

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI**

DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PSICOLOGIA

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

# **A visão da criança sobredotada sobre as práticas pedagógicas dos professores**

Sara Isabel Nunes Andrade Vieira

Porto | setembro de 2014

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI**

DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PSICOLOGIA

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

Projeto de investigação realizado no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Projeto

**A visão da criança sobredotada sobre as  
práticas pedagógicas dos professores**

Sara Isabel Nunes Andrade Vieira

Orientadora: Doutora Ana Márcia Fernandes

Porto, setembro de 2014

## **AGRADECIMENTOS**

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

A concretização deste projeto não teria sido possível sem o precioso apoio e contributo de algumas pessoas, às quais aproveito para expressar o meu profundo agradecimento:

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pela qualidade do corpo docente que dispõe e pela sempre aposta na formação dos professores.

À minha orientadora, Doutora Ana Márcia Fernandes, um agradecimento especial, pela sua dedicação e pelo permanente apoio e disponibilidade.

A todos as crianças que aceitaram participar neste estudo, pelas deliciosas entrevistas que me concederam e aos seus pais que as autorizaram, sem elas este projeto não teria sido concretizado!

A todos os meus amigos e familiares, especialmente ao meu pequeno “príncipe” (sobrinho/afilhado), que acompanharam de perto o meu percurso ao longo do tempo dedicado a este trabalho, agradeço o encorajamento, o apoio e a compreensão pelos momentos em que estive mais ausente.

À minha irmã, companheira de carteira e de vida, por partilharmos juntas o gosto pela educação e por ainda acreditarmos que é o ensino o nosso futuro.

Aos meus pais, por todo o amor, carinho e apoio, por serem sempre os meus professores e companheiros na escola da vida.

## RESUMO

O atendimento educativo aos alunos sobredotados tem originado diversas pesquisas e reflexões conducentes a uma maior consciencialização das especificidades destes alunos e, conseqüentemente, a uma atuação mais coerente dos professores e agentes educativos. Contudo, a multidimensionalidade da sobredotação e a falta de consenso em relação à sua definição têm criado obstáculos à identificação e, conseqüentemente, a uma melhor intervenção educativa. Bem sabemos que é função dos docentes promover práticas educativas que visem a igualdade de oportunidades, recorrendo a estratégias adequadas às necessidades de cada aluno. Mas será que na realidade é isto que se sucede?

A perceção das crianças e jovens sobredotados acerca das práticas pedagógicas dos professores constitui o núcleo de estudo do projeto e, considerando o professor, o agente pedagógico que mais diretamente influencia o atendimento educativo a estes alunos, definimos como objetivo central conhecer as opiniões dos alunos sobredotados em relação ao trabalho desenvolvido pelos seus professores para uma correta intervenção educativa.

Na componente teórica deste projeto, abordamos o conceito de sobredotação e os modelos explicativos. Entramos no mundo da criança sobredotada, conhecendo um pouco mais sobre as suas características e principais problemas, bem como a sua ligação com a escola. Paralelamente, destacamos as principais medidas educativas adotadas com os alunos sobredotados, sem esquecer a legislação específica para os mesmos. O papel do professor mereceu igualmente destaque neste estudo, não fosse o professor, o detentor do poder de promover um atendimento educativo capaz de desenvolver o potencial dos alunos sobredotados. Na componente empírica, recorreremos à entrevista como instrumento de investigação. Para tal, escutámos a opinião das crianças/jovens sobredotados, participantes do Programa de Enriquecimento «Sábados Diferentes» da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. A análise dos dados obtidos revela, apesar de não ser geral, uma apreciação positiva, no que diz respeito à prática pedagógica dos seus professores. Finalizamos, alertando os agentes educativos para a necessidade destas crianças e jovens serem valorizados e integrados numa sociedade que pretendemos que seja cada vez mais inclusiva.

## **INDICE GERAL**

INTRODUÇÃO .....	8
ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	11
CAPÍTULO 1 – A SOBREDOTAÇÃO .....	12
1.1 Evolução do Conceito de Sobredotação .....	12
1.2. Definição do Conceito de Sobredotação .....	18
1.2.1. Teoria Triárquica da Inteligência .....	18
1.2.2. Modelo Diferenciado de Dotação e Talento .....	20
1.2.3. Teoria das Inteligências Múltiplas .....	22
1.2.4. Modelo de Sobredotação dos Três Anéis .....	24
1.2.5. Modelo Multifatorial de Sobredotação .....	26
1.3. Mitos e Realidades da Sobredotação .....	29
CAPÍTULO 2 – A CRIANÇA SOBREDOTADA E A ESCOLA .....	32
2.1. A Criança Sobredotada .....	32
2.1.1. Processo de Identificação e Diagnóstico .....	33
2.1.2. Características e Problemas das Crianças Sobredotadas .....	36
2.1.3. A Visão do Mundo pelas Crianças Sobredotadas .....	40
2.2. A Escola .....	41
2.2.1. Legislação Específica para Alunos Sobredotados .....	42
2.2.2. Necessidades Educativas dos Alunos Sobredotados .....	44
2.2.3. Estratégias de Atendimento Educativo .....	49
2.2.4. O Papel do Professor .....	58
COMPONENTE EMPÍRICA .....	64
CAPÍTULO 3 – ASPETOS METODOLÓGICOS .....	65
3.1. Problemática e Objetivos da Investigação .....	65
3.2. Amostra .....	67

3.3. Metodologia da Investigação: Estudo de Caso .....	70
3.4. Procedimentos de Recolha de Dados .....	71
3.5. Método e Técnica de Tratamento de Dados.....	73
CAPITULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	76
4.1. Apresentação e Análise dos Resultados .....	76
4.2. Discussão dos Resultados.....	91
CONCLUSÃO .....	94
BIBLIOGRAFIA.....	97
LEGISLAÇÃO.....	102
ANEXOS.....	103

## **INDICE DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> – Teoria Triárquica da Inteligência de Stenberg.....	19
<b>Figura 2</b> - Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné .....	21
<b>Figura 3</b> – Teoria das Inteligências Múltiplas .....	24
<b>Figura 4</b> - Modelo de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli .....	25
<b>Figura 5</b> - Modelo Multifatorial de Sobredotação de Monks.....	27

## **INDICE DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Limitações do processo de identificação dos sobredotados.....	35
<b>Quadro 2</b> - Características Gerais das Crianças Sobredotadas .....	37
<b>Quadro 3</b> – Potenciais problemas associados à Sobredotação .....	38
<b>Quadro 4</b> – Características e potenciais problemas associados à Sobredotação.....	39
<b>Quadro 5</b> – Diferentes formas de aceleração .....	51
<b>Quadro 6</b> – Sugestões para educadores/ professores .....	61
<b>Quadro 7</b> – Atitudes dos professores face a um aluno sobredotado .....	62
<b>Quadro 8</b> - Caracterização da amostra da investigação .....	67
<b>Quadro 9</b> – Categorias e respetivas subcategorias da entrevista.....	75

## **INDICE DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1</b> – Caracterização da amostra em função do género .....	68
<b>Gráfico 2</b> – Caracterização da amostra em função da idade .....	68
<b>Gráfico 3</b> – Caracterização da amostra em função do ano de escolaridade .....	69
<b>Gráfico 4</b> – Caracterização da amostra em função da instituição educativa .....	69
<b>Gráfico 5</b> – Opinião acerca da escola.....	77
<b>Gráfico 6</b> – Gosto por frequentar a escola.....	77
<b>Gráfico 7</b> – Atividades preferidas realizadas na escola.....	78
<b>Gráfico 8</b> – Atividades menos preferidas realizadas na escola .....	78

<b>Gráfico 9</b> – Disciplinas preferidas.....	79
<b>Gráfico 10</b> – Disciplinas menos preferidas .....	79
<b>Gráfico 11</b> – Percepção da resposta da escola às necessidades dos alunos sobredotados.....	80
<b>Gráfico 12</b> – O que mantinha na escola .....	80
<b>Gráfico 13</b> – O que mudava na escola.....	81
<b>Gráfico 14</b> – Conceção de escola ideal .....	81
<b>Gráfico 15</b> – Atividades preferidas realizadas na sala de aula .....	82
<b>Gráfico 16</b> – Atividades menos preferidas realizadas na sala de aula.....	82
<b>Gráfico 17</b> – Produtividade no tempo de aula.....	83
<b>Gráfico 18</b> – Tarefas orientadas com clareza .....	83
<b>Gráfico 19</b> – Linguagem dos professores acessível a todos os alunos .....	84
<b>Gráfico 20</b> – Regras de sala de aula .....	84
<b>Gráfico 21</b> – Regras de sala de aula aplicadas a todos os alunos .....	85
<b>Gráfico 22</b> – Resolução de situações de indisciplina na sala de aula.....	85
<b>Gráfico 23</b> – Resolução de situações de indisciplina no recreio .....	86
<b>Gráfico 24</b> – Clima de trabalho na sala de aula.....	86
<b>Gráfico 25</b> – A atitude do professor na diferenciação entre alunos.....	87
<b>Gráfico 26</b> – Diferenciação pedagógica .....	87
<b>Gráfico 27</b> – Desempenho de alguma tarefa na sala de aula.....	88
<b>Gráfico 28</b> – Avaliação justa por parte dos professores .....	88
<b>Gráfico 29</b> – Avaliação imparcial por parte dos professores .....	89
<b>Gráfico 30</b> – Aspectos positivos dos professores.....	89
<b>Gráfico 31</b> – Aspectos negativos dos professores.....	90
<b>Gráfico 32</b> – Requisitos para se ser um/a bom/a professor/a .....	90

## **INDICE DE ANEXOS**

**Anexo I** - Guião da Entrevista

**Anexo II** - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

**Anexo III** - Transcrição das Entrevistas

**Anexo IV** - Análise das Entrevistas

## INTRODUÇÃO

“Hoje o conceito de sobredotação abarca todas as manifestações de excelência, sejam elas intelectuais, criativas ou mesmo na esfera da personalidade. Um indivíduo pode ser considerado sobredotado em uma determinada área e apresentar médio ou baixo desempenho em outras, bem como apresentar um desempenho global acima da média em vários campos de actuação”.  
(Mettrau & Almeida, 1994:6)

Falar em sobredotação e na educação dos alunos sobredotados nos dias de hoje é bem mais fácil do que há algumas décadas atrás. A sociedade, e em particular a escola, tem vindo a aceitar e respeitar as diferenças paulatinamente, passando a reconhecê-las, a conviver com elas e a integrá-las no seu funcionamento. No caso concreto dos alunos sobredotados, a sociedade apesar de já estar um pouco mais atenta à sua educação, ainda tem um longo caminho a percorrer, para que estes alunos possam receber um atendimento adequado. Esta sensibilidade e o interesse crescentes pela problemática da sobredotação e dos alunos sobredotados podem justificar-se pelos avanços e pela maior divulgação dos temas da psicologia e da educação. Mas será que tudo isto chega para que estes alunos sejam valorizados, para que o seu potencial seja tido em conta? Será que os docentes nas suas práticas pedagógicas praticam a verdadeira inclusão?

A inclusão dos indivíduos com necessidades educativas especiais na sociedade é um permanente e fascinante desafio, como tal torna-se cada vez mais necessário conhecer melhor a temática da sobredotação e essencialmente dar a oportunidade às crianças e jovens sobredotados de se expressarem sobre as práticas educativas dos seus professores, pois são estes alunos que tantas vezes são esquecidos e relegados para segundo plano no que toca à atenção e à intervenção escolar. Dessa forma, nem estes alunos usufruem do direito de realizarem todo o seu potencial nem o país rentabiliza este potencial humano. Não podemos, então, considerar a educação dos sobredotados como uma questão de elitismo ou de segregação, pois tanto seria injusto tratar de modo diferente aqueles que são iguais, como tratar de modo igual aqueles que são diferentes (Tourón & Reyero, 2000).

O estudo da sobredotação, especificamente no nosso país, tem sido alvo de um crescente interesse e esforço por parte da comunidade científica. A par de alguns projetos específicos de investigação, crescem algumas teses de mestrado e de doutoramento em educação e em psicologia tendo como temática a sobredotação. Ainda assim, assiste-se em Portugal a uma relativa inércia nas mudanças operadas no terreno relativamente à educação dos sobredotados.

Provavelmente não é dada uma maior atenção a esta problemática porque alguns mitos ainda subsistem no imaginário popular e na população docente em relação a estes alunos (Guenther, 2000). Muitas vezes parte-se do princípio de que não existem alunos sobredotados ou então, quando se reconhecem, não se contempla nem se adota nenhuma medida educativa específica, porque se entende que eles aprendem autonomamente. Além disso, as medidas educativas também se revelam condicionadas pela sensibilidade política para a temática da sobredotação, verificando-se assim ainda alguma dificuldade em aceitar e fomentar a aposta na excelência destes alunos.

Como a definição de sobredotação não é consensual, poderá conduzir a alguma divergência nos procedimentos de avaliação e na programação da intervenção. De uma definição mais «conservadora», centrada, essencialmente, no Quociente de Inteligência, assistimos à evolução para conceitos mais «liberais», confluindo em definições que contemplam outras áreas de desempenho além da inteligência. Exemplos de modelos como os de Sternberg, Gardner e Renzulli contribuíram para o desenvolvimento de vários estudos onde diversas variáveis entram em jogo na definição de sobredotação. Atualmente, a sobredotação é entendida por alguns autores como um constructo multifatorial, enfatizando a necessidade do esforço e do exercício no desenvolvimento do talento. A sobredotação não é, apenas, uma questão de quantidade de talento, mas uma forma especial de talento.

De uma forma geral, a chave da intervenção com estes alunos prende-se com a capacidade de diferenciação curricular que o professor consegue providenciar, permitindo ao aluno uma aquisição de conhecimentos mais extensa, profunda e complexa.

Com a realização deste trabalho pretendemos refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores sob o ponto de vista dos alunos sobredotados. Assim, as questões centrais do nosso estudo centram-se, basicamente, na caracterização dos alunos sobredotados; no conhecimento das necessidades educativas dos mesmos e nas perceções das crianças sobredotadas sobre as práticas pedagógicas dos seus professores.

