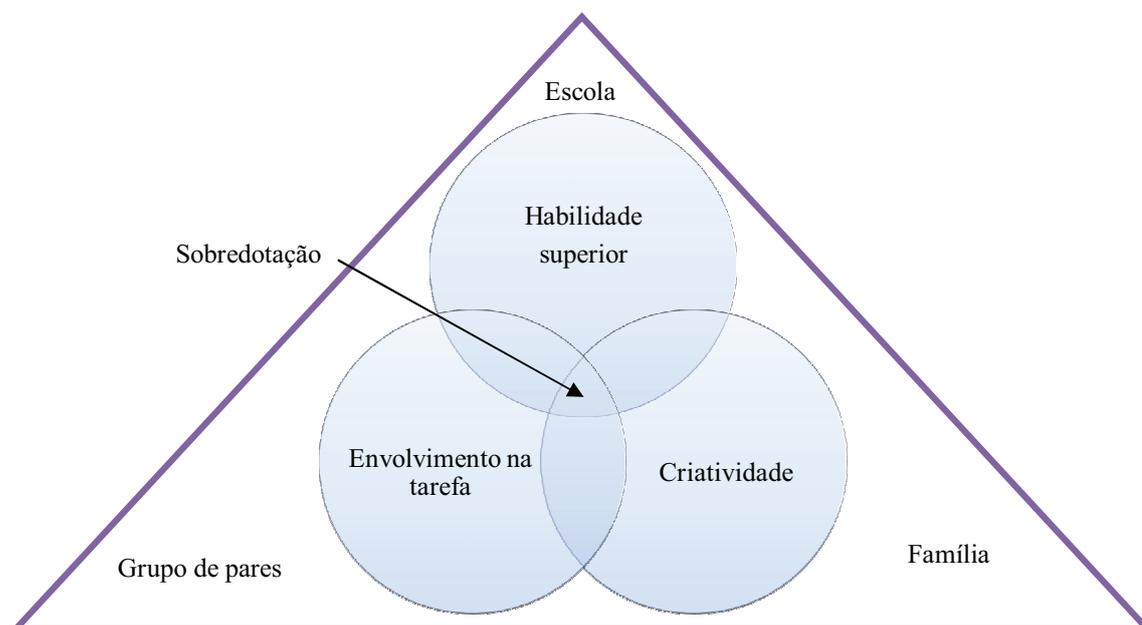


Figura 4: Modelo multifactorial de sobredotação de Mönks (adaptado de Mettrau e Reis, 2007).

E. Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2000)

Este modelo apresentado por Gagné (2000, 2004 citado por Pocinho, 2009) distingue sobredotação de talento. Reconhece a sobredotação, mas vai mais longe ao delinear a forma como os talentos específicos podem emergir das influências e interações ambientais. Considera a sobredotação como uma herança genética e os talentos como produtos de uma interação de factores intrapessoais com o ambiente, ou seja, com os contextos físicos e sociais que envolvem o indivíduo, nomeadamente a família e a escola. O desenvolvimento de talentos é, em grande parte, influenciado pela aprendizagem e pela prática.

Definiu ainda uma série de domínios de aptidão (intelectual, criativa, sócio-afectivo, sensório-motor, entre outros) que, através da aprendizagem formal e não formal e da prática (e dentro do contexto de catalisadores ambientais e intrapessoais como motivação e personalidade), poderia ser traduzido como "talento" excepcional dentro de um determinado campo (Freeman e Guenther, 2000).

Este estudo de caso, foi realizado com base em instrumentos de recolha de dados construídos à luz deste modelo (figura 5).

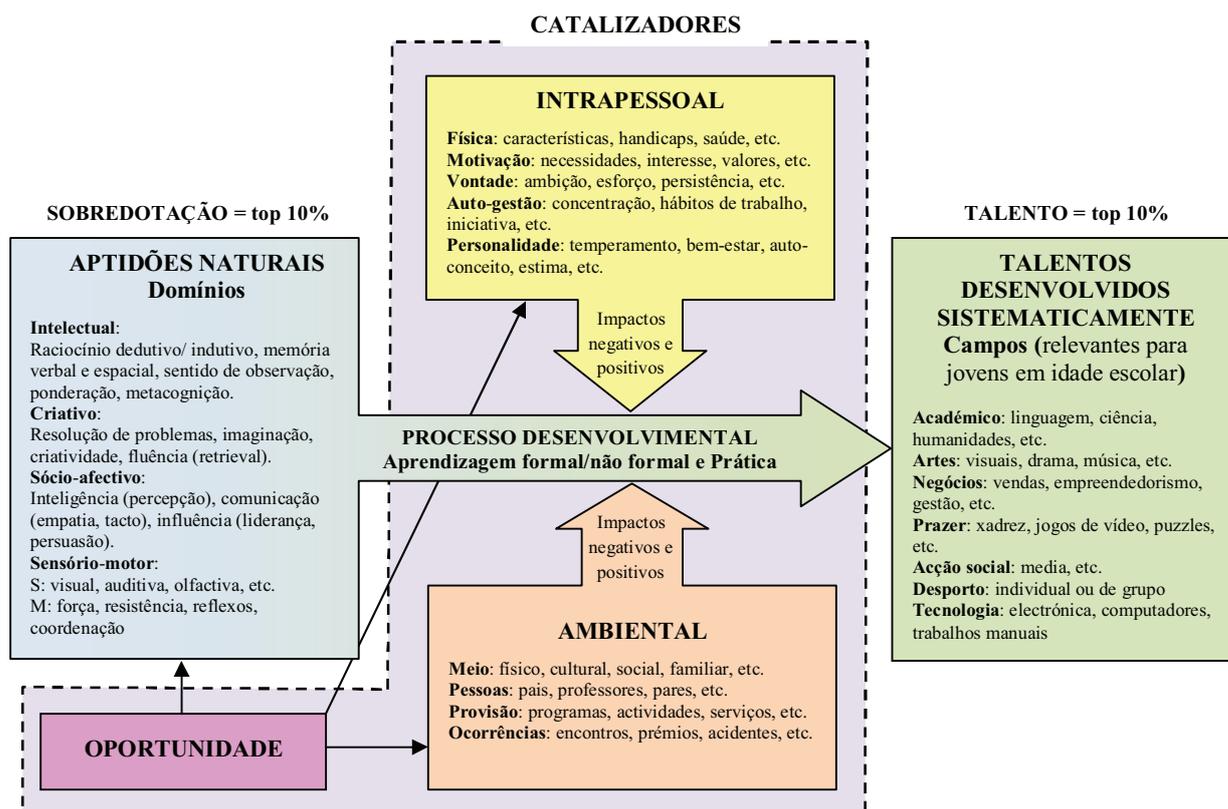


Figura 5: Modelo diferenciado de sobredotação e talento de Gagné (adaptado de <http://www.hillcrestcc.com.au/academic/gifted-and-talented/gagnes-model>).

5. BIOLOGIA DA SOBREDOTAÇÃO

Existem actualmente dois tipos de correntes para as causas da sobredotação. Uns autores defendem que a sobredotação tem uma base genética e outros que é condicionada apenas pelo ambiente.

Sabe-se, actualmente, que o meio e as experiências de vida moldam a estrutura cerebral. Ou seja, o desenvolvimento do cérebro é um processo que depende na interacção com o meio e com os outros, particularmente impressionante nos primeiros anos de vida. Assim sendo, os acontecimentos no início da vida das crianças, têm um impacto importante na sua mente. Um cérebro passivo, pouco estimulado, conduz à perda de capacidades. Um cérebro estimulado, vivenciado, torna-se mais rápido, flexível e mais inteligente.

Os genes contêm as informações para a organização geral da estrutura do cérebro mas a estimulação determina quais os genes que se expressam, como e quando.

Então, pode concluir-se que a hereditariedade e a estimulação interagem no desenvolvimento dos indivíduos ao longo da sua vida.

Existem várias evidências que apontam que crianças interessadas por uma determinada área do conhecimento sentem necessidade de uma prática deliberada, retirando o maior proveito dessa prática. Esta motivação para o trabalho intenso advém da capacidade que estas crianças apresentam de progredir rapidamente e da sua vontade inata.

No que se refere ao cérebro destas crianças a diferença não se encontra no tamanho nem na velocidade de reacção, mas sim na eficácia cerebral. A prática desde cedo condiciona a diferente estrutura cerebral, no que se refere à quantidade e qualidade das conexões neuronais. Estudos diversos anotam que cérebros mais eficazes consomem menos glucose porque perdem menos tempo a activar áreas que não são necessárias. Esta capacidade do cérebro desenvolver a eficácia é inata (Winner, 1996).

Mesmo com as evidências científicas mais recentes, continuam a existir muitos mitos associados às crianças sobredotadas.

6. MITOS ACERCA DA SOBREDOTAÇÃO

A par da evolução do conceito de sobredotação foram surgindo alguns mitos e ideias erróneas, resultado da falta de informação acerca desta temática. Apesar da investigação que tem sido feita, estes mitos ainda permanecem, constituindo um dos entraves à provisão de condições educativas adequadas às necessidades específicas deste grupo de alunos.

Winner (1996) analisa a existência de mitos sobre a sobredotação, que esclareceu da seguinte forma:

- A sobredotação não é global, aliás, os sobredotados não o são em todas as áreas, podem apenas manifestar academicamente ou artisticamente, por exemplo.
- Os indivíduos que apresentam aptidões elevadas para uma forma de arte não são apenas talentosos mas também sobredotados nessa área. A sobredotação não é apenas académica, mas pode verificar-se em áreas relacionadas com as artes.

- O Q.I. apenas avalia uma pequena variedade das aptidões humanas e não existem provas de que a sobredotação requer um Q.I. elevado. Um exemplo, são os casos de formas de sobredotação em autistas.
- A sobredotação pode ser inata mas é modelada pela interacção do indivíduo com o meio.
- O envolvimento dos pais na educação dos filhos sobredotados não é considerada exagerada, mas sim envolvente e importante para o desenvolvimento dos dons da criança.
- Os sobredotados não se isolam por natureza do meio. Alguns são socialmente mais isolados, dando-se bem com outros com capacidades semelhantes. Os moderadamente sobredotados conseguem incluir-se bem na sociedade e com os seus pares.
- Não é um facto adquirido que as crianças sobredotadas tornam-se adultos proeminentes. Existe uma multiplicidade de factores que ao longo da vida ditam o curso do adulto, a personalidade, a motivação e o ambiente familiar são alguns destes factores que podem influenciar a aptidão.

Conseguimos já encontrar neste esclarecimento algumas das características particulares e alguns problemas dos sobredotados, que passaremos a explicar mais detalhadamente.

7. CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS DOS SOBREDOTADOS

Como já foi referido, quando se pensa em sobredotação associa-se à ideia de inteligência excepcionalmente elevada. De facto, embora esta se manifeste devem também ser considerados outros aspectos do desenvolvimento das crianças sobredotadas como os aspectos físicos, educativos e sociais, a personalidade e a criatividade (Freeman, 1985; Valle, 2001).

A personalidade e as características emocionais e sociais divergem da norma em relação a três pontos essenciais: a) relativamente ao trabalho, os sobredotados são muito motivados para a aprendizagem, o que lhes dá imenso prazer; b) são muito independentes e não se conformam facilmente; c) devido ao facto de terem interesses

particulares, isolam-se mais do que a média das crianças, de forma a desenvolverem os seus talentos.