O presente projeto organiza-se em quatro capítulos, sendo que os dois primeiros se reportam à componente teórica e os dois últimos à componente empírica. Desta forma, no Capítulo Um - Sobredotação - abordamos a diversidade concetual desde os primórdios do seu estudo às teorias contemporâneas e emergentes na atualidade e fazemos também uma referência aos mitos e realidades da sobredotação.

O Capítulo Dois - A Criança Sobredotada e a Escola - centra-se numa descrição das características que comumente aparecem associadas à sobredotação bem como as principais dificuldades sentidas por estas crianças e jovens. Ainda no mesmo capítulo, são desenvolvidas algumas questões inerentes ao processo de identificação e diagnóstico de alunos sobredotados, bem como a visão do mundo pelos olhos de uma criança sobredotada. Este capítulo centra-se,

igualmente, no contexto escola, debatendo a legislação específica para os alunos sobredotados como auxílio na intervenção educativa junto destes. Paralelamente, são descritas as principais necessidades educativas dos alunos sobredotados, bem como, as diferentes medidas educativas de apoio a estes alunos. Termina ainda com uma síntese em que reforçamos o quão importante é o papel do professor, como principal veículo de concretização das estratégias de atendimento educativo.

No que se reporta à parte empírica do projeto, apresentamos no Capítulo Três - Aspectos Metodológicos - a metodologia seguida na condução do estudo desenvolvido. Começamos por enumerar a problemática inerente e os principais objetivos deste trabalho, seguindo-se a descrição da amostra selecionada, dos instrumentos utilizados e dos procedimentos metodológicos adotados.

No último capítulo referente à componente empírica do projeto, o Capítulo Quatro - Apresentação e Discussão dos Resultados - apresentamos, analisamos e discutimos os resultados do estudo desenvolvido. Para esta análise tomamos em consideração os resultados obtidos através das entrevistas efetuadas, realizando uma análise mais qualitativa dos resultados, a partir da informação recolhida.

Finalmente, terminamos este projeto de investigação com uma conclusão do trabalho realizado, onde destacamos os principais contributos empíricos com a sua concretização.

---

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO 1 – A SOBREDOTAÇÃO**

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

“O conceito mais actual de sobredotação vai além do pensamento analítico, lógico e linear, passando a incluir a excelência na resolução de problemas de natureza diversa, comportamento criativo ou inventivo, aptidão académica, liderança, realização artística ou expressão motora”.  
(Almeida *et al.*, 2001:140)

### **1.1 Evolução do Conceito de Sobredotação**

A problemática da sobredotação constitui, desde os origens das civilizações, um motivo de estudo, tendo o conceito de sobredotação vindo a sofrer uma significativa evolução com o tempo, acompanhando o próprio avanço do conceito de inteligência.

Em todos os tempos, em todas as sociedades, os povos constataram que algumas crianças aprendiam mais rapidamente, tinham melhor memória e resolviam problemas de forma mais eficiente. Hoje em dia essas crianças são denominadas de sobredotadas ou talentosas (Kirk & Gallanger, 1987).

Ao longo da história, cada civilização considerou o conceito de sobredotação de acordo com os seus padrões culturais, ou seja, aquele que era considerado sobredotado numa sociedade primitiva é bem diferente daquele que é considerado sobredotado numa sociedade atual. Ao longo dos vários períodos da história da humanidade encontramos referências à sabedoria, ao talento ou à habilidade excepcional. Por exemplo, no antigo testamento, no primeiro livro do Deuteronomio (13-15) refere-se *“Então, eu escolhi, entre os principais das vossas tribos, homens sábios e experimentados e nomeei-os vossos chefes (...)”* ou no Livro do Êxodo (31-36) *“Todos os homens de sabedoria e talento, que o Senhor dotou com sabedoria e inteligência, para executar todos os trabalhos destinados ao santuário (...)”*.

Uma outra referência histórica considerada é a de Confúcio. Este filósofo foi talvez o primeiro a preocupar-se com a educação das crianças com capacidades superiores. Segundo o filósofo, estas deveriam ser identificadas, devendo-lhes ser proporcionada uma educação para que as suas capacidades e habilidades fossem adequadamente desenvolvidas e potenciadas, através de um acompanhamento devidamente estruturado e planeado.

Segundo Pereira (2000), na Grécia considerava-se que o saber era produto divino. Platão defendeu a ideia de que os indivíduos com inteligência superior, oriundos de todas as classes sociais, deviam ser selecionados nos seus primeiros anos de infância e as suas capacidades cultivadas em benefício do estado. Foi também com este filósofo, que surgiram os primeiros conceitos de inteligência.

Na Idade Média, subsistia ainda a ideia de que os indivíduos sobredotados eram detentores de capacidades superiores, contudo, acreditava-se que estas resultariam do desígnio das forças do mal. Desta forma, a sobredotação era pouco ou nada valorizada.

Já na época da Renascença, pensou-se que a exceção dos sobredotados estava associada a um processo neurótico, isto é, qualquer desvio em relação à norma era visto como um sinal de instabilidade mental. Desta forma, a exceção assume uma conotação psicopatológica, inerente a um processo neurótico.

A partir da Idade Média até ao século XIX podemos considerar duas etapas distintas. Na primeira etapa, entre o século XVI e o século XVIII, a sobredotação era considerada como uma criação especial. Já a segunda etapa (século XVIII e século XIX) é fundamentalmente marcada pela teoria da evolução e da transmissão hereditária, em que, por um lado, todos os sujeitos cujas manifestações refletissem um pensamento original, rápido e inteligente, eram etiquetados de loucos e anormais e, por outro, pensava-se que existia uma transmissão hereditária de uma geração para a outra, quer ao nível da genialidade quer ao nível da neurose.

A relação entre sobredotação e hereditariedade foi apoiada por Galton na sua obra «*Hereditary Genius*» em 1869 que constituiu, a primeira abordagem científica à sobredotação (Genovard & Castelló, 1990), centrando-se no estudo da inteligência e das suas formas superiores.

O estudo de Terman, um investigador norte-americano, marca um novo rumo no conceito de sobredotação. Com o aparecimento da escala métrica de Binet, (Teste de Inteligência Stanford-Binet), em 1905, elaborada por Alfred Binet e aperfeiçoada por Lewis Terman, o rumo da história do conceito da sobredotação foi alterado. Com esta investigação, o autor pretendia, por um lado, classificar as crianças com o objetivo de facilitar a educação das mesmas e, por outro, pôr fim a certos mitos e preconceitos sobre os indivíduos sobredotados.

Entre 1921 e 1925, Terman realizou o primeiro estudo longitudinal na área, com uma amostra de cerca de 1500 estudantes. “A sua conceção teórica central é a de que a inteligência é um traço fixo e imutável, cujo desenvolvimento é feito através de um processo maturacional” (Pereira, 2000:152). Dois objetivos principais nortearam este estudo: em primeiro lugar, verificar quais os traços representativos que caracterizam as crianças de elevado Quociente de Inteligência (QI) e, em segundo, acompanhá-las o máximo de tempo possível para analisar o padrão de desenvolvimento da sobredotação no ser humano.

A partir deste ponto da história, a metodologia de estudo começa a ser longitudinal, alargando-se também às crianças, revelando preocupação com a dimensão pessoal e social das mesmas (Pereira, 2000).

Com o seu estudo, Terman, considerado como o precursor do estudo da sobredotação, pretendeu demonstrar que a inteligência superior é acompanhada por atributos socialmente desejáveis, sugerindo que a mesma é uma capacidade inata. Deste modo, este autor conseguiu rebater a teoria de que a sobredotação estaria associada à instabilidade mental. Apesar das limitações inerentes a estas investigações, destaca-se o pioneirismo dos trabalhos de Terman, bem como o seu impacto na mudança das concepções vigentes na altura em torno da sobredotação (desfazendo o mito existente de que as crianças sobredotadas desenvolvem perturbações psicológicas ou outro tipo de desajustamento ao longo do seu percurso desenvolvimental).

Pelo exposto, verificamos que, desde as sociedades primitivas até à atualidade, o conceito de sobredotação foi sofrendo profundas alterações. Começou por ser entendido como um dom divino, depois foi encarado como uma maldição das forças do mal e ainda chegou a ser associado às neuroses. No século XX, o aparecimento dos primeiros testes de inteligência marcou uma viragem na história da sobredotação.

Até à década de sessenta, meados do século XX, prevaleceu a ideia reducionista das altas habilidades, associando-se a sobredotação ao elevado QI. A sobredotação estava, assim, relacionada com o elevado rendimento académico, ao quociente intelectual acima dos 130, era inata e perdurava para toda a vida. A partir desta data, desenvolveu-se a concepção multidimensional e cultural de inteligência, fruto das políticas educativas e do aparecimento das perspetivas cognitivo-construtivistas.

A evolução do conceito da sobredotação sempre teve uma estreita ligação com a evolução do conceito da inteligência, no entanto, apesar de atualmente ter-se em conta mais fatores do que apenas a inteligência, durante muitos anos a sobredotação esteve associada a um elevado nível de inteligência, ou seja, tendo em atenção unicamente o aspeto cognitivo.

Ao longo de várias décadas o estudo da sobredotação considerava apenas a capacidade intelectual do indivíduo, desprovidando-lhe interesses, motivações, emoções e necessidades. Durante muitos anos, a sobredotação foi baseada unicamente nas pontuações de QI. A avaliação da capacidade intelectual através de testes de QI não é por si só suficiente para identificar todos os tipos de capacidades, uma vez que estes testes se concentram excessivamente na memória, associação e no raciocínio convergente, e muito pouco no raciocínio divergente e avaliação (Kirk & Gallagher, 1987).

Até à década de sessenta o primeiro critério para identificar indivíduos sobredotados era o QI, contudo, os estudos realizados falhavam por serem ineficazes ao avaliarem, numa perspectiva muito sintética, o processo subjacente ao comportamento inteligente.

Foi a partir dos anos sessenta que os estudos sobre o conceito da sobredotação sofreram uma expansão progressiva, levando à origem de novas concetualizações da inteligência. Guilford defendeu a teoria do fator múltiplo no modelo de fator analítico de inteligência, abandonando-se o termo de «inteligência» para passar a utilizar-se «inteligências». Assim, valoriza-se o processo em detrimento exclusivo do resultado, através de uma abordagem mais cognitivista e de processamento de informação com características analíticas. A inteligência passa a ser reconhecida numa perspectiva multidimensional, tendo em conta as diferentes inteligências (abordagens multifatoriais da inteligência), ou seja, deixa de ser entendida como um conceito unitário (em que a única capacidade era a cognição) para adquirir um conteúdo mais real (contempla outras formas de inteligência além da cognitiva).

Contrariando o conceito de que sobredotado é aquele que demonstra um alto nível de inteligência em todas as áreas, com uma capacidade acima da média, com um QI elevado, aparecem os trabalhos de Gardner e de Renzulli, na década de oitenta e noventa, que referem que os testes de inteligência não conseguem avaliar todas as formas de inteligência, como é o caso, por exemplo, das artes. Vários investigadores da área da sobredotação defenderam que o QI não possibilitava a identificação de alunos que mais tarde se vinham a destacar em atividades artísticas como a música, a pintura, o desporto, etc. (Falcão, 1992).

Deste modo, podemos reconhecer que o QI deixou de ser um critério fundamental na definição e identificação de sobredotação. Tal como refere Falcão (1992) o seu significado deixou de ser decisivo e definitivo. Houve um alargamento do conceito que passou a englobar crianças consideradas talentosas por apresentarem outros talentos e não, ou unicamente, o talento intelectual. A maioria dos investigadores admite que a inteligência superior é apenas um dos aspetos que caracteriza a sobredotação. Não existe, portanto, um só perfil de sobredotação.

Esta temática engloba, como refere Serra (2005:12), “uma diversidade de enquadramentos teóricos que vão desde o enfoque nas competências humanas, até às concepções de natureza filosófica, política, cultural (...)”. Apesar das mais variadas teorias que continuam a surgir na tentativa de encontrar um conceito que abranja tudo o que a sobredotação implica, o consenso dos investigadores tem um longo caminho a percorrer. Ainda que seja notória uma evolução, não há unanimidade a nível concetual, verificando-se uma diversidade de terminologia para designar o conceito de sobredotação.

Existe uma variedade de opiniões acerca das causas da sobredotação. Guenther (2000) refere vários autores que consideram que, por um lado, existe um conjunto de fatores ambientais e

educativos extrínsecos às crianças sobredotadas e, por outro, fatores orgânicos intrínsecos. A mesma autora acrescenta ainda que não se pode isolar as causas biológicas ou intrínsecas das psicossociais ou extrínsecas. Entre elas existem relações recíprocas de implicação e de envolvimento, no âmbito da indução sociobiológica e biossocial.

Face a estas comprovações, ao estudarmos a sobredotação, partimos do pressuposto de que existe uma interação mútua entre as causas neurológicas e as causas socioculturais da sobredotação, desde variações genéticas e bioquímicas que interferem no desenvolvimento e na maturação do sistema nervoso central, até às interferências emocionais, afetivas, pedagógicas e sociais estimulantes.

Em forma de síntese, até à década de sessenta do século passado, imperou uma perspectiva de explicação associada a fatores intelectuais e hereditários; a partir deste momento, novas teorias sobre o conceito de inteligência despontam, permitindo novas óticas quanto à sobredotação, vista atualmente como um constructo multidimensional, relacionando diversas áreas da capacidade e do talento.

Guenther (2000) refere que a capacidade é uma característica que possibilita o desempenho de alta qualidade nas diversas atividades humanas, possibilitando o alcance de um nível elevado de sucesso. Acrescenta ainda que certos indivíduos possuem uma capacidade de concretizações com elevado grau de qualidade e com sucesso reconhecido.

Os indivíduos de alta capacidade são aqueles que manifestam um nível de desempenho alto, numa ou mais áreas e são os que possuem um potencial não reconhecido através de testes. Estes indivíduos integram um grupo com características heterogéneas ao nível da aprendizagem, criatividade, desenvolvimento ou comportamento social.