Fisicamente, as crianças sobredotadas não diferem das outras crianças da sua idade. O estereótipo da criança sobredotada como um pequeno adulto, magro, de óculos com livros de Descartes e Einstein debaixo dos braços não é baseado na realidade. (Heward e Orlansky, 1992: 457).

A sobredotação é um conceito complexo baseado numa gama muito variada de capacidades e talentos. Segundo Winner (1996), de uma forma global, as crianças denominadas de sobredotadas possuem três características atípicas, sendo elas a precocidade, persistência para se desenvencilharem sozinhas e uma enorme sede de conhecimentos. A nível do funcionamento cognitivo apresentam três processos intelectuais marcadamente diferente das demais: capacidade de separar informação relevante de outra irrelevante; capacidade de combinar elementos singulares de informação em conjuntos mais abrangentes e diversos no seu significado; e capacidade de relacionar a nova informação com os conhecimentos já possuídos (Oliveira, 2007 citado por Pocinho, 2009). Na tabela 1 encontra-se uma listagem de características que se podem observar em indivíduos com capacidades excepcionais, no entanto salienta-se o facto de nem todas estas características se manifestarem em simultâneo uma vez que os sobredotados constituem um grupo muito heterogéneo.

Tabela 1: Características gerais das crianças e jovens sobredotados (adaptado de Ministério da Educação, 1998:8 e de Freeman e Guenther, 2000).

Domínio	Características Gerais do Sobredotado
Aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade excepcional para se concentrar durante longos períodos de tempo desde terna idade. ▪ Capacidade de falar, ler e escrever mais cedo do que a generalidade das crianças. ▪ Vocabulário avançado para a idade e nível escolar; ▪ Hábitos de leitura independente (por iniciativa própria); ▪ Domínio rápido da informação e facilidade na evocação de factos; ▪ Fácil compreensão de princípios subjacentes; ▪ Capacidade para generalizar conhecimentos, ideias, soluções; ▪ Ampliação da informação, localização do irrelevante e do essencial rapidamente.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resultados e /ou conhecimentos excepcionais numa ou mais áreas de actividade ou de conhecimento. ▪ Domínio das melhores formas de aprendizagem e capacidade de auto-monitorização. ▪ Excelente memória e uso eficiente da informação.
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tendência a iniciar as suas próprias actividades; ▪ Persistência na realização e na finalização de tarefas; ▪ Busca de perfeição; ▪ Desmotivação face a tarefas rotineiras.
Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Curiosidade elevada perante um grande número de coisas; ▪ Originalidade na resolução de problemas e relacionamento de ideias; ▪ Pouco interesse pelas situações de conformismo. ▪ Complexificação de jogos e de tarefas simples de forma a aumentar o interesse.
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auto-confiança e sucesso com os pares; ▪ Tendência diminuir a responsabilidade nas situações; ▪ Fácil adaptação às situações novas e às mudanças de rotina.
Social e Juízo Moral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interesse e preocupação pelos problemas do mundo; ▪ Ideias e ambições muito elevadas; ▪ Juízo crítico face às suas capacidades e às dos outros; ▪ Interesse marcado para relacionamentos com indivíduos mais velhos e/ou adultos.

As características dos sobredotados podem causar problemas, por exemplo, a grande avidez de conhecimento e curiosidade pode ser entendida como agressividade ou mau comportamento na sala de aula. A tabela 2 descreve aspectos positivos e possíveis problemas das crianças sobredotadas.

Tabela 2: Características e problemas das crianças e jovens sobredotados (adaptado de Heward e Orlansky, 1992: 461; Webb, 1993 citado por Valle, 2001:54, 55).

Características	Problemas
Aquisição e retenção rápida de informação; rotina e instrução continuada.	Impacientes com a lentidão dos outros; podem complexificar.
Atitude activa para a investigação, curiosidade intelectual, motivação intrínseca, procura do transcendente.	Perguntas desconcertantes, obstinados, questionam as ordens, interesses exagerados.
Habilidade para conceptualizar, abstrair-se, sintetizar; desfrutam da resolução de problemas e da actividade intelectual.	Resistem à prática e à instrução, questionam os métodos de ensino.
Desfrutam da organização de coisas e pessoas dentro de uma ordem; procuram sistematizar.	Constroem regras e sistemas complicados; podem mostrar-se dominantes.

Vocabulário amplo e capacitação verbal; conhecimento de temas complexos, avançados para a sua idade.	Podem usar palavras para evitar situações; aborrecem-se na escola.
Criativos e imaginativos, gostam de experimentar coisas novas.	Não cumprem os planos ou rejeitam o que já sabem.
Concentração intensa; atenção duradoura em assuntos do seu interesse; comportamentos em relação a objectos.	Chateiam-se com as interrupções, não atendem às obrigações e às pessoas quando estão focados em algo. Tenacidade.
Sensibilidade, empatia, desejo de ser aceite pelos outros. Constância.	Sensibilidade à crítica. Esperam que os outros tenham valores similares; necessidade de reconhecimento.
Elevada energia, vivacidade e ânsia; períodos de esforço intenso.	Podem sentir frustração com a inactividade; a sua vivacidade pode desorganizar os demais; contínua estimulação.
São independentes, preferem o trabalho individualizado; confiam neles próprios.	Possível recusa aos pais e pares. Ausência de conformidade.
Grande sentido de humor.	Vêm o absurdo das situações; podem converter-se no “palhaço” da turma; podem não ser compreendidos pelos pares.

Segundo Mönks (2003:44, 45) as características mais significativas e de natureza essencialmente interna, que podem, no entanto, ter consequências externas, são: tendência para usar as próprias capacidades (ansioso por aprender); tendência para compreender em profundidade (perfeccionismo); capacidade de perspectivar diferentes possibilidades e alternativas (criatividade); intensidade emocional (envolvimento pessoal); preocupação com assuntos de ordem moral e social (idealismo).

A capacidade para encontrar soluções criativas e a intensidade emocional quando combinadas, levam a que as crianças sobredotadas formem expectativas demasiado altas em relação a si próprias. Entre 15 e 20% das pessoas sobredotadas são prejudicadas pelo seu próprio perfeccionismo num ou noutro aspecto do seu percurso académico. Outro ponto fraco é, em muitos casos, a tendência para evitar correr riscos: a sua percepção dos potenciais problemas levam-nos a evitar arriscar.

Não é o elemento cognitivo em si que ocasiona problemas na esfera sócio-emocional. Geralmente, o auto-conceito e a auto-estima das crianças sobredotadas são positivos, destacando-se particularmente no domínio académico (Bain; Bell, 2004;

Mccoach; Siegle, 2003; Robinson, 2002; Simons, 2001 citados por Pocinho, 2009). Os problemas surgem muitas vezes quando os factores intensidade emocional, atitude idealista e capacidade de perspectivar diferentes possibilidades e alternativas se juntam de forma específica e o meio social (família e escola) não consegue dar uma resposta eficaz ao sobredotado.

No que se refere às características sócio-emocionais, a associação entre sobredotação e mau ajustamento psicossocial constitui uma perspectiva estereotipada e empiricamente contestada pelos estudos mais recentes, pelo menos no que concerne a uma grande maioria dos indivíduos sobredotados (Fleith, 2007; Robinson et al., 2002; Schwean et al., 2006 citados por Pocinho, 2009). No entanto, pelas suas características e especificidades, os sobredotados defrontam-se tendencialmente com um conjunto de situações que podem constituir fontes de risco no seu desenvolvimento sócio-emocional (Reis, Colbert; Hébert, 2005; Reis; Renzulli, 2004 citados por Pocinho, 2009). Alguns autores defendem um desenvolvimento psicológico dissíncrono na sobredotação, uma vez que o avanço intelectual não é acompanhado pelo desenvolvimento nos domínios físico, social e emocional.

De um modo geral, as crianças sobredotadas identificadas como tal e inseridas em programas escolares específicos correm menos riscos de serem afectadas por problemas sócio-afectivos do que as crianças sobredotadas que ainda não tenham sido identificadas como tal (Mönks, 2003:45).

DISSINCRONIA:

Em alguns contextos a criança superdotada pode ser encarada como um atleta que corre longas distâncias à frente de outros, no entanto, apenas intelectualmente ou em campos específicos. Se não nos mantivermos a seu lado, para ensiná-la a vencer o intervalo entre o desenvolvimento emocional cronológico e o intelectual, mais adiantado, ela sentir-se-á dividida, solitária e usará toda a sua energia para tentar equilibrar esses extremos da sua personalidade. Esta dissincronia entre dimensões distintas do desenvolvimento tem sido sistematicamente apontada por distintos autores, como Coleman e Cross (2000), Moon, (2004), Peterson (2003) e Silverman (1993, 2002). Hollingworth foi provavelmente a primeira pesquisadora a chamar a atenção

para este aspecto, ao destacar que ter a inteligência de um adulto e as emoções de uma criança num corpo de criança envolve algumas dificuldades (Soriano de Alencar, 2007).

O desenvolvimento heterogéneo de diferentes áreas foi também analisado por Terrassier (citado por Freeman, 1985; Valle, 2001:46), que propôs o termo "*síndrome da dissincronia*" para caracterizar a disparidade entre diferentes facetas do desenvolvimento do sobredotado. Referiu que as dissincronias dos sobredotados relacionam-se com o facto do desenvolvimento dos seus talentos especiais não ser análogo com o desenvolvimento das outras capacidades. Segundo este autor, os problemas dos sobredotados são dois: dissincronia evolutiva e efeito Pigmalião negativo.

A dissincronia evolutiva refere-se ao desenvolvimento distinto e rápido da capacidade intelectual comparativamente com outras áreas. Este fenómeno pode levar a problemas na identificação destes jovens, repercussões negativas na aprendizagem, desfasamentos e transtornos. Pode ser classificada relativamente ao funcionamento externo, desfasamento entre a norma pessoal e a social, e ao funcionamento interno, desigualdade nos ritmos de desenvolvimento interno (tabela 3).

Tabela 3: Tipos de dissincronias (adaptado de Valle, 2001: 47,48).

Funcionamento	Dissincronia	Definição
Externo	Escolar-social	Diferença de velocidade existente entre o currículo escolar e a capacidade intelectual do aluno.
	Familiar	Interesse por temas denominados "o problema dos limites" relacionados com a morte, Deus, etc, que pode provocar constrangimento nos pais.
Interno	Intelectual e psicomotora	Precocidade no andar, na fala e na leitura, mas não na escrita (a sua mente é mais rápida que a mão, levando a uma caligrafia irregular).
	Da linguagem e do raciocínio	Capacidade de raciocínio superior à linguagem (pode expressar-se mal, embora compreenda as matérias).
	Afectiva-intelectual	Análise racional e rápida da informação afectiva, pelo que eliminam o carácter emocional da informação.

Apesar da maior parte das crianças sobredotadas ser emocionalmente bem ajustada, uma minoria possui problemas sociais e afectivos que têm origem no facto de

serem sobredotados. As crianças com aptidões excepcionalmente elevadas enfrentam problemas sociais e emocionais pelo facto de não se encontrarem ao nível dos colegas. Os que enfrentam mais problemas são os que apresentam dons mais extremos, por possuírem uma personalidade marcadamente diferente das crianças da mesma faixa etária (Winner, 1996).

O efeito Pigmalião negativo consiste na influência que as expectativas dos pais e professores têm nos resultados escolares dos sobredotados. Um exemplo é o professor que ignora a capacidade intelectual do seu aluno e espera que este se comporte dentro da conduta normal para a idade. Este efeito pode conduzir a dois tipos de efeitos:

- Efeito externo: criado pela incompreensão dos pais, professores e pares, devido a não valorizarem as suas necessidades especiais e tentarem encará-lo numa conduta normal
- Efeito interno: frustração e fracasso provocado pela negação dos seus verdadeiros interesses e capacidades numa tentativa de se ajustar ao que os outros esperam dele.

Este efeito podia ser evitado ao proporcionar ao aluno um ambiente de tolerância e respeito pela diferença (Valle, 2001:48, 49). Em suma, é necessário respeitar a visão e compreensão do mundo destas crianças, adaptando as situações às suas especificidades.

8. COMPREENSÃO DO MUNDO PELAS CRIANÇAS SOBREDOTADAS

Quando se fala em desenvolver talentos não se está a referir a estimular uma parte da criança, ou seja, do seu talento. Sendo o Homem é um ser inteiro, único e indivisível, o desenvolvimento de talentos deve ser contemplar o indivíduo como um todo (Guenther, 2000).

As pessoas que se aproximam do ideal do ser humano, são as que mostram ter capacidade para uma profunda compreensão e conhecimento do mundo, sob os mais variados aspectos. Estas pessoas vivem em sintonia com o ambiente e têm uma visão do mundo derivada de um referencial interno, amplo e rico. Por outro lado estas pessoas identificam-se com os outros e encaram os problemas dos outros como se fossem seus,

envolvendo-se na busca de soluções para estes problemas que são seus, dos outros, do grupo da sociedade e da humanidade (Guenther, 2000).

De acordo com a metodologia adequada, pode-se lidar com graus de adequação pessoal desde ternas idades. A adequação pessoal parece melhorar e aumentar à medida que aumenta a estimulação pelo ambiente em redor. O nível de adequação pessoal não é predeterminado pela constituição genética da pessoa, mas sim pela interacção com o ambiente. Se a adequação pessoal se desenvolve pelo que é experienciado na vida, significa que em parte tudo o que pode ser aprendido, pode ser ensinado. Assim, o processo educacional pode ser direccionado e orientado para a promoção do desenvolvimento da adequação pessoal (Guenther, 2000).

Para o desenvolvimento do ser humano como um todo tem de se considerar as três dimensões da personalidade: 1) a relação da pessoa consigo mesma; 2) a relação da pessoa com os outros; 3) compreensão e visão do mundo, dimensão sobre a qual nos iremos debruçar, mais concretamente, devido à pertinência com a temática do projecto.

Perceber o mundo que nos rodeia é um processo complexo, realizado gradualmente ao longo da vida. Quanto melhor a compreensão do mundo, mais satisfatório será o modo de vida da pessoa (Guenther, 2000). Os conteúdos curriculares leccionados nas escolas e nas diferentes disciplinas constituem uma tentativa de oferecer aos alunos elementos para compreenderem o mundo onde vivem, mas nem sempre isto se verifica. Na maioria dos contextos, a vida escolar promove a memorização de parcelas do conhecimento ao invés de exercitar a capacidade de compreender e ampliar a noção do mundo em que vivemos. Se esta realidade é desadequada para a maioria dos alunos, ainda mais para os alunos sobredotados pelo seu elevado grau de compreensão e relacionamento.

Desta forma, para favorecer a adequação dos currículos à visão do mundo destas crianças era necessário um quadro legislativo bem sustentado que garantisse o seu direito a uma educação diferenciada.

CAPÍTULO 2: ALUNOS SOBREDOTADOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

1. O DIREITO DOS SOBREDOTADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação é reconhecida como um direito fundamental de todas as pessoas. Neste contexto, cada país deve desenvolver uma política de educação mais adequada às necessidades de todos os alunos, com vista a promover a igualdade de oportunidades na educação e a permitir que todos os jovens desenvolvam em pleno o seu potencial.

Foi neste sentido que uma recomendação do Conselho da Europa de 1994 sublinhou as necessidades educativas específicas de jovens de potencial excepcional, insistindo ao mesmo tempo na importância de lhes prestar a ajuda e o apoio necessários.

“... Embora, em termos práticos, os sistemas educativos tenham de estar organizados para ministrar uma educação adequada à maioria das crianças, haverá sempre crianças com necessidades específicas, para as quais é necessário prever disposições especiais. Um dos grupos dessas crianças é o das crianças sobredotadas (...) As crianças sobredotadas devem poder beneficiar de condições educativas apropriadas que lhes permitam desenvolver plenamente as suas capacidades, tanto para seu benefício como para benefício da sociedade no seu todo. Efectivamente, nenhum país pode dar-se ao luxo de desperdiçar talentos, e seria um desperdício de recursos humanos não identificar em devido tempo potencialidades intelectuais ou de outro tipo. Para isso, são necessárias ferramentas adequadas”.

Podemos verificar que o texto da recomendação afirma claramente que é necessário oferecer-lhes uma educação que lhes permita desenvolver todo o seu potencial (Brasseur, Cuche e Steinberger, 2006).

A investigação levada a cabo sobre esta matéria indica que a percentagem de jovens em questão não é negligenciável. De acordo com as estimativas e critérios utilizados em diferentes países, as crianças sobredotadas correspondem entre 3 a 10% da população escolar. Além disso, a investigação realizada constatou que vários alunos sobredotados experimentam dificuldades e procuram ajuda junto de associações, por exemplo, por motivos de insucesso ou abandono escolar (Brasseur, Cuche e Steinberger, 2006).

Nos termos da legislação europeia vigente, nomeadamente na Comunidade Germanófono da Bélgica, Dinamarca, Malta, Países Baixos (no ensino primário) e Bulgária, pratica-se uma inclusão *de facto*. No Listenstaine, existe legislação consagrada especificamente às necessidades de alunos de acentuada capacidade potencial, embora sem os incluir na população de alunos com necessidades educativas especiais. Em Portugal, bem como nos países nórdicos e nos novos Estados-Membros

da União Europeia, os jovens sobredotados não estão incluídos na população de jovens com necessidades educativas especiais (Brasseur, Cuche e Steinberger, 2006).

No caso português, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, em vigor desde 1986, defende a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares a todos os alunos, e nessa linha, os alunos com altas capacidades não podem ser segregados ou omitidos, devendo a escola procurar responder às suas individualidades e promover o desenvolvimento do seu potencial.

No entanto, a legislação portuguesa não tem sido explícita em relação à sobredotação e não inclui os alunos sobredotados no regime de educação especial redefinido pelo Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Segundo o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, está regulamentada a conclusão do 1.º ciclo com 9 anos de idade, podendo completar o 1º C.E.B. com 9 anos e o “salto de um ano” durante a frequência do 2.º ou do 3.º ciclo de escolaridade. O Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de Outubro, que rege a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, permite diagnosticar dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo dos alunos, nomeadamente dos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem. Este contempla a realização de um plano de desenvolvimento que preconiza actividades de enriquecimento curricular, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais situações problema. Este plano pode integrar, entre outras, as seguintes modalidades: a) Pedagogia diferenciada na sala de aula; b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; e c) Actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo.

A Região Autónoma da Madeira (R.A.M) destaca-se face ao Continente, pela maior tradição e trabalho feito nos campos da identificação e apoio aos sobredotados (Antunes; Almeida, 2008 citados por Pocinho, 2009). Adoptou legislação específica para estes alunos (Decreto Regulamentar Regional n.º 13-A/97/M, de 15 de Julho e Decreto Regulamentar Regional n.º 16/2005/M, de 17 de Dezembro), permitindo desencadear várias acções em prol dos alunos sobredotados através de unidades próprias dependentes da Direcção Regional da Educação Especial e Reabilitação (DREER). A Divisão Coordenadora de Apoio à Sobredotação (D.C.A.S.), da DREER, Secretaria

Regional de Educação e Cultura sediada na R.A.M., colabora na identificação, observação, orientação, encaminhamento e acompanhamento de crianças e jovens sobredotados. Esta divisão considera a sobredotação como confluência de uma aptidão acima da média aliada a uma elevada criatividade e a um alto nível de motivação. Encara o processo de identificação sobredotados como sendo um processo evolutivo e complexo que procura dar oportunidade para as crianças desenvolverem os seus talentos. A nível da intervenção nesta população-alvo, a filosofia adoptada na D.C.A.S. é profiláctica e proactiva. Neste sentido, a prevenção é o elemento estruturante de toda a actuação neste domínio que se traduz na implementação atempada de estratégias que deverão actuar como factores protectores de um desenvolvimento equilibrado tais como a aceleração e o enriquecimento curricular e extracurricular. Por fim, relativamente à percentagem de sobredotados na R.A.M., as estatísticas regionais apontam para 2 a 5 % de prevalência de sobredotados, distribuídos uniformemente pelos ciclos escolares, não fugindo às estatísticas nacionais (3 a 5 %). No caso específico da D.C.A.S., estão inscritas actualmente no seu serviço aproximadamente 40 a 50 crianças sobredotadas.

Como se pode verificar, as políticas educativas nacionais não contemplam satisfatoriamente o atendimento as crianças sobredotadas, ficando essas respostas dependentes da sensibilidade dos professores e da reivindicação dos pais (Miranda & Almeida, 2002 citados por Miranda, 2009:5) ou, então, ficam circunscritas na sua maioria, à entrada antecipada no 1º ciclo do ensino básico ou à aceleração de um ano de escolaridade durante o ensino básico. Uma escola que se preocupa com os alunos mais capazes, é uma escola que está igualmente preocupada com todos os seus alunos. A questão está em promover a diversidade de oportunidades e de recursos para atender às necessidades educativas de todos e não apenas os alunos mais fragilizados em termos de aprendizagem ou mais problemáticos em termos de comportamento, como tem sido a pratica mais usual (Miranda, 2008: 5).

2. NECESSIDADES EDUCATIVAS DAS CRIANÇAS SOBREDOTADAS

Uma criança sobredotada ou talentosa é aquela que mostra um potencial notável e elevado nível de performance comparativamente com os pares da mesma idade,

experiência ou origem social. São crianças que demonstram elevadas capacidades intelectuais, criativas ou artísticas, possuem uma capacidade de liderança fora do comum e sobressaem numa determinada área académica (Pocinho, 2009).

O principal problema que uma criança destas enfrenta numa sala de aula é o tempo de espera, uma vez que aprende mais rápido e realiza as tarefas em menor tempo do que a média dos alunos. Esta perda de tempo é um problema e conduz a outros como a impaciência, o aborrecimento e o mal-estar. Para compensar desenvolve estratégias que não são detectadas ou então são mal interpretadas pelos professores. Uns aprendem a trabalhar mais devagar, outros alheiam-se do que se passa. O seu talento e o seu potencial não se desenvolve, podendo o aluno manifestar uma atitude negativa face à escola e ao trabalho escolar (Freeman e Guenther, 2000).