Na perspetiva da mesma autora (Guenther, 2000:27):

“Talentosa é a pessoa que realiza com alto grau de qualidade, alcançando reconhecido sucesso, algo que representa expressão de uma característica que a sociedade reconhece e aprecia, ou desempenha em nível de qualidade superior em alguma área que a sociedade valoriza.”

Deve-se a Gagné a proposta de diferenciar o conceito de «talento» - desempenho superior - de «dotação» - capacidade superior. O mesmo autor considera que o talento resulta da interação das predisposições naturais com o ambiente, pois emerge progressivamente pela transformação de aptidão elevada em características e habilidades sistematicamente desenvolvidas. Apesar da sua diversidade, uma vez que podem ser distinguidos diversos tipos de talentos (inteligência, criatividade, liderança e a capacidade de dominar o próprio corpo, ou seja, talento psicomotor), estes podem desaparecer se não houver uma estimulação adequada. A este propósito, Freeman & Guenther (2000:23) afirmam que Gagné considera que “o desenvolvimento das capacidades

depende do contexto de aprendizagem, normalmente representado pela escola, o qual deveria reconhecer e aceitar o esforço próprio da criança”. Sendo assim, cabe à escola e a toda a comunidade o desenvolvimento dos talentos em toda a sua diversidade. Uma das possíveis estratégias para desenvolver o talento é identificar o interesse intrínseco do indivíduo para que este o desenvolva com motivação, pois o processo de desenvolvimento de talentos consiste em transformar a aptidão e capacidade natural em desempenho superior numa área onde essa capacidade possa ser expressa.

Embora as abordagens multifatoriais tenham permitido um progressivo alargamento do conceito de sobredotação, coloca-se ainda a problemática da sua operacionalização. Os valores de QI continuam a ser, por exemplo, o critério mais usado na seleção de indivíduos para o ingresso em programas de educação de sobredotados (Winner, 1996), muito embora atualmente a definição de sobredotação integre critérios como QI elevado, talentos específicos, criatividade ou motivação.

Em resumo, podemos afirmar que se continua a enfatizar a lógica cognitiva articulada à aprendizagem, mas ao mesmo tempo foi-se aceitando o conceito de sobredotação também no sentido dos talentos em domínios específicos ou ainda um conceito de sobredotação envolvendo criatividade, motivação e desempenhos elevados.

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

## **1.2. Definição do Conceito de Sobredotação**

É nossa intenção delinear um percurso que possibilita fazer uma análise do conceito de sobredotação, tendo em conta os vários autores que se debruçaram sobre o mesmo.

Durante o século XX foram desenvolvidos diferentes modelos explicativos deste conceito, dos quais aprofundaremos a Teoria Triárquica da Inteligência, o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento, a Teoria das Inteligências Múltiplas, o Modelo de Sobredotação dos Três Anéis e o Modelo Multifatorial da Sobredotação.

### **1.2.1. Teoria Triárquica da Inteligência**

A Teoria Triárquica da Inteligência desenvolvida por Sternberg, em 1985, reconhece múltiplas componentes da sobredotação e define diferentes domínios de sobredotação intelectual, sendo elas: a analítica, que reflete a capacidade para analisar, comparar e avaliar ideias; a criativa, que se caracteriza pela capacidade de ir além dos dados e criar ideias novas e originais para resolver problemas; e a prática, que representa a habilidade para transformar a teoria em prática. O sobredotado pode evidenciar-se em um, dois ou nos três domínios em simultâneo (Figura 1). “A «inteligência» deixou de ser algo estático, hereditário, «pronto a utilizar» para se transformar em algo multifacetado, sujeito à acção do meio ambiente e das condições em que se desenvolve” (Silva, 1999:15).

Esta teoria firma-se em três aspetos para apreender melhor o comportamento inteligente: a teoria componencial, a teoria experiencial e a teoria contextual. A combinação destas três teorias facultava uma base de suporte científico para a explicação da inteligência de nível superior e permite especificar o tipo de tarefas que possibilitam a avaliação da inteligência intelectual (Pocinho, 1990).

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

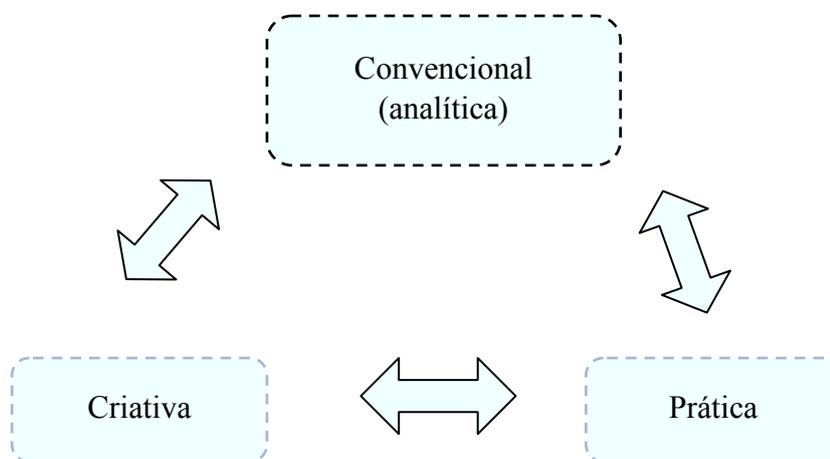
A teoria experiencial reporta-se à capacidade de resolução de novos problemas pouco convencionais (criatividade), bem como à capacidade para automatizar a informação.

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

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

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

De forma resumida, podemos dizer que, com esta teoria, pretende-se: circunscrever os mecanismos ou elementos da inteligência; explicar como funcionam e como se aplicam na resolução de problemas; as relações que o indivíduo mantém com o seu mundo interno e externo; e como se manifestam essas relações através da experiência, no contexto.



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

## **1.2.2. Modelo Diferenciado de Dotação e Talento**

O Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (MDST), proposto pela primeira vez por Gagné em 1985, e reformulado posteriormente em 2000 e 2004, reconhece a sobredotação, mas vai mais longe ao delinear a forma como talentos específicos podem emergir das influências e interações ambientais e assume uma natureza desenvolvimental, assente na distinção entre aptidão (dotação)<sup>1</sup> e talento (Figura 2).

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

De acordo com Gagné, citado por Benito e Alonso (2004), a dotação pode ser compreendida como a posse de elevadas capacidades naturais, parcialmente inatas, que se desenvolvem de forma natural mediante processos maturativos, bem como pelo uso diário e prática informal. Por sua vez, o conceito de talento pode aplicar-se a um elevado nível de rendimento das destrezas sistematicamente desenvolvidas, específicas de um campo particular da atividade humana.

Como menciona Guenther (2011:28) reconhecem-se três características em comum que ambos os conceitos (dotação e talento) partilham: “a) ambos se referem a capacidades humanas; b) ambos são normativos, ou seja, indicam indivíduos que se afastam da norma; e c) ambos se referem a pessoas “fora do normal” por produção notavelmente superior”.

Deste modo, o MDST é um modelo para desenvolvimento do talento, que corresponde à progressiva transformação de dotes em talentos. O trio básico de componentes deste modelo é constituído pela sobredotação, pelo talento e pelo processo de desenvolvimento, havendo ainda mais dois componentes adicionais que completam o modelo: catalisadores intrapessoais, ambientais, e o acaso (sorte). O papel do acaso (sorte) representa o “grau de controlo que se pode ter sobre fatores causais que afetam o desenvolvimento do talento” (Gagné & Guenther, 2010:13). O acaso qualifica as influências, sejam elas positivas ou negativas, que interferem no processo de desenvolvimento do talento.

---

<sup>1</sup> Dotação é o termo utilizado por Guenther, na tradução do termo “giftedness” (Guenther,2011:27)

As capacidades naturais funcionam como «matéria-prima», o que se conclui que “talento implica necessariamente a presença de capacidade natural acima da média, pois não se pode tornar talentoso sem primeiro ser dotado de capacidade” (Gagné & Guenther, 2010:17).

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

Em síntese, Gagné propõe um processo de desenvolvimento de talento que assenta na transformação de habilidades inatas excepcionais em competências sistematicamente treinadas e desenvolvidas, as quais determinam a excelência, ou talento, numa determinada área de realização. Ao longo deste processo de desenvolvimento, intervêm três tipos de catalisadores: intrapessoais, ambientais e sorte. Propondo uma categorização subjacente em níveis diferenciados dentro da própria sobredotação, desde mais ligeira a mais profunda, o mesmo autor sugere que as respostas educativas se ajustem ao subgrupo específico em que se enquadrarem os alunos.

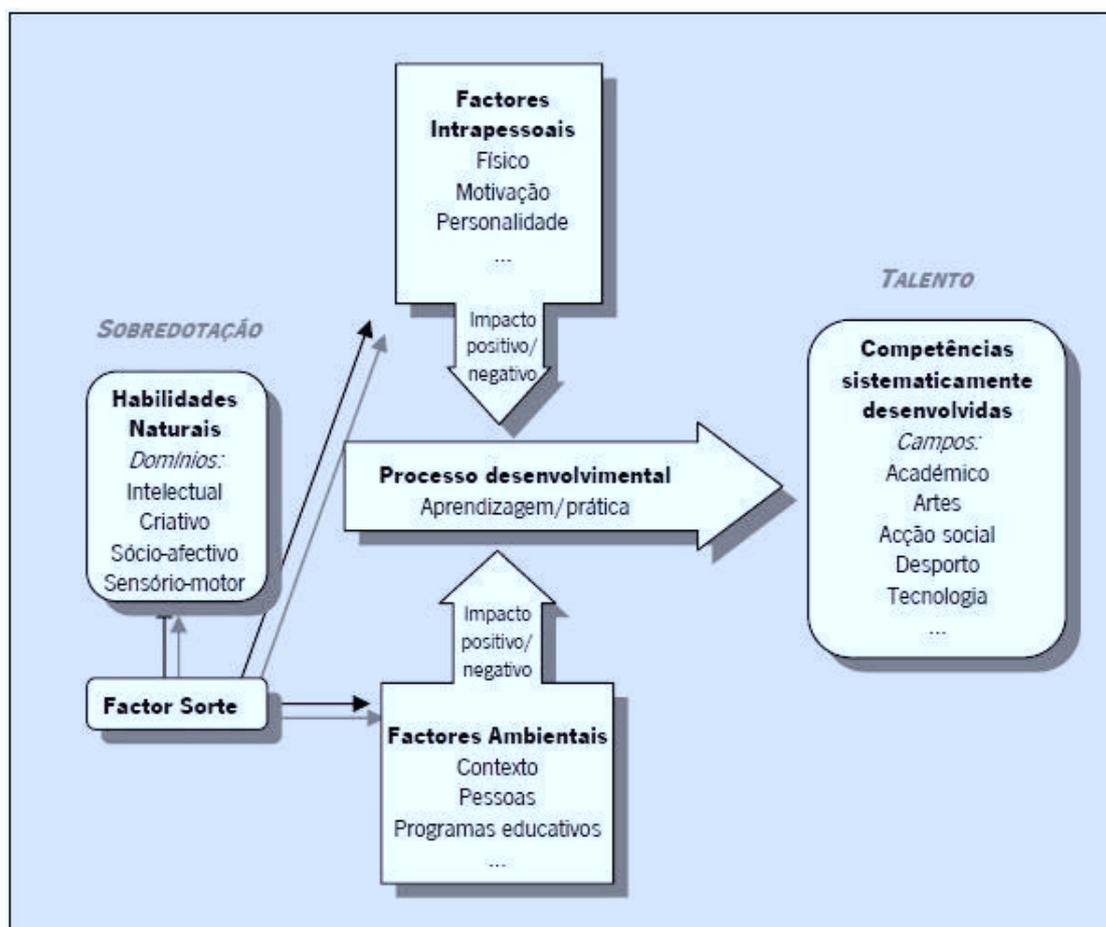


Figura 2 - Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné (adaptado por Benito, 2009)

### **1.2.3. Teoria das Inteligências Múltiplas**

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

Para 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 com possibilidade de se combinarem entre si em diferentes formas adaptativas, dependendo dos indivíduos e das suas culturas (Serra, Mamede e Sousa, 2004). Desta forma, o autor desloca a ênfase na inteligência única e isolada, que se podia medir apenas com um teste, para a multiplicidade de inteligências, potenciadas e desenvolvidas por interações estabelecidas com o meio ambiente.

Deste modo, Gardner confere às inteligências uma dimensão pessoal, até então ignorada pelas abordagens unitárias de inteligência. Em «As Estruturas da Mente» (1983) Gardner descreve sete inteligências básicas: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal, às quais viria mais tarde (1995) acrescentar uma oitava categoria – a inteligência naturalista. Aplicada à sobredotação, a conceção de Gardner permitiu fazer referência a capacidades e talentos que se situam em cada uma das categorias de inteligências.

As inteligências linguística e lógico-matemática surgem como as áreas mais valorizadas pela escola e as que, por norma, são avaliadas através de testes convencionais. A inteligência linguística revela a capacidade para utilizar as palavras nas três dimensões do discurso (sintaxe, semântica e pragmática) quer na oralidade, quer na escrita. Esta inteligência demonstra sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, bem como, uma perceção das diferentes funções da linguagem. Por sua vez, a inteligência lógico-matemática refere-se à capacidade numérica ou lógica e inclui a utilização de processos de categorização, classificação, inferências, generalização e cálculo.

As inteligências espacial, musical e corporal cinestésica estão ligadas à dimensão das expressões. Por inteligência espacial entende-se a capacidade de visualizar e de representar graficamente ideias visuais ou espaciais, ou seja, perceber com rigor o mundo visuo-espacial e de realizar igualmente transformações sobre essas perceções. Esta inteligência envolve sensibilidade

à cor, à linha, à forma, à configuração e ao espaço. A inteligência musical remete não só para a capacidade de apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical, como também para a discriminação de sons e para a sensibilidade aos ritmos e timbres. A inteligência corporal cinestésica, por seu lado, refere-se à capacidade corporal, manual e desportiva, implicando esta, capacidades físicas específicas, como por exemplo, a coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade, e capacidades cinestésicas, por exemplo, o tato.