A maioria das escolas não consegue dar respostas satisfatórias aos alunos sobredotados incluídos em turmas regulares e por este motivo aumenta a procura e a criação de actividades extra-curriculares, que de alguma forma possam ir ao interesse destes alunos. A escola regular deve criar respostas efectivas, ou seja, promover o enriquecimento das actividades curriculares de forma a poder responder às necessidades destes alunos, uma vez que é o espaço onde os alunos passam mais tempo por dia (Miranda & Almeida, s/d: 3267).

Para a realização de um trabalho de qualidade é necessário traçar linhas orientadoras do processo de identificação da sobredotação e posterior intervenção.

3. CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA DOS SOBREDOTADOS

3.1. IDENTIFICAR E AVALIAR PARA INTERVIR

Como já pudemos constatar, as crianças sobredotadas não fazem parte de um grupo único, homogéneo e facilmente reconhecível. Embora tenham talentos ou capacidades superiores à média, são iguais a todas as outras. O estudo Delphi (1992 citado por Guenther, 2000) demonstrou que os professores são capazes de reconhecer características de crianças sobredotadas, nomeadamente, curiosidade, pensamento abstracto, auto-motivação, boa memória, capacidade de memorização, persistência, motivação intrínseca, entre outras.

Neste contexto, a identificação configura-se numa tarefa complexa. Apesar de se poderem generalizar algumas características nesta população, estas poderão manifestar-se de formas distintas, ou ainda revelarem diferenças inter-individuais consideráveis (Brown; Steinberg, 1990; Council Of Curriculum Examinations And Assessment, 2006; Davis; Rimm, 1998; Neihart, 2006 citados por Pocinho, 2009).

A identificação dos alunos sobredotados, particularmente na entrada para as instituições formais de socialização e aprendizagem, tem sido defendida por razões diversas. A justificação mais consensual prende-se com a atenção às suas necessidades educativas específicas. De acordo com Renzulli (1975), citado por Pocinho (2009), a sobredotação ocorre em certas pessoas, em determinadas circunstâncias e em momentos particulares. Sem essa identificação, dita precoce, algumas vezes alunos com um bom potencial para a aprendizagem acabam por ser menos sucedidos na sua escolarização, podendo inclusive apresentar dificuldades não esperadas no seu comportamento, desenvolvimento e adaptação psicossocial.

A idade indicada para o diagnóstico é também um ponto controverso. Interessa identificar precocemente, no entanto quanto mais cedo se identifica, menor garantia haverá sobre a precisão do diagnóstico. Três razões importantes são apontadas relativamente a este aspecto: em primeiro lugar, antes dos 12-13 anos é difícil fazer-se um diagnóstico preciso, dada a baixa previsibilidade das medidas de avaliação durante os primeiros anos de vida. Além disso, é por volta dos 12 anos que, para alguns autores, a maturação neurológica se consolida e em que a pontuação nos testes começa a estabilizar (Castelló, 2005 citado por Pocinho, 2009). Em segundo lugar, em idades mais baixas é difícil distinguir o que pode ser uma sobredotação, um talento específico ou até um desenvolvimento e uma aprendizagem precoces (Castelló, 1988 citado por Pocinho, 2009).

Segundo Almeida e Oliveira (2000 citados em ANEIS), o processo de identificação e avaliação de alunos sobredotados deve ser multi-dimensional (áreas, dimensões), multi-referencial (pais, professores, psicólogos e outros agentes), multi-método (meios, processos, instrumentos), multi-temporal (momentos, estádios do desenvolvimento), multi-contextual (tarefas na escola, em casa, outros contextos) e multi-etápica (fases ou módulos de apoio). Importa reunir o máximo possível de informações, mas ao mesmo tempo garantir a sua objectividade, precisão e relevância

prática (Alencar, 2007; Almeida; Oliveira, 2000; Council of Curriculum Examinations and Assessment, 2006 citados por Pocinho, 2009). No processo de avaliação de um sobredotado, não devem ser descurados os aspectos da aprendizagem e da realização mais confinados à personalidade, os aspectos cognitivos e, além disso, é importante conhecer as formas e os níveis de aprendizagem, de treino e de desempenho do aluno nas áreas curriculares e nas extracurriculares (exemplo, ocupações artísticas ou desportivas).

O processo de identificação deve ser feito em várias etapas (Oliveira, 2007 citado por Pocinho, 2009):

- fase de despiste (ou *screening*): utilização de testes colectivos gerais (Acereda; Sastre, 1998; Ford, 1998; Pereira, Seabra-Santos; Simões, 2003 citado por Pocinho, 2009).
- fase de diagnóstico mais aprofundado (fase de identificação, confirmação e explicitação): aplicação individual de testes standardizados, nomeadamente de inteligência, escalas de desenvolvimento, provas académicas, ou até, pareceres de especialistas em talentos específicos (Almeida; Pereira, 2003; Ford, 1998 citados por Pocinho, 2009).
- fase (*program planning* ou avaliação por provisão) de colocação, acompanhamento e avaliação por parte dos responsáveis do programa de intervenção: avaliação contínua dos sobredotados após a sua admissão num programa de intervenção, que requer o conhecimento individualizado dos alunos, das suas habilidades, aquisições e características pessoais, nomeadamente os seus interesses e realizações, os seus estilos de aprendizagem, as suas áreas fortes e fracas (Hany, 2000 citado por Pocinho, 2009).

Na Europa, o critério mais frequente de identificação é o do desempenho em testes de aptidão ou de capacidade potencial. A avaliação do desempenho ou dos conhecimentos (na escola ou em termos físicos ou artísticos) é utilizada em alguns países. Em quase todos os países, excepto na Letónia, Polónia e Reino Unido (Escócia), este critério é complementado por um teste de aptidão ou pela avaliação da capacidade nos vários aspectos do desenvolvimento considerados. Em muitos dos países com critérios adoptados, os jovens deverão demonstrar logo à partida níveis de desempenho

excepcionais para serem incluídos na população-alvo e considerados elegíveis, nos casos aplicáveis, para a frequência de educação especial. Em Portugal, são tidos em conta os aspectos intelectuais e artísticos do desenvolvimento (Brasseur, Cuche e Steinberger, 2006).

Segundo Oliveira (2007) citado por Pocinho (2009), no que concerne à tipologia de instrumentos utilizados na tarefa de identificação e avaliação, existe uma grande diversidade de instrumentos uns com carácter mais objectivo e outros mais subjectivos. As medidas mais subjectivas incluem questionários, inventários e informações dos pais e professores, a nomeação por parte dos pares, as auto-avaliações e os inventários biográficos. As escalas de inteligência e aptidões (*Wechsler Intelligence Scale for Children*, *Stanford-Binet Intelligence Scale*), testes de criatividade (Matrizes Progressivas de Raven e *Torrance Tests of Creative Thinking*), classificações escolares e testes de rendimento constituem as provas mais objectivas e formais. Os métodos mistos englobam meios como a observação directa dos comportamentos e atitudes, a análise de textos e outros produtos e a classificação em concursos artísticos e científicos.

No que diz respeito à intervenção, a maior parte das medidas educativas específicas para crianças sobredotadas, actualmente existentes, inscreve-se e é aplicada no seio do sistema escolar. Normalmente, a introdução de medidas extra-escolares é paralela às medidas tomadas no âmbito escolar. De um modo geral, quase todos os países europeus aplicam medidas escolares e extra-escolares.

A não inclusão de jovens sobredotados e talentosos na população de alunos com necessidades educativas especiais não impede a formulação de medidas específicas para responder às suas necessidades. Efectivamente, a grande maioria dos países que não inclui os jovens de capacidade excepcional neste grupo não deixa de atender às suas necessidades implementando medidas específicas. De facto, estas podem ser satisfeitas no âmbito do sistema educativo geral, mediante uma abordagem de ensino que responda às necessidades individuais dos alunos.

A literatura relativa à oferta educativa para jovens sobredotados e ao desenvolvimento do talento destaca várias opções complementares possíveis, agrupáveis em quatro grandes tipos de medidas: actividades de enriquecimento no contexto da oferta educativa regular, ensino diferenciado (ou currículo diferenciado),

actividades extra-escolares e medidas de aceleração escolar (Brasseur, Cuche e Steinberger, 2006).

Aparentemente, quando um país europeu adopta medidas específicas para suprir as necessidades educativas de jovens sobredotados, tende a seguir um padrão único em todos os níveis de ensino, não exercendo grande influência nas medidas propostas a idade dos alunos e o nível de ensino (excepto na Suécia e no Listenstaine). Entre os diferentes tipos de medidas educativas (Tabela 4), as actividades de enriquecimento são mais frequentes no ensino secundário do que no primário, sendo sempre conjugadas com outras medidas. Um tipo de medida bastante frequente é o ensino diferenciado, praticada numa turma do ensino regular, em grupos de capacidades heterogéneas ou em grupos separados. Normalmente, este tipo de abordagem alicerça-se na legislação existente. No que respeita ao ensino diferenciado com grupos de capacidades heterogéneas ou grupos separados, importa ressaltar uma diferença existente entre os níveis de ensino primário e secundário. As actividades extra-escolares são tão frequentes como o ensino diferenciado. No entanto, as actividades extra-escolares em grupos de capacidades heterogéneas estão muito menos disseminadas do que as realizadas em grupos homogéneos. De igual modo, são menos contempladas pela legislação, porquanto são habitualmente conduzidas por uma entidade independente do Estado. Um dos tipos de medida mais utilizado nos ensinos primário e secundário é a aceleração escolar. Esta é, sempre que possível, regulamentada por um quadro legislativo (Brasseur, Cuche e Steinberger, 2006).

Tabela 4: Principais medidas educativas específicas para crianças e jovens detentores de qualquer forma de sobredotação no ano lectivo de 2005/2006 (Adaptada de Brasseur, Cuche e Steinberger, 2006).

Medidas	Descrição
Actividades de enriquecimento em grupos de capacidades heterogéneas	Conjunto de actividades distintas para crianças sobredotadas, com supervisão individual personalizada nas aulas ou sob orientação da escola. Os alunos que demonstram uma aptidão excepcional para a prática desportiva (atletas de alta competição) beneficiam de um estatuto especial.
Ensino ou currículo diferenciado	Conjunto de actividades especiais para crianças sobredotadas, com supervisão individual personalizada nas

em grupos de capacidades heterogéneas	aulas ou sob orientação da escola.
Ensino ou currículo diferenciado em grupos homogéneos	Escolas especializadas em áreas artísticas.
Actividades extra-escolares para grupos de capacidades heterogéneas Actividades extra-escolares para grupos homogéneos	Actividades desportivas e musicais. Cursos extra-escolares ao sábado e de Verão. Competições nacionais de ciências, informática e humanidades, organizados pelas escolas em cooperação com associações científicas.
Medidas de aceleração escolar	Conclusão antecipada do primeiro ciclo do ensino básico com a realização do respectivo exame mais cedo do que o habitual. Possibilidade de avançar anos lectivos. Entrada antecipada no primeiro ciclo com 5 anos de idade.
Outras (por exemplo, redes de apoio)	Algumas associações privadas formadas por famílias e pessoal técnico desempenham um papel importante no diagnóstico da sobredotação e na aplicação de programas de enriquecimento. A Região Autónoma da Madeira dispõe de um Gabinete Coordenador de Apoio à Sobredotação.

Debruçamo-nos de seguida em cada uma das medidas enunciadas de forma a caracterizá-las brevemente relativamente aos seus objectivos, vantagens e desvantagens.

3.2. MEDIDAS EDUCATIVAS DE INTERVENÇÃO

Aceleração escolar

A aceleração é baseada no desempenho já reconhecidamente avançado da criança. É a forma mais comum e gratuita para as crianças sobredotadas. Significa que a criança é matriculada num ano de escolaridade mais avançado relativamente à sua idade. É uma medida reconhecida e aplicada internacionalmente e em Portugal é a de aplicação mais comum. Por vezes implica não só o avanço nos anos de escolaridade de um ciclo mas uma evolução mais rápida da aprendizagem (Brasseur, Cuhe e Steinberger, 2006). Montgomery (1996) citado por (Freeman e Guenther, 2000:109) prevê as modalidades de aceleração presentes na tabela 5.

Tabela 5: Diferentes formas de aceleração segundo Montgomery (1996:66 citado por Freeman e Guenther, 2000:110).

Forma de aceleração	Descrição
Entrada mais cedo na fase seguinte do processo educativo	Desde a educação pré-escolar.
Saltar anos de escolaridade	Promoção num ou mais anos acima dos pares etários escolares.
Aceleração por disciplina	Frequência de anos mais adiantados em determinadas disciplinas.
Agrupamento vertical	Classes mistas, com ampla variedade de idades e de anos de escolaridade, de modo a proporcionar trabalho conjunto dos mais novos com os mais velhos.
Cursos especiais fora da escola	Oferta de conhecimentos em áreas curriculares específicas.
Estudos paralelos	Frequência em simultâneo do ensino básico e do secundário.
Estudos compactados	Quando o currículo normal é completado em metade ou terça parte do tempo previsto.
Planos de estudo auto-organizados	Plano que cumprem quando o resto da turma se encontra a completar ou aprender o que eles já fizeram ou sabem.
Mentoria	Trabalhar com um mentor, especialista numa determinada área de interesse da criança, na escola ou fora dela.
Cursos paralelos	Através do ensino à distância

A aceleração divide opiniões de especialistas nos diversos países. Um dos problemas apontados é que a criança pode ser apressada em prosseguir os seus estudos, não tendo maturidade para a integração na turma mais avançada.

O sucesso da aceleração na escola depende do contexto em que é situado, ou seja, da flexibilidade do sistema educativo, do número de alunos na escola, do nível de maturidade das crianças, do apoio emocional dado pelo professor que recebe os alunos. Investigadores americanos, Stanley & Benbow, defendem que a aceleração melhora a motivação e a sofisticação académica dos sobredotados e acham exagerados os problemas emocionais e sociais muitas vezes associados. Benbow (citado por Freeman e Guenther, 2000: 116) refere que nem todas as crianças devem ser aceleradas, devendo ter em consideração os seguintes factores: não existe pressão para acelerar, o aluno está

nos 2% extremos de inteligência elevada, os pais e professores sentem-se bem com o processo, o aluno é efectivamente avançado no currículo escolar, a criança é emocionalmente estável, entende o que está a acontecer e quer ser acelerada.

Estudos realizados apontam que os professores necessitam de estar preparados para realizar a aceleração e que esta preparação deveria estar focalizada em métodos de ensino por descoberta e pesquisa, correspondendo às habilidades dos alunos.

De facto, não existem muitos estudos a longo prazo sobre o ajustamento sócio-emocional dos alunos que são alvo desta medida.

Agrupamento/ Orientação

A diferenciação do ensino de acordo com as capacidades do aluno é facilitada pelo agrupamento de crianças, tendo em conta a sua capacidade ou os interesses comuns. Diversos estudos, como o realizado por Rogers e Span (1993) citados por Freeman e Guenther (2000:106), concluíram que para os sobredotados o agrupamento melhora o desempenho e aumenta as expectativas, o pensamento crítico e a criatividade.

Actividades de enriquecimento

De entre as medidas educativas para alunos com características de sobredotação, os programas de enriquecimento emergem como os mais frequentes. Favorecem as medidas “inclusivas” por parte da escola e revelam ser uma estratégia pedagógica capaz de oferecer ao aluno mais capazes 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 (Pereira, 1998; Miranda, 2003; Benito, 1995 citados por Miranda, 2005: 3267). Podem, inclusive, aprofundar a avaliação das habilidades possuídas e a ajudar na orientação escolar e profissional dos adolescentes.

Os programas de enriquecimento escolar revelam ser uma estratégia pedagógica capaz de oferecer ao aluno mais capazes 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. (Miranda, 2005: 3267).

A tarefa do professor ou orientador é guiar o aluno a explorar e ir mais além. As vantagens estão no compreender, encontrar e combinar novos conceitos e ideias, bem como a melhoria do auto-conceito.

Hill (1991 citado por Freeman e Guenther, 2000:124) elaborou um resumo de propósitos e finalidades de enriquecimento que incluem o aumento da capacidade de analisar e resolver problemas; o desenvolvimento de interesses mais valiosos e mais profundos, a estimulação da originalidade, da iniciativa e da auto-direcção.

Freeman e Guenther (2000:127) propõem as seguintes formas de organizar o enriquecimento:

- Promoção de cursos e formação continuada para professores em serviço.
- Flexibilização do ensino formal e se necessário alteração de rotinas.
- Contacto com profissionais bem sucedidos, de modo a beneficiar pela interacção com outros.
- Produção de material extra para enriquecimento a ser colocado num centro ou a ser partilhado pelas escolas.
- Protocolos com sistemas de apoio ao enriquecimento como clubes, sociedades e associações que recebam crianças sobredotadas.
- Competições.
- Protocolos com Universidades e Institutos de Ensino Superior para a frequência de alunos nas suas instalações ou em aulas de cursos superiores.
- Modificação do currículo escolar aumentando o nível de complexidade e desafio, tanto nos temas como nos materiais.
- Aumentar a profundidade da aprendizagem, trabalhando para ampliar a consciência social, por exemplo.
- Trabalhar fora do horário escolar com acompanhamento especializado.

Em 1995, no Porto, iniciou-se um programa “Programa Sábados Diferentes” que dava pretensão dar resposta às necessidades dos sobredotados, aumentando o seu crescimento pessoal e social a partir das interacções entre pares com características e necessidades iguais, mediante a realização de actividades de enriquecimento criativas e variadas. A Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação

(A.N.E.I.S.), implementa em várias capitais de Distrito programas com as características descritas (como o P.E.D.A.I.S. - Programa de Enriquecimento nos Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização), de forma a 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.

No Brasil, o Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento (C.E.DE.T.) de Lavras, desenvolve planos individuais de trabalho semestrais, feitos pelas crianças em conjunto com o seu orientador (facilitador), que são avaliados quando termina o semestre.

Ensino diferenciado

Esta medida oferece aos jovens a possibilidade de progredirem nos seus estudos ao seu próprio ritmo e/ou de seguirem um currículo especial, dando-lhes simultaneamente tempo suficiente para participarem em actividades de aprendizagem diferente das normalmente previstas no currículo e desenvolverem a sua capacidade numa área específica (desporto, artes, criatividade pessoal ou uma disciplina da sua preferência). Embora este tipo de medidas seja normalmente aplicado no âmbito das escolas do ensino regular, as turmas ou grupos dentro das mesmas funcionam ocasionalmente com base neste princípio e são (re) estruturados de acordo com as capacidades específicas dos alunos num determinado domínio.

Actividades extra-escolares

Estas actividades são organizadas pelas escolas ou por entidades externas e permitem que os jovens desenvolvam competências numa determinada área e demonstrem capacidades (em clubes, competições, universidades de Verão, investigação académica, actividades artísticas). Podem ser também considerada como actividades de enriquecimento.

4. PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR

A posição mais comum dos professores é acharem que a criança tem um bom desempenho escolar e como tal não desenvolvem uma estratégia pedagógica, limitando-se a exigir que o aluno sobredotado ou talentoso domine os conteúdos realizando mais exercícios de aplicação, dando por conseguinte pouca ou nenhuma ênfase ao uso de novas abordagens, ao pensamento crítico e criativo, e a outras necessidades educativas. Uma outra posição é compreender as necessidades específicas das crianças e como não tem competências para dar respostas adequadas, encaminha-as para outros profissionais, como os psicólogos (Freeman e Guenther, 2000).

Perante a presença de crianças sobredotadas na sala de aula regular, o professor não tem que se sentir intimidado nem tão pouco um poço de sabedoria, ao invés, tem de estar altamente motivado para aprender com estas crianças. O professor deve ser exigente quanto à qualidade das tarefas escolares, incentivar o uso de linguagem apropriada, aperfeiçoar a comunicação, incentivar a excelência (Freeman e Guenther, 2000: 148). Gallagher (citado por Guenther, 2000) faz uma síntese das formas para propiciar a estimulação e a atenção diferenciada para alunos com potencial e capacidades superiores, mediante a modificação: do ambiente, da postura e comportamento dos professores, e dos conteúdos e programas escolares.

Os professores mais sensíveis para a temática utilizam estratégias e materiais mais diversificados mesmo em sala de aula promovendo o ensino diferenciado. Professores com formação especializada provaram ser, nos Estados Unidos, melhores a lidar com crianças sobredotadas (Hansen & Feldhusen, 1994, citados por Freeman e Guenther, 2000: 148). A sobredotação deveria ser um tema obrigatório da formação inicial de professores (como disciplina autónoma ou integrada noutras disciplinas) mas, esta é facultativa ou nem sequer é consta dos programas. Na formação contínua, na maioria dos casos, a oferta é muito variável e tem conhecido um aumento gradual, em virtude da maior procura por parte de professores interessados no assunto. Em alguns países, o *European Council for High Ability* (ECHA) organiza formação para a obtenção de qualificações reconhecidas à escala europeia.

Finalmente, convém salientar que, em vários países, existem entidades públicas ou privadas especializadas no apoio a crianças de grande capacidade e potencial. Estas entidades podem prestar apoio a professores e escolas, oferecer cursos e ajudar a definir

as medidas educativas mais apropriadas para cada aluno. Existem entidades deste tipo, por exemplo, na Bélgica (Comunidades Francófona e Germanófona), Espanha, Irlanda, Países Baixos, Áustria, Polónia, Portugal e Reino Unido (Brasseur, Cuche e Steinberger, 2006). Em Portugal, existe a A.N.E.I.S., Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação, fundada em Dezembro de 1998, que se destina ao estudo e à intervenção na área da sobredotação em todo o país e a A.P.C.S., Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas, fundada no Porto em 1986, que tem por fins específicos consciencializar a opinião pública sobre a problemática das crianças sobredotadas e criar condições estruturais para o apoio às crianças sobredotadas, para o seu reconhecimento e para o desenvolvimento ideal das suas aptidões, internamente e dentro da comunidade internacional.

Em suma, a relação com o professor, colegas e com a própria escola podem ter consequências no auto-conceito e visão do mundo, para não falar na perda de potencial dos alunos sobredotados (Freeman e Guenther, 2000). Independentemente da política de educação adoptada pelos vários países para incentivar a promoção da sobredotação, importa avaliar a forma como os professores são formados para trabalharem diariamente com jovens que evidenciem capacidades e potencial excepcionais.