A inteligência interpessoal indica a capacidade de relacionamento com outras pessoas, e por isso, inclui a sensibilidade a expressões faciais, à voz e gestos e a capacidade de responder a estes sinais de forma pragmática.

Relativamente à inteligência intrapessoal, Gardner relaciona-a com a capacidade de autoconhecimento e de adaptabilidade do *eu*. Esta inteligência inclui consciência das próprias forças e limitações do sujeito, dos estados de humor, das intenções, motivações e desejos, implicando estes últimos, a capacidade de autodisciplina e autoestima.

Por fim, a inteligência naturalista surge como a capacidade de reconhecer e de classificar numerosas espécies (flora e fauna) do meio ambiente do indivíduo, incluindo assim a sensibilidade a fenómenos naturais.

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

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

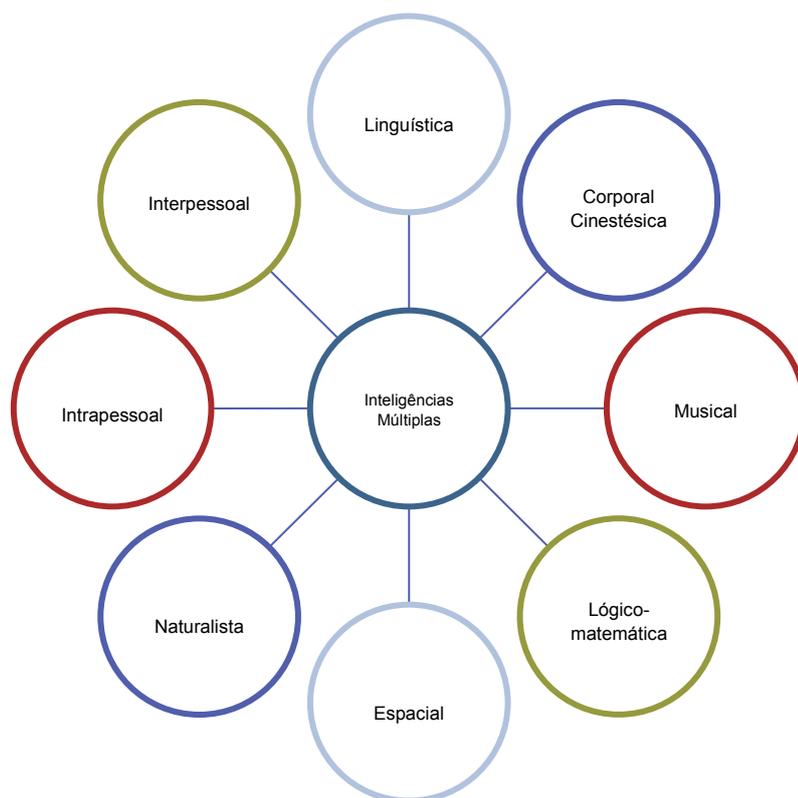


Figura 3 – Teoria das Inteligências Múltiplas

## 1.2.4. Modelo de Sobredotação dos Três Anéis

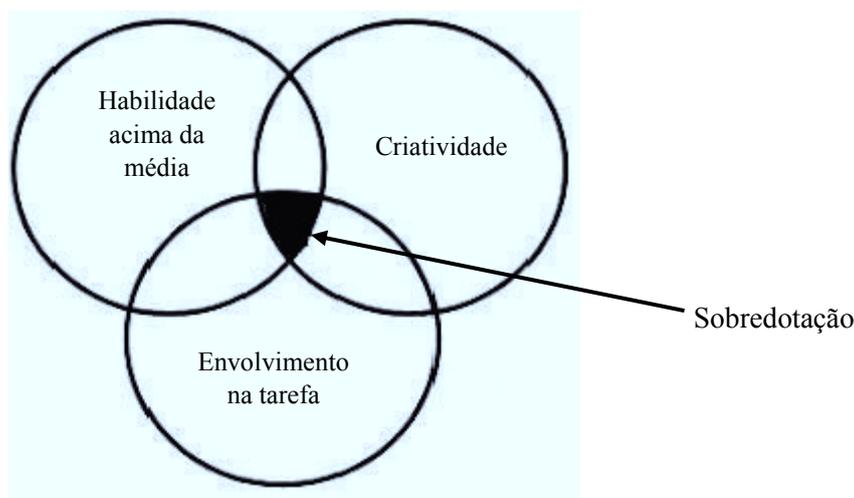
Joseph Renzulli, investigador americano, propôs uma das teorias mais atuais nos dias de hoje. Segundo Pereira (2000:159), Renzulli preocupou-se em construir um “conjunto coerente, capaz de articular a definição, as recomendações de identificação e as práticas programáticas”.

Baseando-se em investigações realizadas em indivíduos produtivos e críticos, concluiu que o desempenho dos mesmos era caracterizado por três traços específicos: habilidade acima da média, criatividade e altos níveis de envolvimento na tarefa. Deste modo, a sua teoria fundamenta o conceito de sobredotação nestes «três anéis» referidos anteriormente (Figura 4). É a interação entre estas três características fundamentais do aluno sobredotado que propicia uma realização superior (Serra, Mamede e Sousa, 2004).

A habilidade acima da média corresponde a todas as crianças que possuem uma capacidade intelectual acima da média e facilidade para aprender, muito superior aos restantes colegas, podendo ser gerais (raciocínio verbal e numérico, relações de espaço, memória, e fluência verbal) ou específicas (química, dança, matemática, composição musical, escultura, fotografia), não sendo classificadas por meio de testes de inteligência.

Quanto ao grande envolvimento com as tarefas, o fator «motivação» constitui-se como o fator motivacional intrínseco, incluindo a persistência, a dedicação, o esforço e a autoconfiança. São crianças com uma grande curiosidade em diversas áreas e que obrigam a estabelecer critérios de seleção e planificação do trabalho escolar.

O terceiro anel, a alta criatividade, está relacionada com a originalidade de pensamento, a curiosidade e a flexibilidade, favorece a busca de soluções e alternativas originais para um problema.



**Figura 4 - Modelo de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli (adaptado de Soan, 2009)**

Para Renzulli (1986) citado por Pereira (2000), o grande envolvimento com as tarefas e a alta criatividade são traços volúveis, pois estão muito dependentes das situações em que os indivíduos se envolvem. Estes três fatores, segundo Renzulli, são fundamentais para identificarmos uma criança sobredotada. No entanto convém evidenciar que estes não podem ser considerados isoladamente para se tomar uma decisão.

De acordo com Renzulli (1986) citado por Serra, Mamede & Sousa (2004:51), “as crianças sobredotadas ou talentosas são as que possuem ou são capazes de desenvolver este compósito de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente válida de desempenho humano”. Como refere Renzulli citado por Vilas Boas & Peixoto (2003:43), “é importante assinalar que nenhum grupo de traços isolado cria a sobredotação (...), cada grupo contribui de igual forma (...) e é a sua interseção que determinará o maior ou menor grau de sobredotação”.

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

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

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

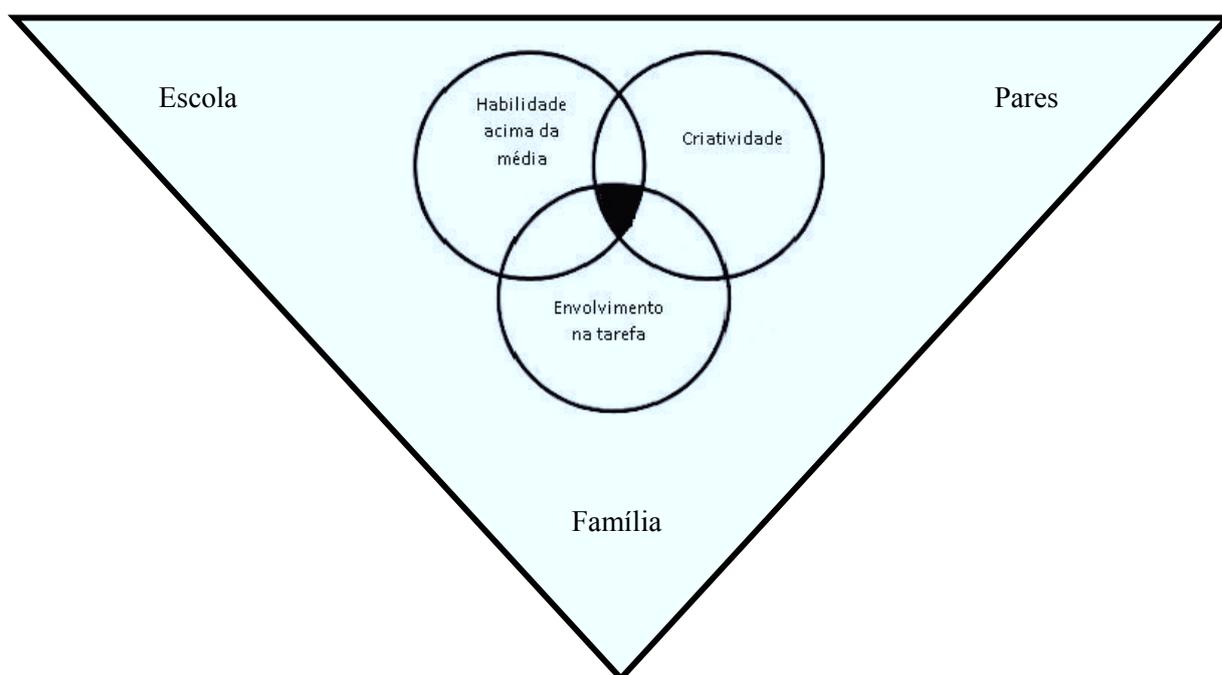
Contudo, apesar das limitações apresentadas, o trabalho de Renzulli foi inovador, uma vez que possibilitou a expansão das conceções de sobredotação, e apresentou um novo rumo para a intervenção educativa, na medida em que o modelo proposto, para além da definição e do sistema de identificação, contempla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

### **1.2.5. Modelo Multifatorial de Sobredotação**

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

Em 1996, Mönks sugeriu então complementar o modelo desenvolvido por Renzulli propondo o Modelo Multifatorial da Sobredotação (Figura 5), introduzindo neste os contextos sociais da escola, da família e o relacionamento com os pares. Neste modelo, o contexto social é considerado um ponto fundamental, pois é nesta interação com o meio que o indivíduo encontra oportunidade de aprender e desenvolver as suas habilidades. A família, a escola e o grupo de pares desempenham um papel importantíssimo, pois a emergência e o desenvolvimento do potencial de sobredotação depende em grande medida de um ambiente motivador.

Pelo exposto, Mönks (1992) citado por Serra, Mamede & Sousa (2004:51) associa à teoria de Renzulli o “processo dinâmico de desenvolvimento da personalidade e a influência do ambiente, da família, da escola e do grupo de pares”, uma vez que defende que o ambiente é crucial para desencadear o desenvolvimento do potencial de sobredotação. Mönks, ao ter dado um dos primeiros passos para a inclusão das condições ambientais no modelo de sobredotação, contribuiu igualmente para a compreensão da natureza multifatorial da sobredotação, dando ênfase à multiplicidade de interações que promovem o desenvolvimento humano.



**Figura 5 - Modelo Multifatorial de Sobredotação de Monks**

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

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

Segundo Falcão (1992:70) a criança sobredotada possui:

“um potencial humano de nível superior e frequência constante em qualquer uma, ou mais, das áreas operacionais das Inteligências Múltiplas, permitindo prognosticar, se fornecidas adequadas oportunidades de desenvolvimento, um elevado grau de competência específica, quer na solução de problemas, quer na criação de produtos.”

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

De acordo com Benito e Alonso (2004:11):

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

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

Pelo exposto, podemos constatar que gradualmente foi-se caminhando para uma definição multidimensional da sobredotação. A designação de sobredotado passa então a atribuir-se aos indivíduos com capacidade de realização elevada em diversas áreas, não se limitando apenas à intelectual e à académica. Os sobredotados formam então um grupo bastante heterogéneo. Por outro lado, conclui-se que não há unanimidade relativamente ao conceito de sobredotação, pois trata-se de um conceito a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa, sendo uma tarefa difícil, a de propor uma definição precisa e aceite universalmente (Alencar, 1986).

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

## 1.3. Mitos e Realidades da Sobredotação

A par da evolução do conceito de sobredotação foram surgindo alguns mitos e ideias erradas, resultado de alguma falta de informação sobre a temática. Apesar da investigação que tem sido feita, estes mitos ainda persistem e, de acordo com Serra, Mamede e Sousa (2004:51), estas ideias constituem “obstáculos à provisão de condições educativas adequadas às necessidades específicas deste grupo de alunos.” Muitas vezes a inexistência de apoios para estas crianças é justificada com a sua «natureza excecional».

Winner (1996) relativamente a este assunto elenca e esclarece um conjunto de mitos que considera mais importantes.

**Mito 1 – Sobredotação Global:** *As crianças academicamente sobredotadas possuem capacidades intelectuais gerais que as tornam sobredotadas em todas as matérias escolares.*

A realidade sugere que não é bem assim, pois estes casos são raros. Os dons ou as altas capacidades são muito definidos e específicos de uma área ou domínio, revelando algumas dificuldades académicas noutras áreas (Serra, 2005). A criança sobredotada não é boa em todas as áreas, podendo apresentar lentidão na execução de certas tarefas, embora se interesse por vários assuntos.

**Mito 2 – Talentosas, mas não Sobredotadas:** *Sobredotadas são aquelas crianças que possuem aptidões excecionais em áreas académicas. As crianças com grande aptidão para a música e para a arte são talentosas.*

A sobredotação não se resume às áreas académicas. Sendo assim, as crianças que são sobredotadas nas áreas artísticas ou desportivas (artes, visuais, música, dança, ténis, etc...) não diferem das que são sobredotadas em áreas académicas. Na realidade, não existe distinção entre elas, uma vez que todas são idênticas ao nível da motivação, originalidade e precocidade.