Em parceria com o trabalho desenvolvido nas escolas, pelos professores, deve estar a família. Esta deve estar em contacto com os professores de forma a delinear melhores estratégias de desenvolvimento de talentos e capacidades dos alunos.

5. PAPEL DA FAMÍLIA

Nada tem maior influência na educação de uma criança do que a sua família, ou seja, o conjunto de adultos que vivem e convivem com ela no dia-a-dia e que são os seus modelos de inspiração. Em vários estudos efectuados verificou-se que o desempenho é tanto melhor quanto maior a envolvimento e o apoio dos pais. Existem evidências que o Q. I. está relacionado com o apoio educacional das famílias. Mas, nem sempre o apoio social e o meio são determinantes para o sucesso (Freeman e Guenther, 2000).

Winner (1996) descreve seis generalizações que caracterizam o ambiente familiar de crianças altamente sobredotadas:

- Ocupam uma posição especial no seio da família, sendo primogénitos ou filhos únicos, sendo mais estimulados cognitivamente por parte dos adultos do que crianças que nascem em famílias onde já existem outras crianças;
- Crescem em ambientes favorecidos tanto em casa como em termos de actividades que realizam com os pais. O nível de educação dos pais desempenha um importante papel da estimulação das crianças. Crianças excepcionais podem não exigir ambientes enriquecidos, mas os pais como resposta ao “dom” dos filhos criam-nos;
- Crescem em famílias organizadas em torno das crianças, de duas formas distintas: os pais centram-se na criança e passam o tempo a estimulá-la e a ensiná-la ou investem em professores ou actividades para que estas tenham a melhor educação possível. É de salientar que os pais não criam a sobredotação dos filhos, apenas reconhecem o talento que eles têm e dedicam-se ao seu desenvolvimento;
- Os pais destas crianças são altamente motivados e têm grandes expectativas no êxito dos filhos. As crianças respondem melhor a estas expectativas se verificarem que os seus pais também se dedicam e alcançam bons resultados na sua vida;
- Os filhos têm uma independência considerável dos pais, pois estes não são rígidos nem autoritários permitindo que os seus filhos corram “riscos” e tomem decisões autónomas.

A relação entre a família e a criança sobredotada é bilateral. A presença de uma criança sobredotada concentra toda a atenção da família e mobiliza recursos, à semelhança do que ocorre com uma criança portadora de deficiência motora, por exemplo (Winner, 1996).

Existem pais super-ambiciosos, que pressionam permanentemente o filho para que ele se destaque cada vez mais, vendo neste um caminho para a sua própria realização e satisfação de desejos frustrados de sucesso. Outras têm dificuldade em lidar com a discrepância entre o desenvolvimento intelectual e emocional destas crianças, sendo esta, inclusive, a maior dificuldade apontada pelos pais nas suas relações com filhos, conforme observado por Landau (1990). Muitos pais sentem-se perdidos na procura da melhor maneira de lidar e orientar o seu filho com altas capacidades. Assim,

pelas especificidades das crianças sobredotadas, a família, muitas vezes, necessita de aconselhamento (Portal Educação, 2009).

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DO TEMA

A escolha da temática da sobredotação prendeu-se com um interesse pessoal sobre esta matéria, bem como com o facto de ser uma área ainda pouco estudada em Portugal. Alguns autores fazem uma distinção entre sobredotação efectiva e sobredotação potencial. Um aluno com baixo desempenho escolar pode possuir um elevado potencial intelectual que não se traduz num desempenho excepcional. Actualmente sabemos que nem todos os sobredotados e talentosos conseguem desenvolver os talentos inatos, uma vez que o desenvolvimento é um processo interactivo. Quando o meio não é estimulante ou representa um factor de inibição, o talento poderá não se desenvolver plenamente (Mönks, 2003:43).

Esta é a visão da sobredotação partilhada por Gagné, para quem a sobredotação é uma herança genética, enquanto os talentos são o produto de uma interacção de predisposições naturais com o ambiente, ou seja, com os contextos físicos e sociais que envolvem o indivíduo, nomeadamente a família e a escola. Neste sentido importa compreender como as crianças sobredotadas desenvolvem os seus talentos e quais os factores que permitem esse desenvolvimento. Assim, este trabalho tenta dar um contributo para a compreensão do desenvolvimento de talentos na sobredotação.

2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Tendo sido definida, à priori, a temática de investigação, foi necessário construir um quadro teórico-pessoal a partir do qual se precisou a pergunta de partida. Para esta definição foi importante fazer leituras exploratórias sobre a temática seleccionada; auscultar especialistas, no sentido de aferir a exequibilidade da investigação e a pertinência da questão formulada; inventariar as diferentes hipóteses e variáveis do problema de pesquisa; e tornar visível o quadro teórico que se adequa a cada ponto de vista salientado pela temática.

Conferiu-se especial destaque ao Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné, que considera que as aptidões expressas naturalmente podem resultar no desenvolvimento de talentos em domínios específicos. Gagné considera a existência de catalisadores intra-pessoais (características físicas, motivação, volição, auto-gestão e personalidade) e ambientais (meio socioeconómico, pessoas significativas, provisões e

eventos significativos) que, conjuntamente com a sorte e as oportunidades, promovem ou dificultam o desenvolvimento do talento. A análise deste modelo, permitiu a formulação da seguinte questão de partida:

- **De que forma os factores ambientais e intrapessoais influenciam o desenvolvimento de talentos específicos?**

Esta questão tem como objectivo geral tentar compreender como é que os factores intrapessoais crianças sobredotadas e os que se relacionam com o seu meio ambiente, nomeadamente a escola e a família, promovem ou dificultam o desenvolvimento de talentos específicos. Esta questão principal, desencadeia outras mais específicas, como sejam:

- Quais os factores ambientais e intrapessoais envolvidos no desenvolvimento de talentos específicos?
- Qual o papel da aprendizagem e da prática no desenvolvimento de talentos específicos?
- De que forma a família promove o desenvolvimento de talentos específicos?
- De que forma a escola influencia o desenvolvimento de talentos específicos?

3. DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS

Tendo em conta o problema formulado anteriormente, os objectivos desta investigação são os seguintes:

- Compreender a temática da sobredotação.
- Conhecer as características da criança sobredotada.
- Compreender de que forma os factores intrapessoais e ambientais influenciam o desenvolvimento de talentos na criança sobredotada.
- Perceber o papel da família e da escola no desenvolvimento de talentos na criança sobredotada.

4. FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES

Após a colocação do problema e a definição de objectivos surgiu a necessidade de formular hipóteses de forma a estruturar a investigação e a estabelecer a relação entre

duas ou mais variáveis, conceitos ou fenómenos (Hansen & Wernerfelt, 1989 citados por Alonso, Renzulli & Benito, 2003).

Almeida e Freire (2003) referem que podemos encontrar hipóteses dedutivas e indutivas. As primeiras surgem do campo teórico, enquanto as segundas são provenientes da prática diária e da observação da realidade que nos rodeia. A sua formulação é importante porque aponta para prováveis soluções, passíveis de serem verificadas empiricamente. Assim, as hipóteses dedutivas formuladas de acordo com o problema explicitado são as seguintes:

- Nem todas as características intrapessoais da criança sobredotada promovem o desenvolvimento de talentos específicos.
- Entre os factores do meio a família é mais influente do que a escola no desenvolvimento de talentos na criança sobredotada.
- A prática e a aprendizagem são cruciais para o desenvolvimento de talentos na criança sobredotada.

5. METODOLOGIA

Os métodos de investigação das ciências sociais permitem seleccionar as técnicas de pesquisa adequadas ao trabalho a realizar; permitem controlar a sua utilização (das técnicas) e a integração dos resultados obtidos, depois de se decidir o objecto de estudo.

Os métodos qualitativos são considerados os melhores para dar uma abordagem rica e contextualizada de um fenómeno social ou educacional. Existem vários tipos de métodos qualitativos, nos quais se inclui o estudo de caso. Patton (2002 citado por Mertens e Mclaughlin, 2004:86, 87), sugere a utilização de métodos qualitativos em certas situações, nomeadamente quando se pretende obter informação aprofundada acerca da amostra ou focar na diversidade, nas idiossincrasias e nas qualidades únicas exibidas por pessoas, grupos organizações e instituições.

Neste projecto de investigação foi realizado um estudo, através da metodologia de análise intensiva ou estudo de caso que consiste numa investigação etnográfica aprofundada que pode ser baseada no indivíduo e que, por essa razão, tem tido um papel muito importante na investigação em educação especial (Mertens e Mclaughlin,

2004:96,97). Esta metodologia permite uma análise intensiva tanto em amplitude como em profundidade, utilizando uma variedade de técnicas face a uma amostra particular. É a metodologia adequada para ter acesso ao mundo das pessoas, fazendo uma análise qualitativa da realidade (Bogdan & Biklen, 1994). 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 citado por Bogdan e Biklen, 1994:51). Uma das desvantagens desta metodologia é que não se pode generalizar.

A amostragem depende do objecto de estudo, das limitações de tempo e do interesse que a investigação suscita. É necessário definir com quem queremos contactar, quando e como o faremos. Pelo facto de não ter sido possível realizar o estudo com um aluno sobredotado real, a amostra consiste num aluno fictício criado com base em algumas das características já referidas dos alunos sobredotados.

Relativamente às técnicas de recolha de dados foram seleccionadas para este estudo as que permitem conseguir o máximo de informação possível para um aprofundamento de conhecimento, uma análise, interpretação e compreensão do problema em estudo. Assim, foi elaborado um inquérito por questionário (Anexo 1), de aplicação directa e uma ficha de caracterização da criança sobredotada (Anexo 2).

5.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Após a selecção da amostra, deve ser elaborado o questionário, proceder ao seu teste, pré-contactar a amostra, aplicar e analisar os dados do questionário. É importante definir o problema de investigação e a lista de objectivos específicos a serem atingidos através do questionário, ou as hipóteses a serem por ele testadas.

Tendo por base o quadro-teórico decorrente do modelo diferenciado de sobredotação e talento de Gagné optou-se pela construção, elaboração e aplicação de um inquérito por questionário ao aluno sobredotado com a finalidade de recolher informações factuais sobre os sujeitos da amostra e sobre o meio envolvente da criança (Anexo 1). O inquérito tem como objectivo fundamental auscultar os seus talentos, interesses e actividades diárias, de forma a compreender a percepção que o aluno tem de si mesmo.

Os inquéritos são uma técnica pela qual se consegue recolher bastante informação acerca de uma pessoa de uma forma não agressiva. Como vantagens desta técnica temos o facto de não ser anónima, não ter custos para o administrador, ser fácil de analisar e comparar, poder ser administrada a uma amostra grande, permitir a recolha de grande qualidade de dados. Como desvantagens podemos referir que são impessoais, pode dar origem a erros e não aprofunda os assuntos (Mertens e Mclaughlin, 2004: 168, 169).