**Mito 3 – Quociente de Inteligência (QI) excecional:** *A Sobredotação em qualquer domínio depende de um QI elevado.*

Como já referimos no capítulo anterior, a sobredotação não pode ser avaliada unicamente com base no QI, dado que não existe relação imediata entre este e a sobredotação. Os resultados obtidos em testes de QI nem sempre são indicadores de sobredotação, uma vez que estão direcionados para as questões linguísticas, lógico-matemáticas e espaciais, e não estão

vocacionados para testar a área das artes criativas. Assim sendo, se uma criança for excepcional na área da música, o seu teste de QI não o irá considerar sobredotado. É importante não esquecer que a sobredotação, por si só, não é garantia de sucesso e de produtividade.

**Mito 4 e 5 – Fatores Biológicos e ambientais:** *A Sobredotação é inteiramente inata, ou pelo contrário é inteiramente produto do trabalho intensivo.*

Hoje sabe-se que a sobredotação resulta do equilíbrio entre os fatores biológicos e ambientais, ou seja, a herança genética tem um papel fulcral assim como o meio ambiente também é fundamental para o desenvolvimento das potencialidades da criança. É a capacidade única com que estas crianças nascem que as motiva para a procura ativa de mais conhecimento.

Este facto faz com que as crianças sobredotadas adquiram uma experiência muito mais vasta nos seus domínios, fomentando o desenvolvimento do talento. O apoio e estimulação do meio em que a criança está inserida são igualmente elementos importantes na promoção das suas capacidades excecionais.

**Mito 6 – Pressão Parental:** *As crianças sobredotadas são criadas por pais agressivos que as pressionam a obterem resultados muito acima da média; quando pressionadas de forma excessiva por pais demasiado ambiciosos, estas crianças esgotam os seus recursos.*

Várias investigações referem que apesar da influência dos pais, não são estes que criam os seus filhos para serem sobredotados, terá que ser algo inato. Porém, é importante que os pais saibam que têm um papel fundamental no desenvolvimento dos dons do seu filho se estimularem, encorajarem e reconhecerem as suas necessidades educativas e emocionais, os seus desejos e motivações.

**Mito 7 – Modelos de Saúde Psicológica:** *As crianças sobredotadas são melhor ajustadas socialmente, mais populares e mais felizes do que a média das crianças.*

O grupo das crianças sobredotadas é muito heterogéneo, porém no geral, estas crianças têm dificuldade nas relações sociais e são introvertidas, por considerarem que os seus colegas não partilham dos mesmos interesses, à exceção de quando estão entre pares. Por sua vez, os colegas também os consideram diferentes. Importa ajudar estas crianças a assumir a sua diferença e ensinar os seus colegas a aceitá-los tal como são.

**Mito 8 – Todas as crianças são Sobredotadas:** *Todas as crianças são sobredotadas e, conseqüentemente, não existe qualquer grupo especial de crianças que necessite de uma educação enriquecida ou acelerada nas escolas.*

É certo que todas as crianças têm áreas de competência fortes e fracas, porém algumas são extraordinariamente dotadas numa ou mais áreas. A sobredotação extrema cria uma necessidade educativa especial, como acontece por exemplo, com as dificuldades de aprendizagem.

A existência deste mito faz com que as crianças sobredotadas não beneficiem de apoio às suas necessidades educativas. É importante consciencializar a comunidade educativa para a importância da identificação das crianças com capacidades excepcionais, no sentido de lhes proporcionar oportunidades para o desenvolvimento das suas capacidades. Cada sobredotado deve, por isso, usufruir de atendimento especial adequado às suas necessidades educacionais, uma vez que o grupo dos sobredotados engloba crianças com perfis muito variados.

**Mito 9 – As crianças sobredotadas tornam-se adultos proeminentes:** *As crianças sobredotadas, especialmente os prodígios, tornam-se adultos criadores e eminentes.*

A maioria dos sobredotados que em criança se distinguiam pelas suas altas competências acabam por não se tornarem adultos proeminentes. Algumas continuam a trabalhar na mesma área, tornando-se profissionais competentes e com sucesso, contudo nunca chegam a realizar nada excepcionalmente criativo. Outras mudam de área de interesse, onde se revelam competentes mas não brilhantes. Apenas um número muito reduzido é que se torna em adultos proeminentes.

Winner (1996) salienta a importância de se olhar para o conceito de sobredotação para além do ponto de vista intelectual, emocional e político, pois só assim será possível descobrir outros detalhes que se encontram ocultos por estes mitos, nomeadamente: uma criança pode ser sobredotada numa área e noutra possuir dificuldades de aprendizagem; um elevado QI é irrelevante quando se fala de sobredotação na música, na arte ou no desporto; a sobredotação pode levar ao isolamento social e à depressão; o futuro de uma criança sobredotada na vida adulta prevê-se mais fielmente pela sua personalidade do que pelo grau da sua sobredotação.

Nesta explicação sobre os mitos da sobredotação, conseguimos já detetar algumas características particulares, bem como alguns problemas dos indivíduos sobredotados. No capítulo seguinte será realizada uma abordagem às características e problemas da criança sobredotada, bem como será dado um enfoque à escola, salientando as necessidades educativas e a legislação específica para os alunos sobredotados.

## **CAPÍTULO 2 – A CRIANÇA SOBREDOTADA E A ESCOLA**

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

### **2.1. A Criança Sobredotada**

“Tal como todas as pessoas, cada criança traz em si uma combinação essencial e substancialmente única de traços, características e atributos oriundos não somente da sua própria constituição e plano genético, como também derivados e absorvidos de muitas fontes de influência presentes no ambiente a que está exposta”.  
(Guenther, 2000:44)

As características consideradas na descrição de uma pessoa sobredotada foram acompanhando, ao longo dos tempos, a própria evolução do conceito de sobredotação. Desta forma, as características foram adquirindo diferentes relevos, dependendo quer dos paradigmas teóricos vigentes, quer do valor que a sociedade foi atribuindo a cada domínio da capacidade humana.

A caracterização dos sobredotados é um processo que tem de ser analisado num determinado tempo, à luz dos condicionantes de um certo espaço, pois “os sobredotados tal como as outras crianças e jovens, apresentam diferenças individuais entre si, que não se podem anular” (Valle, 2001:39).

Deste modo, os sobredotados escapam a uma tentativa de uniformização definitiva. Porém, continua a procura de possíveis traços que auxiliam na identificação, para que seja possível responder, posteriormente, a certas necessidades, interesses e dificuldades que estas crianças possam revelar.

Como já temos vindo a referir, o conceito de sobredotação aparece associado à ideia de inteligência elevada. De facto, embora esta se manifesta com regularidade, devem também ser considerados outros fatores do desenvolvimento das crianças sobredotadas, como os aspetos físicos, educativos e sociais (Valle, 2001).

A sobredotação engloba, para além das características específicas de cada indivíduo, um leque de características gerais que surgem como representativas da temática em análise.

## **2.1.1. Processo de Identificação e Diagnóstico**

“ (...) A primeira coisa que temos de reconhecer sobre uma criança superdotada é que ela é um ser humano”.  
Novaes (1979:133)

A identificação da criança sobredotada é essencial para que se tomem as medidas necessárias para que a sua integração na escola e na sociedade seja feita o mais precoce e adequadamente possível. As capacidades destas crianças são heterogêneas e importa por isso saber identificá-las para que estas possam usufruir de experiências educativas enriquecedoras.

A identificação de sobredotados ou potenciais sobredotados “não é tarefa fácil” (Almeida & Oliveira (2000:48)), dado que exige um conhecimento profundo sobre o aluno, pelo que se torna fundamental a recolha do máximo de informação junto dos pais, grupo de pares, professores, psicólogos e outros técnicos especializados que convivem com a criança/jovem em questão.

Segundo Almeida & Oliveira (2000) a sinalização de crianças sobredotadas deve basear-se numa avaliação com as seguintes características: multi-dimensional (áreas); multi-referencial (pais, professores, psicólogos e técnicos especializados); multi-método (processos e instrumentos); multi-temporal (estádios de desenvolvimento); multi-contextual (tarefas na escola, em casa e em outros contextos) e multi-etápica (fases ou etapas de apoio).

De acordo com os autores acima referidos, o processo de identificação deve obedecer a várias etapas: despiste que consiste na aplicação de testes coletivos gerais; diagnóstico mais aprofundado (fase de identificação, confirmação e explicitação) que consiste na aplicação de testes individuais estandardizados, nomeadamente de inteligência, escalas de desenvolvimento, provas académicas e apreciações de especialistas na área; avaliação por provisão que consiste na avaliação contínua das crianças sobredotadas admitidas no programa de intervenção. Esta fase exige um conhecimento aprofundado dos alunos, das suas competências e características pessoais, nomeadamente os seus interesses, estilos de aprendizagem e áreas fortes e fracas.

Uma das dificuldades que caracteriza a sobredotação está relacionada com os problemas da identificação. Desde logo, uns desvalorizam os procedimentos de identificação, pois negam o interesse de uma atenção diferenciada a estes sujeitos, outros defendem a educação do sobredotado e a sua identificação atempada. Estes autores acreditam que, ao não sermos capazes de proporcionar o apoio, as experiências e as oportunidades adequadas às características de cada um, estamos a contribuir para uma eventual manifestação de dificuldades emocionais e comportamentais ao longo do processo do desenvolvimento destes indivíduos. Segundo Guenther (2000) poderão emergir

problemas quando uma criança está integrada numa classe regular sem estratégias curriculares ou sem nenhum tipo de apoio específico.

Atualmente existem duas orientações na identificação dos sobredotados: medidas estandardizadas e processos de identificação através da observação contínua, direta e cuidada. A abordagem reducionista centrada nos testes de QI é substituída por uma mais ampla e abrangente, face à natureza da inteligência e do conceito de sobredotação, de forma a permitir todo o tipo de capacidades e aptidões (Almeida *et al.*, 2000) e a encontrar formas mais eficazes e precisas de reconhecer as crianças que apresentam sinais de capacidade superior. Além da observação comportamental, outros instrumentos podem ser usados na identificação do sobredotado, tais como: provas psicológicas, provas académicas de incidência curricular, testes de criatividade, escalas de observação para pais, grelhas para entrevistas de anamnese, apreciação de produções no domínio das artes, escalas de autoavaliação, escalas de motivação e ocupação dos tempos livres (Almeida & Oliveira, 2000). A seleção do tipo de instrumento a utilizar depende da estratégia usada e da situação em causa. Importa não esquecer que cada caso é um caso e que cada aluno sobredotado é único.

Estes modelos de identificação de crianças sobredotadas são apenas alguns dos métodos aos quais se pode recorrer. Todavia, os programas e métodos com este fim são inúmeros e, qualquer um deles apresenta limitações como sugere Falcão (1992) no quadro seguinte.

<b>PROCESSOS</b>	<b>LIMITAÇÕES</b>
Observações do professor	Não consegue detetar problemas motivacionais, de privação cultural ou emocionais dos alunos com dificuldades de rendimento escolar, com atitudes agressivas e apáticas no que diz respeito aos programas escolares, havendo necessidade de serem suplementados por testes padronizados e de aproveitamento escolar.
Testes individuais de Inteligência	O melhor método, mas dispendioso, em função dos serviços e tempo dos profissionais. Não é prático como recurso de avaliação nas escolas que não dispõem de serviços de psicologia.
Testes coletivos de inteligência e baterias de aptidões diferenciadas	Geralmente válidos para selecionar estes alunos, podem não identificar os que têm dificuldades de leitura, problemas emocionais e motivacionais.
Testes de rendimento e desempenho escolar	Não identificam crianças sobredotadas com rendimento escolar inferior e apresentam limitações, dada a natureza do seu conteúdo.
Testes de criatividade	Recentes e de validade não comprovada, demonstram possibilidade de identificarem o pensamento divergente, que pode não ter sido diagnosticado nos testes de Q.I. São, contudo, limitados quanto aos objetivos propostos, quando não suplementados por outras medidas de avaliação.
Testes de pensamento divergente	São limitados ao dar apenas pistas para traços e interesses nessa área; não levam em consideração as diferenças entre a imaginação científica e a artística.
Informações aos pais	Podem ser afetadas pelo envolvimento afetivo.

**Quadro 1 - Limitações do processo de identificação dos sobredotados (Falcão, 1992 adaptado de Gallagher, 1965).**

Nesta linha de pensamento, apercebemo-nos que a identificação da criança sobredotada não se pode realizar somente num momento estanque, tendo apenas como referência o resultado de provas estandardizadas. Pelo contrário, o processo de identificação e diagnóstico constitui um procedimento de avaliação contínua que analisa conjuntamente os resultados de provas formais e os resultados das observações realizadas regularmente sobre os comportamentos e as realizações dos alunos.

Tudo isto conduz a uma cuidada reflexão, no sentido de que a identificação precoce exige que se realize nas melhores condições, pois apesar de ser importante uma identificação precoce, também é verdade que quanto mais cedo esta se realiza mais sujeita a imprecisão se encontra. Esta identificação permite determinar as necessidades educativas que estas crianças apresentam e dar-

lhes uma resposta adequada em todos os contextos: educativo, familiar e social. Por outro lado, aceita-se que a identificação não tem como finalidade colocar um rótulo, mas a recolha de um conjunto de informação sobre as capacidades, interesses, habilidades, pontos fortes e fracos com o objetivo de apoiar a construção e implementação de um programa educativo diferenciado. Deste modo, a identificação apresenta-se como a interface entre o conceito de sobredotação e as providências educacionais disponíveis para aquela população específica.

Resumindo, o processo de identificação assume um papel crucial no âmbito da educação dos sobredotados, uma vez que um apoio educativo efetivo a estes alunos depende do funcionamento adequado deste processo. Neste sentido, a identificação deverá centrar-se não só num conceito específico de sobredotação, mas considerar também as especificidades destes indivíduos e as características do programa para o qual os alunos são selecionados.