Ghiglione e Matalon (2003) identificam 4 grandes objectivos no uso de questionários: 1) **estimar certas grandezas absolutas**, como por exemplo despesas ao longo do ano, percentagem de pessoas que usam um produto, etc; 2) **estimar grandezas relativas**, como por exemplo fazer estimativas para determinadas proporções da população; 3) **descrever uma população ou subpopulação**, como por exemplo identificar as características dos leitores dos jornais de uma população que queremos estudar; e 4) **verificar hipóteses**, relacionando duas ou mais variáveis. O uso do questionário neste estudo tem como principais objectivos descrever a jovem sobredotada e verificar as hipóteses em estudo.

Apesar de esta técnica ser adequada ao estudo extensivo de grandes conjuntos de indivíduos (normalmente através da medida de certos atributos de uma sua amostra representativa), tem importantes limitações quanto ao grau de profundidade da informação recolhida (Almeida e Pinto, 1975).

Para a preparação e realização de um inquérito devem contemplar-se diferentes fases (Almeida e Pinto, 1975):

- Planeamento do inquérito: para delimitar o âmbito de problemas a estudar e, conseqüentemente, o tipo de informação a obter. Importa definir claramente os objectivos do inquérito bem como as hipóteses teóricas que comandam os momentos fundamentais da sua preparação e execução. Deve-se ainda delimitar a população do inquérito, bem como a sua amostra representativa.
- Preparação do inquérito: redacção do projecto de questionário, tentando compatibilizar os objectivos de conhecimento que o inquérito se propõe com um tipo de linguagem acessível aos inquiridos. Foi aplicado um inquérito-piloto, no qual foram previamente ensaiados o tipo, forma e ordem das perguntas se tenham incluído no projecto de questionário. Para Ghiglione e Matalon (2001),

qualquer erro ou ambiguidade associados à construção do questionário, levará a conclusões erradas. Ainda no que diz respeito à construção das questões, de um modo geral, poderão elaborar-se dois tipos de questões: abertas e fechadas. As questões fechadas podem ter várias formas e permitem uma análise estatística dos dados recolhidos. Já o uso de questões abertas obriga à análise de conteúdo, uma tarefa mais trabalhosa do que aquela associada às questões fechadas (Ghiglione e Matalon, 2001).

- Trabalho no terreno: aplicação do inquérito à amostra pré-definida, após a explicitação dos objectivos do estudo bem como as instruções para a realização do inquérito (Alonso, Renzulli & Benito, 2003).
- Análise e apresentação dos resultados: incluiu a codificação das respostas, o apuramento e tratamento da informação e a elaboração das conclusões fundamentais a que o inquérito tenha conduzido. Salienta-se que a recolha de dados de questionários com perguntas fechadas permite uma análise estatística directa das variáveis que se pretende investigar.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma vez que não possível estabelecer contacto com uma criança sobredotada e o seu encarregado de educação para a constituição da amostra deste estudo, irá ser adoptado um perfil fictício de uma criança sobredotada, consoante as descrições de Winner (1996) de forma a poder ser feita a aplicação, apresentação e discussão de resultados do inquérito proposto. Dada a diversidade de alunos sobredotados é possível que o perfil redigido seja semelhante, na realidade, a algum aluno.

As considerações finais versam sobre a temática, mais especificamente, com a importância do questionário proposto para a compreensão de uma criança sobredotada à luz do modelo diferenciado de sobredotação e talento de Gagné.

CAPÍTULO 2: CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO SOBREDOTADO

O aluno F tem dez anos, cabelo castanho claro e um ar feliz. Não se consegue distinguir dos restantes alunos da sua faixa etária pelo seu aspecto, uma vez que apresenta um desenvolvimento físico normal. No entanto, cognitivamente, atingiu os estádios de desenvolvimento mais cedo do que as outras crianças. Pelos 3 anos começou a contar histórias a partir de livros de imagens e pelos 4 anos já desejava insistentemente aprender e ler. Aos cinco, com o apoio dos pais, já conseguia ler pequenas frases de livros infantis.

Desde cedo, mais notório no pré-escolar, manifestava perfeccionismo na realização de actividades plásticas, passando muitas horas a desenhar e a pintar. Foi sempre muito sensível às cores e às formas, aplicando os seus gostos no dia-a-dia, por exemplo, na escolha das roupas de vestia. Gostava de ir mais longe nos trabalhos propostos pela educadora apresentando trabalhos mais complexos, com a utilização de materiais diferentes. Resistia à elaboração destes trabalhos quando não eram compatíveis com os seus interesses e gostos. Ficava muito feliz sempre que se elogiavam os seus trabalhos.

No primeiro ciclo, o encarregado de educação juntamente com a professora titular de turma e a psicóloga ponderaram e propuseram a aceleração do aluno do 2º para o 3º ano. Os motivos prenderam-se com as suas capacidades cognitivas, a sua bagagem de conhecimentos, a facilidade com que assimila e aplica os conhecimentos e com a vontade do aluno em avançar.

Agora a frequentar o segundo ciclo, manteve o gosto pelas artes, estando a frequentar um ateliê de pintura desde os 8 anos, de forma a desenvolver melhor este seu talento. Já conta com duas exposições na junta de freguesia, sendo a última intitulada “Olhares sobre o mundo”. Esta iniciativa mostra também a sua preocupação com o mundo. É uma criança muito sensível relativamente a assuntos de maus tratos de animais ou de crianças que não se conseguem defender, tendo decidido entregar o dinheiro resultante da venda de alguns dos quadros da exposição a associações de protecção de animais, como a ANIMAL.

Sendo especialmente dotado na área artística, consegue ser bom aluno em todas as disciplinas devido à capacidade de concentração, observação, raciocínio em especial o lógico-matemático. Apesar de não ser muito dedicado à generalidade das disciplinas,

estuda com afinco para matemática e empenha-se seriamente em educação visual e tecnológica. Foi até nomeado o decorador dos trabalhos da turma.

De forma global não tem problemas de integração na turma e os restantes colegas reconhecem o seu talento para as artes visuais. É uma criança dinâmica que gosta de ajudar os colegas nas suas dificuldades. Nos intervalos não participa em alguns jogos e brincadeiras típicas da idade por serem demasiado infantis, preferindo nessas alturas ler livros de ficção ou então, na companhia de alguns colegas, inventar novos jogos mais aliciantes.

É sensível às críticas dos seus colegas, ficando melindrado com reacções dos outros que, embora sendo espontâneas, pouco significativas e até não sentidas, são entendidas como críticas reflectidas e importantes. Têm, portanto, de aprender a viver com a crítica e a brincar com ela. Para ajudar o aluno F nesta vertente sócio-emocional e ter mais contacto com outras crianças sobredotadas, os seus pais entraram em contacto com a A.P.C.S. este ano lectivo de forma ao aluno participar nas actividades programadas por esta associação, ou seja, nos “Sábados Diferentes”.

Finalmente, salienta-se que é filho único e que vive com ambos os pais, que desde cedo lhe proporcionaram um ambiente estimulante e enriquecedor, orientado para o desenvolvimento das suas habilidades e para a satisfação dos seus interesses.

CAPÍTULO 3: TRATAMENTO DE DADOS E ANÁLISE DE RESULTADOS

O inquérito foi preenchido com base no perfil do aluno descrito anteriormente. Assim, apresenta-se na tabela 6 uma síntese dos resultados do preenchimento do inquérito. É importante realizar a triangulação dos dados de forma a verificar a credibilidade e consistência dos dados recolhidos.

Tabela 6: Síntese dos resultados do preenchimento do inquérito ao aluno F.

CATALIZADORES INTRAPESSOAIS	Resultado
Interesso-me por assuntos específicos.	Muito
Dedico-me com motivação à realização de todas as actividades.	Medianamente
Sou motivado apenas para os meus interesses pessoais.	Muito
Esforço-me por alcançar bons resultados na escola.	Medianamente
Esforço-me por desenvolver os meus dons, interesses e/ou gostos.	Muito
Sou persistente na realização de uma tarefa, até à sua conclusão.	Muito
Consigo concentrar-me na realização de tarefas em geral.	Medianamente
Consigo concentrar-me na realização de tarefas que me agradam.	Muito
Tenho dificuldades de concentração.	Pouco
Desenvolvo métodos e hábitos de trabalho e de estudo.	Medianamente
Considero-me globalmente calmo e sereno.	Medianamente
Considero-me globalmente irrequieto e agressivo.	Nada
Estou seguro das minhas capacidades.	Medianamente
Sinto-me bem apenas quando estou sozinho.	Nada
Sinto-me bem comigo próprio e com os outros.	Medianamente

CATALIZADORES AMBIENTAIS	Resultados
Os meus pais acompanham-me nos estudos.	Medianamente
Os meus pais propiciam-me a frequência de actividades extra-curriculares.	Muito
Os meus professores incentivam-me a ir mais longe nos meus conhecimentos.	Medianamente
Adiro a concursos ou a projectos na minha área de interesse.	Muito

DOMÍNIOS DE HABILIDADES	Resultados
Possuo uma imaginação fértil.	Muito
Sou criativo no desenvolvimento de actividades.	Muito
Gosto de resolver problemas.	Muito
Gosto de inventar coisas novas, como jogos.	Medianamente
Gosto de falar com os meus amigos sobre assuntos que me interessam.	Medianamente
Gosto de falar com os adultos sobre assuntos que me	Muito

interessam.	
Os meus colegas e amigos gostam de ouvir a minha opinião e decidem de acordo com ela.	Pouco
Os meus amigos escolhem-me para porta-voz do grupo.	Medianamente
Consigo persuadir os meus colegas a realizarem as actividades que proponho.	Pouco
Consigo sempre o que quero através da argumentação.	Medianamente

APRENDIZAGEM	Resultados
Gosto de aprender na escola em conjunto com os colegas da minha turma.	Medianamente
Gosto de aprender na escola com a ajuda dos professores.	Medianamente
Gosto de aprender sozinho pesquisando em livros.	Muito
Gosto de aprender pela realização experiências e observação de resultados.	Muito
Gosto de aprender sozinho pesquisando em na internet.	Muito
Gosto de aprender conversando com adultos sobre os mais variados temas.	Muito

DESENVOLVIMENTO DE TALENTOS	Resultados
Campo académico Quais: grande capacidade de raciocínio lógico-matemático; participação em concursos de matemática de escola e a nível nacional com prémios ganhos.	Sim
Campo das artes Quais: produção de pinturas e desenho de alta qualidade e realização de exposições temáticas para o público de acordo com o tema.	Sim

Gagné refere no seu Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento que a sobredotação está associada à habilidade intelectual geral, enquanto o talento indica destrezas mais específicas. Identificou, entre outras, as seguintes aptidões naturais: intelectual, criativa, sócio-afectiva e sensório-motora. No seu modelo, refere que as **habilidades naturais** actuam como material para os elementos constituintes dos talentos, sendo importantes para o seu desenvolvimento.