## **2.1.2. Características e Problemas das Crianças Sobredotadas**

Como já pudemos averiguar as áreas de sobredotação são variadas e, inclusive dentro da mesma área de interesse, as crianças podem apresentar características diferentes. Perante isto, torna-se muito difícil apresentar uma lista de todas as características de uma criança sobredotada. Todavia, a partir do estudo de Lewis Terman, surgiram várias características típicas dos sobredotados, quer em relação aos traços gerais, quer às áreas em que o desempenho superior se verifica.

Anteriormente os resultados acima da média nos testes de inteligência eram o indicador fidedigno utilizado para identificar a sobredotação, atualmente, a atenção volta-se para o processo em si e não para o produto final.

De acordo com Winner (1996), de uma forma global, as crianças sobredotadas possuem três características atípicas, sendo elas: a precocidade, a persistência para se «desenvencilharem» sozinhas e uma enorme sede de conhecimentos. Serra (2004:35) identifica como características mais evidentes das crianças sobredotadas, as seguintes:

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

De acordo com Guenther (2000) existem vários tipos de talentos observados nos sobredotados, nomeadamente: o talento académico, que engloba a inteligência verbal e o pensamento abstrato; o talento criativo, que engloba as artes e as ciências; o talento psicossocial, que integra a capacidade de liderança e o talento psicomotor, que inclui a motricidade fina e grossa.

Tendo por base os trabalhos de Renzulli, o Ministério da Educação, em 1998, estabelece um conjunto de características dos alunos sobredotados, em diferentes planos, com o intuito de facilitar a sua identificação em contexto escolar e, conseqüentemente, a definição e adoção de estratégias de intervenção educativas adequadas às suas necessidades e potencialidades. O quadro seguinte sistematiza as características deste grupo de crianças sob o ponto de vista de Renzulli (1984, citado por Freeman & Guenther, 2000).

<b>Domínios</b>	<b>Características Gerais das Crianças Sobredotadas</b>
<u>Aprendizagens</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Vocabulário proeminente para a idade e para o nível escolar;</li><li>- Hábitos de leitura independente (por iniciativa própria);</li><li>- Domínio rápido da informação e facilidade na evocação de factos;</li><li>- Fácil compreensão de princípios subjacentes;</li><li>- Capacidade para generalizar conhecimentos, ideias e soluções;</li><li>- Resultados e/ou conhecimentos excepcionais numa ou mais áreas de atividade ou de conhecimento.</li></ul>
<u>Motivacional</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tendência para iniciar as suas próprias atividades;</li><li>- Persistência na realização e finalização das tarefas;</li><li>- Busca da perfeição;</li><li>- Aborrecimento face a tarefas de rotina.</li></ul>
<u>Criatividade</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Curiosidade elevada perante um grande número de coisas;</li><li>- Originalidade na resolução de problemas e relacionamento de ideias;</li><li>- Pouco interesse pelas situações de conformismo.</li></ul>
<u>Liderança</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Autoconfiança e sucesso com os pares;</li><li>- Tendência a assumir a responsabilidade nas situações;</li><li>- Fácil adaptação às situações novas e às mudanças de rotina.</li></ul>
<u>Social e de Juízo</u> <u>Moral</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Interesse e preocupação pelos problemas do mundo;</li><li>- Ideias e ambições muito elevadas;</li><li>- Juízo crítico face às suas capacidades e às dos outros;</li><li>- Interesse marcado para se relacionarem com indivíduos mais velhos.</li></ul>

**Quadro 2 - Características Gerais das Crianças Sobredotadas (Freeman & Guenther, 2000 adaptado de Renzulli, 1984).**

Para Webb (1993) citado por Serra (2008), os indivíduos com altas habilidades cognitivas revelam, por vezes, problemas socio-emocionais significativos devido à dicotomia entre as suas

necessidades cognitivas, sociais, emocionais e educacionais e as condições que lhes são oferecidas pela sociedade.

No quadro seguinte são apresentados, alguns dos problemas que podem existir numa criança sobredotada (adaptado de Falcão, 1992 e Peixoto & Vilas Boas, 2003).

<b>Potenciais problemas associados à Sobredotação</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>* Possibilidade de rejeição social;</li><li>* Resistência ocasional a instruções, omissão de detalhes e rejeição de atividades de rotina;</li><li>* Dificuldade em aceitar o que não é lógico, o superficial, e conhecimentos mal estruturados e pouco definidos;</li><li>* Invenção dos próprios sistemas, por vezes incompatíveis com os pré-estabelecidos pela escola;</li><li>* Aversão à rotina e à repetição, necessidade de dominar, desde muito cedo, as capacidades de fundamentação;</li><li>* Necessidade precoce de leitura, de vocabulário especializado, resistência às imposições dos pais e professores, fuga no verbalismo;</li><li>* Atitude crítica em relação aos outros, exigência interna excessiva;</li><li>* Rejeição do que é conhecido, necessidade de inventar constantemente; resistência à interrupção, quando concentrado nas atividades;</li><li>* Obstinação, certo desligamento do desnecessário e secundário;</li><li>* Necessidade de sucesso e reconhecimento, sensibilidade à crítica, vulnerabilidade à rejeição dos outros;</li><li>* Frustração com a inatividade ou ausência de progressos, impaciência;</li><li>* Pressões e discordâncias com pais e colegas, problemas de rejeição e revolta;</li><li>* Falta de homogeneidade no trabalho de grupo, necessidade de individualização e ajuda para explorar e desenvolver interesses, como também de adquirir competências básicas.</li></ul>

**Quadro 3 – Potenciais problemas associados à Sobredotação (adaptado de Falcão, 1992; Peixoto & Vilas Boas, 2003)**

No quadro seguinte (quadro 4) é estabelecida uma correspondência entre as principais características dos sobredotados e os possíveis problemas que lhes podem estar associados:

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

Quadro 4 – Características e potenciais problemas associados à Sobredotação (Webb (1993) cit. por Serra (2008), adaptado)

Perante o exposto, podemos dizer que a sobredotação engloba uma grande variedade de características devido à sua natureza multidimensional. De salientar, que nem todos os sobredotados apresentam as mesmas características de desenvolvimento e comportamento que referimos neste ponto.

É importante também realçar e valorizar o papel importantíssimo que o meio ambiente tem na estimulação e desenvolvimento das capacidades destas crianças. É evidente que se o contexto escolar destes alunos não for estimulante ou com atividades interessantes, o aluno sobredotado pode

revelar-se frustrado, desinteressado, indisciplinado ou até mesmo com dificuldades no desempenho acadêmico e comportamentos incorretos. Ao manifestarem estas atitudes/comportamentos, estes alunos podem ser vistos como hiperativos, com déficit de atenção, ocultando as suas habilidades excepcionais.

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

### **2.1.3. A Visão do Mundo pelas Crianças Sobredotadas**

“Estas crianças vêem as coisas de modo diferente e [também] têm interesses e valores diferentes, (...)”  
(Winner, 1996:22)

Sendo o Homem um ser inteiro, único e indivisível, o desenvolvimento de talentos deve contemplar o indivíduo como um todo. Porém, para o desenvolvimento do ser humano como um todo, é necessário ter em consideração três dimensões da personalidade humana: a relação da pessoa consigo mesma, o seu autoconceito e a percepção que tem de si mesma; a relação da pessoa com os outros, a percepção do outro e o estabelecimento de relações com os outros; e a compreensão e visão que a pessoa tem sobre o mundo, a partir das quais provêm ações e reações pessoais (Guenther, 2000).

Entender o mundo que nos rodeia é um processo complexo, realizado progressivamente ao longo da vida. Quanto melhor for a compreensão do mundo mais satisfatório será o modo de vida da pessoa (Guenther, 2000).

Os indivíduos que se aproximam do ideal do ser humano são, por norma, as que possuem uma capacidade profunda para compreender e conhecer, em várias dimensões, o mundo em que vivem. Esse conhecimento e compreensão do mundo originam-se, não apenas de percepções de conceitos intelectuais, mas igualmente das experiências e vivências do dia-a-dia.

Desta forma, quanto mais ricas e amplas forem essas experiências, maior a capacidade de perceber, e em consequência, mais enriquecido se torna o campo perceptual.

Como qualquer outro ser humano, a criança sobredotada está inserida em diferentes contextos, meio familiar, social e escolar, sendo influenciada por estes. Como já referimos

anteriormente, nem todas as crianças sobredotadas apresentam as mesmas características, por isso mesmo, podemos encontrar crianças em que a interação que estabelecem com o meio é facilmente conseguida e outras, em que o isolamento, a incompreensão do outro, a rejeição fazem parte da sua rotina. Desta forma, é perceptível que, pela natureza da sua personalidade ou das suas altas capacidades, a visão do mundo por estas crianças não seja feita nos mesmos moldes que as primeiras. “A formação da visão do mundo pode se complicar porque é influenciada tanto pela experiência de vida da pessoa, como também pelas outras pessoas com quem ela entra em contato, e pelo próprio conceito que tem de si e da posição que ocupa nesse mundo” (Guenther, 2000:110).

Os conteúdos curriculares lecionados nas escolas constituem uma tentativa de proporcionar aos alunos a compreensão do mundo que lhes rodeia, contudo nem sempre isso acontece, pois em vez de exercitar a capacidade de compreender e ampliar a noção do mundo, a escola tem vindo a promover apenas a memorização do conhecimento. Esta realidade é insuficiente não só para a maioria dos alunos como principalmente para alunos sobredotados que apresentam um elevado grau de compreensão.

De modo a favorecer a adequação dos currículos à visão do mundo pelas crianças sobredotadas seria necessário a implementação de normas legislativas que garantissem o direito a uma educação diferenciada a todos os alunos, potenciando-lhes todas as suas capacidades. Todavia, sabemos que o que determina a lei, nem sempre é constatado na realidade. No capítulo seguinte iremos fazer referência à legislação portuguesa no que concerne ao atendimento aos alunos sobredotados.

## **2.2. A Escola**

“A escola é muitas vezes factor inibidor do aparecimento ou desenvolvimento das potencialidades dos alunos. A não promoção de ambientes criativos, a falta de estímulo, de recursos e de oportunidades ou o não atendimento diferenciado em função das características e necessidades individuais, constituem frequentemente as causas do não desabrochar de capacidades latentes, ou da inovação de capacidades reveladas.”  
(Serra, 2000:149)

## **2.2.1. Legislação Específica para Alunos Sobredotados**

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

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

Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), foi considerado o direito à diferença como o princípio organizativo do sistema. As alterações legislativas constantes da Lei nº 46/86 de 14 de outubro originaram, em 1988, a extinção das classes especiais, integrando estes alunos em classes regulares (Despacho 36/88 de 17 de agosto). Esta lei tem como um dos princípios gerais a garantia do “direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (artigo 2, nº2). Porém, esta apenas referencia a recuperação e integração socioeducativa das crianças com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.

Neste sentido, e após aprovação de vários decretos-lei intermédios, surge o Decreto-Lei nº319/91 de 23 de agosto. Segundo Correia (1999:29) este decreto veio “preencher uma lacuna na legislação há muito sentida no âmbito da Educação Especial, actualizando, alargando e precisando o seu campo de ação.” Este decreto-lei regulamentou a educação especial no Sistema Educativo Português, ao apresentar uma perspetiva mais abrangente, prevendo não só os casos de deficiências, como os casos de dificuldades de aprendizagem e de excecionalidade no que concerne a capacidades superiores.

Posteriormente, as crianças sobredotadas foram abrangidas pelo Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro, que rege a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, permitindo diagnosticar dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo dos alunos, concretamente os que revelam capacidades excecionais de aprendizagem. Paralelamente, proporciona a realização de um plano de desenvolvimento que sugere atividades de enriquecimento

curricular, possibilitando aos alunos uma intervenção educativa com sucesso. Este plano de desenvolvimento poderá integrar, entre outras modalidades: a pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula; programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento e atividades de enriquecimento.

No entanto, todo este cenário anteriormente referido não corresponde à realidade. Basta darmos atenção ao caso da sobredotação. As crianças com esta problemática têm necessidades educativas especiais (NEE), mas como não apresentam uma deficiência não são incluídas no mais recente Decreto-Lei 3 de 2008, de 7 de janeiro, ficando assim, as crianças sobredotadas, sem apoio legal. O Decreto-Lei nº 3/2008 tinha como finalidade, segundo o Ministério da Educação, reestruturar os serviços de educação especial. Porém, ao analisarmos o referido decreto, verificamos que o mesmo não considera um conjunto de condições que caracterizam o que habitualmente se designa por uma educação de qualidade, justa e apropriada às capacidades e necessidades dos alunos com NEE. Apesar do Ministério da Educação dar, pontualmente, orientações sobre o posicionamento das situações de precocidade excecional, não existe atualmente legislação que permita, por exemplo, a antecipação da entrada no Ensino Básico 1º Ciclo às crianças que revelem capacidades acima da média.

Não é demais realçar que o Decreto-Lei nº 319/91 previa a antecipação da entrada no ensino regular, contudo, esta nova legislação (Decreto-Lei 3/2008) deveria prevê na mesma esta medida, no entanto, não é o que sucede. Estamos, portanto, perante uma lei que não garante a existência e eficácia dos serviços de educação especial para todos os alunos com NEE significativas (permanentes, como diz o Decreto-Lei 3/2008) que deles necessitem; que proveja os meios financeiros necessários ao seu bom funcionamento; que considere um conjunto de procedimentos administrativos, preciso e claro a todos os níveis, etc.

Contudo, podemos destacar alguns aspetos positivos do Decreto-Lei nº 3/2008, como: a obrigatoriedade da elaboração de um programa educativo individual para os alunos com NEE permanentes, já consignado no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto; a promoção da transição dos alunos com NEE permanentes para a vida pós-escolar; a confidencialidade de todo o processo de atendimento a alunos com NEE permanentes; e a criação de departamentos de educação especial nos agrupamentos.

A Região Autónoma da Madeira (RAM) destaca-se do panorama nacional pelos esforços desenvolvidos no âmbito da sinalização e atendimento aos alunos sobredotados. Neste sentido foi criado o Decreto Regulamentar Regional nº 13-A/97/M, de 15 de julho e o Decreto Regulamentar Regional nº 16/2005/M, de 17 de dezembro que desencadeou diversas ações com vista ao atendimento dos alunos sobredotados através de unidades próprias dependentes da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) e com o envolvimento não só de

professores, mas também de recursos da comunidade, com o intuito de atender aos projetos, ideias e motivação dos alunos (Antunes & Almeida, 2008).

Mais recentemente, a publicação do Despacho Normativo 24-A/2012 de 6 de dezembro, veio revogar a elaboração de planos de desenvolvimento para os alunos sobredotados. Foca-se na implementação de medidas de promoção do sucesso escolar e em situações especiais de avaliação, como a constituição de grupos de homogeneidade relativa (art. 22.º) e casos especiais de progressão (art. 25.º). Este despacho regulamenta ainda a certificação de conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do Ensino Básico, nos estabelecimentos do ensino público, particular e cooperativo.

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

As crianças sobredotadas apresentam Necessidades Educativas Especiais e por isso, necessitam de respostas diversificadas que passem pela flexibilização e adequação curricular, bem como, por uma diferenciação de métodos e estratégias educativas. Conhecendo já o conjunto de características gerais do sobredotado, importa agora clarificar quanto às suas necessidades educativas especiais.

## **2.2.2. Necessidades Educativas dos Alunos Sobredotados**

“Grandes realizações são possíveis, quando se dá atenção aos pequenos começos”.  
Lao Tsé

As crianças sobredotadas são «crianças diferentes» e que, exatamente por apresentarem uma certa diferença, tornam-se especiais, e como tal, revelam necessidades educativas especiais. O não reconhecimento de tal facto pode originar situações de conflito/inadaptação entre a criança e a escola. Não nos podemos esquecer que a sobredotação não é sinónimo de sucesso escolar. O aluno sobredotado não é alguém que sabe tudo, e que, face às suas altas habilidades e talentos, não precisa de ajuda. Tal como afirma Falcão (1992:106) “o potencial superior é, às vezes, como uma flor que

murcha e acaba por mergulhar no fracasso e na frustração. As crianças sobredotadas podem estar tão inadaptadas à escola, como a escola à criança”.

Atualmente, o conceito de necessidades educativas abrange, sobretudo, os alunos com vários tipos de deficiências e os alunos com distúrbios de aprendizagem, deixando de parte os alunos sobredotados. Estes últimos, tal como os anteriores, exigem um processo de ensino-aprendizagem individualizado e com uma forte componente de atenção à diversidade, pois sem uma educação diferenciada, as suas capacidades não se desenvolvem plenamente.

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

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

De acordo com o Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (DEB), a intervenção educativa com crianças e jovens sobredotadas deverá ter em conta as suas necessidades específicas, de maneira a que seja possível o desenvolvimento das suas competências e se evitem situações de subaproveitamento, desinteresse ou dificuldades relativamente à atividade escolar. Um atendimento adequado a estes alunos deverá ter como objetivo geral potenciar a expressão da criatividade, os elevados níveis cognitivos e a capacidade de concentração e de trabalho.

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

#### ❖ **Necessidades Psicológicas**

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

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

Efetivamente, para que o sobredotado reconheça o seu sucesso é necessário que, além da atitude positivista do professor, as práticas pedagógicas fomentem a construção de conhecimentos

mais significativos, ou seja, que as experiências de aprendizagem proporcionadas tragam algo de novo.

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

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

*O Clima de participação e partilha de responsabilidades:*

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

*O Suporte emocional para o fracasso:*

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

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

**❖ Necessidades Sociais**

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

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

❖ **Necessidades Cognitivas**

O conhecimento das necessidades cognitivas do aluno sobredotado é um dado importante para o professor, pois permite que este organize e estruture os conteúdos escolares de forma a proporcionar aprendizagens significativas ao sobredotado. De entre as diversas necessidades cognitivas do sobredotado relevam-se as seguintes: ensino individualizado, particularmente orientado para os conteúdos específicos que o sobredotado melhor domina, usando, para tal a flexibilidade dos programas de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, para incluir disciplinas especiais ou opções alternativas; facilidade no acesso a recursos adicionais de informação, nomeadamente nas suas áreas de excelência, através de trabalhos de projeto, de modo a motivar o aluno; oportunidade para partilhar com os outros os seus interesses e competências, no sentido de potenciar a interação e evitar comportamentos de isolamento; possibilidade de expressão criativa, através da criação de momentos em que todos os alunos participem na planificação de tarefas, com as suas ideias e projetos em torno de temas de aprendizagem e oportunidade para utilizarem as suas competências na resolução de problemas e em investigações, que visem o seu desenvolvimento global.

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

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

Como tal, importa que a escola leve a sério estas necessidades, em concreto, a implementação de estratégias de ensino que estimulem cognitivamente, apoiem psicologicamente e fomentem o relacionamento e integração social do sobredotado. É satisfazendo o conjunto de necessidades individuais que se pode caminhar para o sucesso educativo, não só do sobredotado como de todos os alunos.

Falcão (1992) considera que a instituição escolar tem o dever e a responsabilidade de proporcionar às crianças e jovens sobredotados um ambiente estimulante e desafiador que favoreça e promova adequadamente o desenvolvimento das suas potencialidades pessoais e o seu processo de adaptação social. O mesmo autor acrescenta ainda que a escola deverá aceitar estas crianças, respeitando o seu direito à diferença, e praticar um planeamento educacional realista e aberto à inclusão, a partir de uma estimulação diferenciada, adequando as estratégias de ensino-aprendizagem e as metodologias, e oferecendo-lhes currículos enriquecedores, que ajudem a desenvolver de forma positiva e estimulante as suas capacidades e potencialidades.

É urgente a inclusão de crianças sobredotadas no contexto escolar e social, a implementação de inovações pedagógicas e a divulgação de processos de identificação e intervenção precoce, mediante um atendimento específico e direcionado às suas especificidades. Numa lógica de escola inclusiva, é fundamental identificar as características psicológicas destas crianças, tendo em vista a conceção, implementação e avaliação de medidas educativas, selecionando as mais apropriadas a cada aluno e a cada momento. É, ao mesmo tempo, importante preparar pessoal docente especializado e sensibilizar os recursos existentes na comunidade.

A escola não pode esquecer as crianças sobredotadas, nem desvalorizar o contexto sociocultural das mesmas. É pertinente advertir que o contexto sociocultural onde as crianças se inserem constituiu uma influência relevante no processo de crescimento social, escolar e pessoal e que as motivações sociofamiliares são indispensáveis no decurso de todo o processo de atendimento (Falcão, 1992). É também importante, a existência de mecanismos e legislação adequada, não só para identificação de casos, mas essencialmente para um correto e adequado atendimento a cada caso.

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

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

### **2.2.3. Estratégias de Atendimento Educativo**

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

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

Como tal, a escola deve proporcionar um ambiente escolar estimulador e desafiante, que favoreça aprendizagens diferenciadas através de um conteúdo curricular mais complexo e profundo, fomentando ao mesmo tempo, situações de comunicação, experimentação e partilha com os outros.

De acordo com Tannenbaum (1983) citado por Falcão (1992:156-157), os objetivos da educação especial para crianças sobredotadas devem surgir de resoluções da própria escola, embora realce alguns que facilmente se ajustam à maioria dos programas, como:

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

Em Portugal, a partir da publicação do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, as crianças e jovens sobredotados viram reconhecidas na lei as suas necessidades educativas específicas. O artigo 5.º do referido despacho normativo prevê a diferenciação no currículo e nas estratégias de ensino e de aprendizagem a serem definidas no Plano de Desenvolvimento, que deve ser elaborado para os alunos que apresentem capacidades excecionais de aprendizagem. Na prática bem sabemos que não passou do papel, pois não se implementaram respostas educativas para as

crianças com capacidades excepcionais, que fossem realmente de qualidade, adaptadas às suas necessidades e potencialidades.

Já mais recentemente, a publicação do Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, estabelece a implementação de medidas de promoção do sucesso escolar e situações especiais de avaliação, bem como a constituição de grupos de homogeneidade relativa (art. 22.º) e casos especiais de progressão (art. 25.º) da responsabilidade das escolas.

No que toca às práticas educativas, a diferenciação curricular aparece como a primeira a ter em conta na educação dos alunos sobredotados. Partindo desta ideia de diferenciação curricular surge a possibilidade de a escola recorrer a uma série de estratégias educativas para os alunos sobredotados, as quais podem ser agrupadas de formas variadas e implementadas em simultâneo ou isoladas. Diversos autores (Freeman & Guenther, 2000; Falcão, 1992; Peixoto & Vilas Boas, 2003 e Ministério da Educação, 1998) destacam as seguintes estratégias educativas para alunos sobredotados: Aceleração, Agrupamento e Enriquecimento.

#### ❖ **Aceleração**

A aceleração baseia-se no cumprimento do programa escolar de forma mais rápida, adiantando um ou mais anos, com o objetivo de situar o aluno no nível educativo correspondente ao seu nível de conhecimento. Trata-se de uma estratégia rápida e económica, permitindo o aproveitamento dos recursos e infraestruturas existentes, exigindo-se, quase somente, um esforço de ordem burocrático-administrativa (Vilas Boas & Peixoto (2003). Pela mesma razão, que compreendemos que uma criança possa ter de repetir um determinado ano escolar dado o seu processamento mais lento dos conteúdos académicos, as crianças sobredotadas que apresentem um desenvolvimento precoce ou avançado em termos cognitivos, deverão poder iniciar mais cedo ou acelerar a sua escolarização.

Montgomery (1996) citado por Freeman & Guenther (2000) apresentou as diversas modalidades de aceleração, presentes no quadro seguinte:

<b>Diferentes formas de aceleração</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Entrada mais cedo na fase seguinte do processo educativo – desde o nível da Educação Pré-escolar;</li><li>2. Saltar anos de escolaridade – promoção acima dos pares etários, um ou mais anos;</li><li>3. Aceleração por disciplina – frequentar anos mais adiantados em determinadas disciplinas;</li><li>4. Agrupamento vertical – classes mistas, com ampla variedade de idades e anos, de modo que os mais novos possam trabalhar junto com os mais velhos, e mais avançados;</li><li>5. Cursos especiais fora da escola – que oferecem mais conhecimentos em áreas curriculares específicas.</li><li>6. Estudos paralelos – frequência em simultâneo do Ensino Básico e do Ensino Secundário;</li><li>7. Estudos compactados – quando o currículo normal é completado em metade ou terça parte do tempo previsto;</li><li>8. Planos de estudos auto-organizados – que os alunos desenvolvem enquanto o resto da turma completar o que eles já fizeram ou já aprenderam;</li><li>9. Mentoria – trabalhar com um mentor, especialista numa certa área de interesse da criança, na escola ou fora dela;</li><li>10. Cursos paralelos – por correspondência ou outra forma de ensino à distância.</li></ol>

**Quadro 5 – Diferentes formas de aceleração (Montgomery,1996 citado por Freeman & Guenther (2000)**

Os efeitos do recurso à aceleração têm gerado controvérsia entre vários autores relativamente às vantagens e desvantagens na aplicação desta estratégia educativa.

Alencar (2001) menciona alguns aspetos positivos e negativos da aceleração. Como vantagens, ressalta que é um método que pode ser usado em qualquer escola; promove o contacto com colegas mais velhos (aspeto verificado como uma necessidade implícita do aluno sobredotado); permite a estes jovens iniciarem a vida profissional mais cedo; possibilita a diminuição dos custos, (permanecem menos tempo na escola) e reduz o tédio, a frustração e a insatisfação. Como desvantagens, o autor destaca que a aceleração não permite manter o aluno juntamente com os colegas da mesma idade e nível social e emocional; o aluno que avança um nível não aprende um conjunto de conhecimentos relevantes e necessários e, por fim, a aceleração não é realizada de forma adequada em todas as áreas.

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

Segundo Valle (2001) a aceleração oferece como benefícios: o avanço a partir de um ritmo mais rápido e um domínio significativo do conhecimento e da sua aplicação; evita resultados negativos para o desenvolvimento das suas potencialidades (indisciplina, fracasso escolar, aborrecimento, etc.); motiva mais o aluno; é um processo rápido e económico que permite concluir

o período obrigatório mais cedo e antecipar os estudos profissionais. Como principais inconvenientes, a mesma autora salienta os seguintes: a superioridade intelectual não pode estar associada a um desenvolvimento evolutivo, originando problemas de tipo emocional e social; o desenvolvimento afetivo pode não estar igualmente adiantado, podendo criar confusões que posteriormente se refletem nas relações na escola e/ou na família; e, por último, é uma estratégia adequada para as crianças com talento acadêmico mas não para outros domínios de talento.

De acordo com Freeman & Guenther (2000), o sucesso da aceleração depende muito do meio envolvente, da flexibilidade do sistema, do número de alunos que são acelerados na escola, do nível de maturidade geral da criança e do apoio emocional do professor. Stanley & Benbow, investigadores americanos, defendem que a aceleração melhora a motivação e a sofisticação acadêmica dos sobredotados. Benbow citado por Freeman & Guenther (2000:116) refere que “simplesmente acelerar, só porque sim, não é apropriado para todas as crianças, devendo, pais e professores, ter em consideração os seguintes fatores:

- \* A não existência de pressão para acelerar;
- \* O aluno encontra-se nos 2% extremos de inteligência elevada;
- \* Os pais e professores sentem-se bem com todo o processo;
- \* O aluno é efetivamente avançado no conteúdo curricular;
- \* O aluno é emocionalmente estável;
- \* O aluno entende o que está a acontecer;
- \* O aluno aceita todo o processo de aceleração”.

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

Em Portugal, a legislação (Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto e pelo Despacho nº 173/ME/91 de 23 de outubro) apenas prevê a possibilidade de um aluno sobredotado acelerar dois anos letivos ao longo do seu percurso escolar, em situações devidamente avaliadas e comprovadas. Contudo, nunca será possível aplicar a redução dos dois anos permitidos por lei, no mesmo ciclo de ensino.

Não obstante a resistência que algumas famílias e professores ainda manifestam relativamente à decisão de acelerar uma criança/jovem com capacidade acima da média, a maioria dos países considera, atualmente, a aceleração como um processo natural, reconhecendo, porém, a importância de o complementar com outras estratégias, como por exemplo, o enriquecimento.