Quanto à habilidade intelectual podemos afirmar que o aluno F, pelas suas características, possui raciocínio dedutivo/ indutivo verificado em especial na matemática e um sentido de observação útil para o desenvolvimento das artes plásticas. No que concerne à criatividade gosta de resolver problemas e apresenta imaginação fértil. Quando às aptidões do foro sócio-afectivo nota-se que pelos resultados

académicos, para os quais não estuda muito, que possui uma inteligência acima da média. Em termos de comunicação apresenta mais empatia com adultos do que com colegas da mesma idade talvez pelo seu interesse particular por certos assuntos mais complexos que não se adequam à sua faixa etária. No que se refere à liderança, o aluno F não mostra grandes capacidades para ser líder nem se esforça para atingir esse objectivo. No que concerne às aptidões sensório-motoras, apresenta um normal desenvolvimento dos sentidos, sendo a visão o mais estimulado, bem como da motricidade, em especial da fina. Em suma, mediante os dados de que dispomos, o aluno pode apresentar sobredotação nas áreas intelectual e criativa, uma vez que não são fruto de uma aprendizagem.

Enquanto que para Gagné a sobredotação refere-se a medidas de potencial e habilidades não treinadas, o talento reserva-se especificamente para rendimentos alcançados como resultado de um programa sistemático de formação e prática. Assim pela análise dos dados do perfil e do questionário podemos verificar que o aluno apresenta **talento** em dois campos: o **académico** e o das **artes**. Relativamente ao campo académico o aluno possui grande capacidade de raciocínio lógico-matemático que o leva a obter os melhores resultados na matemática e o motiva a participar em concursos de matemática de escola e a nível nacional, com prémios ganhos. Quanto à área das artes, a produção desde tenra idade de trabalhos de artes plásticas, de alta qualidade, o trabalho e tempo dispendido pelo aluno na realização e desenvolvimento deste talento já o levou a realizar exposições públicas dos seus trabalhos.

Para o desenvolvimento destes talentos contribuíram catalizadores ambientais e intrapessoais. No que se refere aos **catalizadores intrapessoais** os que mais se verificam significativos para o desenvolvimento dos talentos são relativos à motivação (interesse por assuntos e necessidades específicos), à vontade (persistência na realização de tarefas de seu interesse), auto-gestão (concentração na realização de tarefas que lhe agradam, desenvolvimento de métodos de trabalho e de estudo), personalidade (temperamento sereno, elevada auto-estima, segurança nas suas capacidades, bem-estar consigo e com os outros).

Quanto aos **catalizadores ambientais** os que mais contribuíram para o desenvolvimento dos talentos, em especial, do artístico foram: o meio (familiar e social em especial relativo ao convívio nas actividades promovidas pela A.P.C.S.), as pessoas

(em especial os pais que contribuem para a satisfação dos seus interesses e para o desenvolvimento dos seus talentos), a provisão (as actividades realizadas no âmbito dos “Sábados diferentes” e as promovidas pelo atelier de pintura que frequenta), e os eventos (prémios recebidos no âmbito dos concursos de matemática e as exposições de pintura que realizou que congratulam o seu trabalho plástico).

Não obstante da importância destes catalizadores, para o desenvolvimento de talentos a partir de aptidões naturais é importante a **aprendizagem** formal e não formal. No ponto de vista do aluno F a mais importante aprendizagem é a informal através da leitura autónoma, da pesquisa na internet, do diálogo com adultos acerca de assuntos de seu interesse. Considera algo importante a aprendizagem proporcionada pela escola, a aprendizagem formal, embora com menor relevo talvez devido à menor adequação dos conteúdos e currículos aos seus interesses específicos.

Finalmente para que as habilidades possam ser desenvolvidas com a ajuda dos catalizadores, a **oportunidade** é muito importante. Esta é providenciada em ampla análise pelo contexto-sócio-económico-social em que vive e em parte determinada pela sua herança genética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Actualmente, propõem-se hoje medidas educativas diferenciadas para todos os alunos. A construção de uma escola inclusiva é objectivo das sociedades mais evoluídas, assumindo-se ser esta também uma das formas de responder aos alunos com características de sobredotação ou mais talentosos.

A identificação da sobredotação é uma questão complexa. Parte dessa complexidade deve-se a factores relacionados com a própria definição e natureza da sobredotação. A criança sobredotada não é um conjunto estático de estereótipos. Poderá ser vista como uma criança “normal” com uma capacidade acima da média, numa ou mais áreas, com características e necessidades próprias, diferentes dos demais (Pocinho, 2009).

É importante analisar o trabalho escolar nas suas relações com a vida dos alunos fora da escola e da comunidade onde ambos existem. A criança sobredotada necessita de contextos escolares e familiares enriquecidos e estimuladores, de forma a conseguir mostrar-se na sua plenitude e a poder explorar todas as suas potencialidades e talentos, desenvolvendo-os ao mais alto nível.

A formação adequada por parte dos professores é urgente, para que a sua acção pedagógica promova estratégias capazes de dar resposta às necessidades educativas especiais das crianças sobredotadas e leva-las a compreenderem o mundo em que vivem, de forma as que sejam cidadãos participantes e úteis. Esta acção pedagógica deve ser complementada com uma correcta actuação da família no sentido do desenvolvimento dos talentos destas crianças.

É necessário que o poder governamental defina medidas claras e precisas para a sobredotação, capazes de garantir a todos o direito à educação e uma efectiva igualdade de oportunidades, no acesso e sucesso escolar, contribuindo assim para a construção de uma sociedade que respeita a diferença e a individualidade de cada um (Serra, Mamede & Sousa, 2004 citados por Miranda & Almeida, s/d: 3265). Infelizmente, tardam medidas concretas de apoio educativo aos alunos mais ou particularmente capazes (Guenther & Freeman, 2000 citados por Miranda & Almeida, s/d: 3265). Em Portugal, a legislação sobre os apoios educativos é evasiva ou não contempla o atendimento a crianças sobredotadas, ficando as respostas ao critério e sensibilidade dos professores.

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 (Miranda & Almeida, s/d: 3266).

Os modelos acerca da sobredotação e do talento associam os factores contextuais aos factores pessoais, resultando desta combinação o que designam de “talento”. O presente trabalho teve como base teórica o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné que salienta a importância da estimulação do potencial para que esta se possa concretizar em talento. O objectivo de tentar compreender como é que os factores intrapessoais das crianças sobredotadas e os que se relacionam com o seu meio ambiente, nomeadamente a escola e a família, promovem ou dificultam o desenvolvimento de talentos específicos foi parcialmente atingido. Perante a caracterização do aluno e o preenchimento do inquérito conseguimos concluir que existem alguns catalizadores intrapessoais (como a motivação, a volição e a personalidade) e ambientais (como o meio sociodemográfico em que o indivíduo está inserido e os programas de provisão que frequenta) importantes para o desenvolvimento do talento do aluno (Monteiro, Almeida, Vasconcelos, 2009). Neste processo de desenvolvimento dos “dons” dos indivíduos sobredotados, a família salienta-se mais do que a escola como facilitadora de oportunidades para o aluno realizar aprendizagens informais e assim desenvolver os seus talentos académicos e artísticos.

Em suma, devemos ter sempre presente a ideia de que desenvolver talentos é ao mesmo tempo um investimento social e uma responsabilidade colectiva. A detecção precoce e o encorajamento destas crianças revestem-se, pois, de particular importância, dado que muitos sobredotados não gostam de revelar a sobredotação ou o talento que possuem (Mönks, 2003:43).

Em jeito de conclusão, não se pode deixar de referir que este trabalho teria muito mais significado se fosse aplicado a um caso real. Os materiais que foram construídos são apenas uma proposta, ainda pouco amadurecida, para a compreensão da sobredotação à luz do Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento. A questão problema não foi claramente respondida pelo que este trabalho poderia ser melhorado e complementado com maior diversidade de técnicas de recolha de dados e análise documental, bem como com uma amostra mais ampla e diversificada. Fica ainda muito por dizer relativamente à sobredotação e muito por investigar nesta área que tem

merecido cada vez mais a atenção de investigadores, professores e outros profissionais ligados à educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia de Sobredotados (s. d.). Qual o papel dos genes e do ambiente na sobredotação? Acedido em 15 de Setembro de 2010, em: <http://www.academiadesobredotados.com/>
- Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1975). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, (3ªEd.).
- Almeida, L. e Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alonso, J., Renzulli, J. e Benito, Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados*. Madrid: Editorial EOS.
- ANEIS. Acedido em 20 de Outubro de 2010, em: <http://www.aneis.org/>
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brasseur, S., Cuhe C. e Steinberger, M. (2006). Medidas educativas específicas para promover todas as formas de sobredotação nas escolas da Europa. Eurydice - *DG Educação e Cultura da Comissão Europeia*. Acedido em 15 de Fevereiro de 2010, em: www.eurydice.org.
- Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de Outubro. Ministério da Educação. Lisboa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação em Classes – uma estratégia de formação de professores*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Freeman, L. (1985). *Los niños superdotados: aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Aula XXI/ Santillana
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2003). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Guenther, Z. C. (2000) *Desenvolver Capacidades e Talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis R.J.: Editora Vozes.
- Heward, M. D. e Orlansky, W. L. (1992). *Exceptional Children: An Introductory Survey of Special Education*. 4th Edition. New York: MacMillan Publishing Company.
- Hillcrest Christian College. Acedido em 2 de Novembro de 2010, em: <http://www.hillcrestcc.com.au/>

- Lei n.º 46/86. Lei De Bases Do Sistema Educativo. Ministério da Educação. Lisboa.
- Mertens, D. M. e Mclaughlin. (2004) *Research and evaluation methods in special education*. California: Corwin Press.
- Ministério da Educação (1998). *Crianças e jovens sobredotados: intervenção educativa*. Editorial do Ministério da Educação. Acedido em 12 de Outubro de 2010, em: http://www.esepf.pt/u/apcs/formacao/criancas_jovens_sobredotados.pdf.
- Miranda, L. R. (2009) *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Mönks, F. J. (2003). *Ao serviço das necessidades dos sobredotados: o modelo da combinação óptima*. Agora IX, Modelos alternativos de formação. Salónica, 26 e 27 de Junho de 2000. Luxemburgo: CEDEFOP.
- Monteiro, S., Almeida, S. L., Vasconcelos, R. M. (2009). O papel docente na formação de alunos de excelência na engenharia – dados de um estudo qualitativo na Universidade do Minho. *World Congress on Communication and Arts*. Abril 19 a 22, São Caetano do Sul, BRAZIL. Acedido em 3 de Outubro de 2010, em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1): 3-14.
- Portal Educação (2009). Superdotado - Características sócio-emocionais do superdotado: questões actuais. Acedido em 20 de Outubro de 2010, em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/7683/superdotado-caracteristicas-socio-emocionais-do-superdotado-questoes-atuais/pagina-2>
- Serra, H., Mamede, M. C. e Sousa, T. M. (2004). Sobredotação: uma realidade/ um desafio. *Cadernos de Estudo*, 1: 51 - 56. Acedido em 3 de Fevereiro de 2010, em: <http://purl.net/esepef/handle/10000/90>.
- Soan, S. (2009). Gifted and Talented Education (GATE). Acedido em 3 de Novembro de 2010, em: <http://www.ttrb.ac.uk/viewArticle2.aspx?contentId=15851>
- Soriano de Alencar, E. M. L. (2007) Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12 (2): 371-378. Acedido em 20 de Outubro de 2010, em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>
- UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto: Asa.
- Valle, M. C. B. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. Valencia: Cispraxis Educación

Winner, E. (1996). *Crianças Sobredotadas: Mitos e Realidades. Horizontes pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.

ANEXOS