### ❖ Agrupamento

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

Esta medida está também ela exposta a controvérsias no que respeita às consequências da sua implementação. Diversos estudos, como o realizado por Rogers e Span (1993) citados por Freeman & Guenther (2000) concluíram que, para os sobredotados, o agrupamento melhora o desempenho e aumenta as expectativas, o pensamento crítico e a criatividade.

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

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

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

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

### ❖ **Enriquecimento**

O enriquecimento é entendido como um programa de atendimento a sobredotados que, com base na integração do aluno no sistema regular de ensino, produz alterações nas oportunidades educativas, em virtude da especificidade das suas necessidades (Ministério da Educação, 1998). Revela-se uma medida integradora que concilia um tipo de ensino personalizado, tendo em conta as necessidades educativas especiais do aluno sobredotado, sem o desvincular do seu grupo etário e sem sobrecarregar o seu horário letivo.

Como salientam Freeman & Guenther (2000:123),

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

Segundo os mesmos autores, o enriquecimento pode organizar-se do seguinte modo: realização de cursos e formação contínua para professores; flexibilização do ensino formal, de modo a alterar a rotina; fornecimento de material extra, não necessariamente ligado ao assunto da aula; elaboração de sistemas de apoio ao enriquecimento (por exemplo: desenvolvimento de atividades conjuntas com associações locais); organização de competições; criação de acordos com Universidades e Institutos Superiores de Educação para receber jovens alunos para assistirem a aulas; adaptação curricular e, por fim, ampliação da profundidade da aprendizagem e promoção de habilidades.

Se a aceleração é um método educativo onde preferencialmente se procura um progresso rápido no currículo, com o enriquecimento, no essencial, pretende-se a sua ampliação e/ou diferenciação, proporcionando-se conhecimentos, habilidades e atividades mais amplas, heterogéneas e de maior complexidade. Ou seja, o enriquecimento educativo é um esforço de estimulação intencional que procura o crescimento do aluno ampliando e aprofundando o currículo escolar básico com conhecimentos, informações e ideias que o tornam capaz de uma consciência maior do saber (Freeman & Guenther, 2000).

O enriquecimento é, sem dúvida, a estratégia de atendimento educativo que acarreta menos riscos, uma vez que adapta os conteúdos curriculares e proporciona diversas oportunidades de experimentação. Porém, tal como acontece com as restantes medidas de intervenção educativa para sobredotados, há autores que apontam benefícios e inconvenientes na execução da mesma.

Valle (2001) indica como benefícios os seguintes aspectos: contempla o desenvolvimento pessoal da criança sobredotada em todos os domínios; permite que a mesma marque o próprio ritmo de trabalho; aumenta a motivação e, é válido para todas as formas de sobredotação. Como inconvenientes, a autora realça que o enriquecimento é uma estratégia mais dispendiosa; exige uma formação superior dos professores e implica igualmente um trabalho curricular muito mais extenso que o normal.

Renzulli, citado por Vilas Boas & Peixoto (2003), propõe, com base na pesquisa sobre a avaliação de programas para sobredotados e nas observações das práticas educacionais nos programas, um modelo de ensino para o sobredotado, Programa de Enriquecimento Triádico de Renzulli, onde apresenta três tipos de atividades de enriquecimento: Enriquecimento de Tipo I - Experiências exploratórias gerais, que irão permitir clarificar os interesses e habilidades do aluno; Enriquecimento de Tipo II - Atividades de aprendizagem em grupo que ajudarão o aluno a lidar de uma forma mais efetiva com o conteúdo e Enriquecimento de Tipo III - Projetos desenvolvidos, individualmente ou por grupos de alunos, com o objetivo de investigar problemas reais.

O programa Enriquecimento de Tipo I reflete uma variedade de experiências gerais, não ministradas no currículo regular, pressupondo um amplo leque de metodologias diversificadas.

O programa Enriquecimento de Tipo II recorre a metodologias mais específicas com o objetivo de desenvolver processos cognitivos e afetivos, englobando habilidades de pensamento de nível superior, modelos de investigação e métodos de desenvolvimento pessoal e social.

O programa Enriquecimento de Tipo III visa propor experiências de enriquecimento de nível avançado, tendo em conta uma metodologia de investigação (individual ou em pequeno grupo) sobre temáticas concretas. Regista-se uma estrutura processual que parte da delimitação de um problema e, conseqüentemente, da adequação de uma metodologia de investigação apropriada com vista ao desenvolvimento de um produto. O aluno assume o papel de investigador.

Desta forma, o Programa de Enriquecimento Triádico de Renzulli foi elaborado com o intuito de complementar as suas conclusões sobre a conceção de Sobredotação dos Três Anéis, já referenciada em capítulos anteriores, e igualmente com o objetivo de estimular a produtividade criativa dos jovens, expondo-os a vários tópicos, áreas de interesse e campos de estudo, ensinando-os a aplicar conteúdos avançados, habilidades técnicas e metodologias, em áreas do seu interesse.

De um modo geral, este programa trata-se de um modelo de enriquecimento interativo, com orientações para os interesses da criança/jovem e no qual os professores devem ser designados «especialistas em enriquecimento», uma vez que auxiliam os restantes colegas de outras áreas curriculares a fomentarem o desenvolvimento do talento (Freeman & Guenther, 2000).

Posteriormente, Renzulli citado por Alencar & Fleith (2001) apresenta uma nova proposta de intervenção designada por Grupo de Enriquecimento, em que o objetivo principal reside na ampliação das estratégias de enriquecimento anteriores. Esta nova estratégia educativa consiste em formar grupos de alunos que partilhem interesses semelhantes, e que, em encontros regulares fora do horário escolar, têm oportunidade de desenvolver projetos baseados nesses interesses. Trata-se, assim, de atividades extracurriculares que promovem o conhecimento avançado numa área específica, estimulam o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e incentivam a aplicação destas situações criativas e produtivas.

Este tipo de estratégia de atendimento educativo foi adotado pelo Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) no Brasil, mais especificamente em Lavras, sob a orientação de Zenita Guenther. O CEDET foi criado em 1993, revelando-se bastante útil para desenvolver aptidões nas crianças sobredotadas oriundas de contextos desprivilegiados (Freeman & Guenther, 2000).

As finalidades do CEDET são orientadas para a procura do talento e das capacidades nos alunos da comunidade, tendo em vista também o seu acompanhamento e estimulação do seu potencial. “O CEDET é um espaço de apoio e complementação educacional ao aluno dotado e talentoso, frequentando as diversas escolas da comunidade, nos diversos níveis do Ensino Básico” (Guenther, 2008:5).

Em Portugal, nos últimos anos, têm surgido alguns programas de enriquecimento fora da dinâmica escolar, desenvolvidos, sobretudo, por associações. Citamos o Programa Sábados Diferentes realizado, no Porto, associado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e orientado pela APCS (Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas). Este iniciou-se em 1995, com o objetivo de dar resposta às necessidades das crianças e jovens sobredotados, aumentando o seu crescimento pessoal e social a partir das interações entre pares com características e necessidades iguais, através da realização de atividades de enriquecimento. Paralelamente é também desenvolvido um trabalho de partilha de expressão de dificuldades e anseios, formação e aprendizagem, união de esforços, com os pais das crianças sobredotadas relacionados com o programa.

Tendo em conta as necessidades educativas específicas manifestadas pelas crianças e jovens com capacidades e talentos acima da média, nasceu através da Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas, o PIC – Projeto Investir na Capacidade - com a finalidade de estimular competências e promover a integração das crianças e jovens no ambiente escolar. Neste sentido, as atividades desenvolvem-se no âmbito do incentivo da criatividade, do sentido crítico, do autoconhecimento e da relação interpessoal. A par da promoção destas atividades de enriquecimento, são realizadas atividades de formação para os pais, dado que a família desempenha um papel preponderante no desenvolvimento da criança e do jovem, devendo por isso estar munida de conhecimentos que permitam responder eficazmente às necessidades do seu filho. Nos dias de hoje, o Projeto Investir na Capacidade desenvolve-se em vários pontos do país, como Nelas (Viseu), Lisboa e Beja. Também a Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS) realiza, em várias localidades do território nacional, Programas de Enriquecimento nos Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização (PEDAIS), de forma a dar resposta a necessidades específicas das crianças e jovens sinalizados e auxiliar também os pais e professores ao nível da estimulação em áreas específicas, desenvolvimento interpessoal e expressões de natureza distinta.

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

A aceleração, ainda que possa assumir variações, é mais conhecida pela entrada antecipada na escola ou pelo avanço de um ou dois anos escolares. O agrupamento caracteriza-se pela formação de grupos de alunos, a tempo inteiro ou parcial segundo as capacidades e as habilidades, desenvolvendo um currículo enriquecido e diferenciado que pode ser implementado em «aulas de apoio» ou em turmas especiais. Finalmente, o enriquecimento aposta na definição e implementação de programas ajustados às necessidades dos alunos, procurando ampliar, aprofundar e complexificar o seu nível de conhecimentos, sendo que pode assumir a forma de adaptações curriculares individuais ou a frequência de programas de enriquecimento grupais.

Embora as três estratégias tenham sido explicadas separadamente, não significa que não se possam aplicar em simultâneo, ou seja, se aceleração for conduzida de forma adequada tende

a ser enriquecimento, e por sua vez, um programa de enriquecimento aplicado apropriadamente é também uma forma de aceleração, na medida em que procura desenvolver competências de pensamento de ordem superior. Os programas de enriquecimento só fazem sentido quando as crianças são agrupadas por áreas de interesse.

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

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

## **2.2.4. O Papel do Professor**

O professor é o principal veículo de concretização das estratégias de atendimento educativo, pois é quem contacta diretamente e interage com os alunos. Embora muitas das decisões sejam alheias ao professor, o processo educativo é condicionado pelo que acontece na sala de aula. Para tal, o professor deve tentar implementar medidas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social do aluno sobredotado.

É importante que, desde logo, o professor de uma criança sobredotada tenha consciência que pode desempenhar um papel muito importante na vida da mesma, pois poderá facultar-lhe uma diferenciação pedagógica e desenvolver atividades de enriquecimento, promovendo as suas habilidades/capacidades e estimulando o seu talento. Nenhum professor precisa de ser sobredotado para ensinar alunos sobredotados. Aquilo de que o professor necessita, inicialmente, é de identificar as áreas fortes e fracas do aluno, verificar como estas estão a ser aproveitadas no contexto escolar e planificar as suas atividades de ensino, de forma a desenvolver o desempenho da criança de acordo com seus próprios ritmos, capacidades, interesses e necessidades. “O professor de sala de aula pode ajudar a criança mais capaz, talvez melhor do que qualquer outro profissional na área da Educação”

(Freeman & Guenther, 2000:20). Mas para atender a crianças sobredotadas é necessário professores informados, preparados e conscientes da problemática da sobredotação.

Falcão (1992) ser professor de uma criança sobredotada implica deparar-se quer com situações de desafio, pois estamos a falar de crianças naturalmente curiosas, enriquecedoras, instáveis e, por vezes, agressivas; quer com situações de conflito, já que psicologicamente um professor nem sempre está preparado para a enfrentar. Por estes motivos é importante traçar um perfil adequado de um professor de crianças sobredotadas.

Na mesma obra, Falcão (1992) enumera alguns atributos específicos que o professor deverá ter: a criatividade, que deve ser utilizada na diversificação de materiais de aprendizagem e no planeamento de situações educativas; a capacidade de organizar o currículo e a dinâmica funcional da turma; demonstrar entusiasmo pela individualização do processo de ensino/aprendizagem; conhecer a psicologia dos sobredotados; ter uma variedade de recursos pessoais no controlo da turma; mostrar disponibilidade para uma relação educativa; estar motivado para realizar inovações a nível didático e adotar uma metodologia flexível.

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

Por isso mesmo, é importante que todos professores possuam formação com conhecimentos sobre a sobredotação e também na área da psicologia, nomeadamente na área de desenvolvimento e aprendizagem. Os professores devem possuir uma capacidade adequada ao exercício das suas funções, estar preparados para identificar estas crianças e terem sensibilidade para desenvolverem as capacidades do aluno de acordo com as suas áreas de interesse.

Os professores mais sensíveis para esta temática utilizam estratégias e materiais mais diversificados, promovendo nas suas salas de aula um ensino mais diferenciado. Nos Estados Unidos da América, professores com formação especializada, provaram ser melhores no auxílio a crianças sobredotadas (Freeman & Guenther, 2000). Uma vez mais, comprova-se que a sobredotação deveria ser uma temática obrigatória na formação inicial de professores.

Serra (2005) aponta algumas sugestões aos educadores/professores para a planificação das suas estratégias pedagógicas, descrita no seguinte quadro.

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

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

**Quadro 6 – Sugestões para educadores/ professores (adaptado de Serra, 2005)**

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

Serra (2000) propõe algumas atitudes que os professores devem ter perante alunos sobredotados e outras que deverão evitar (quadro 7):

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

**Quadro 7 – Atitudes dos professores face a um aluno sobredotado (adaptado de Serra, 2000)**

É relevante realçar que o professor deve sempre integrar nas suas estratégias os familiares do aluno sobredotado, nomeadamente os pais. Bem sabemos que o envolvimento dos pais na escolarização dos filhos é muito importante, pois constituem o primeiro grupo que contacta com a criança e a educa. Os pais têm presente toda a informação sobre o desenvolvimento da criança (história escolar e familiar, ocupação dos tempos livres, interesses, habilidades, preferências e estilos de aprendizagem, de pensamento e de expressão). Os professores, por seu turno, são aqueles

que estão em condições de melhor fazer a sinalização do aluno e de observar e acompanhar o seu comportamento e desenvolvimento cognitivo.

Porém, o envolvimento dos pais não se pode reduzir apenas à transmissão de informações sobre o sobredotado, mas essencialmente à participação na planificação e concretização dos projetos e atividades da escola. Além de proporcionar um maior envolvimento dos pais no processo educativo, a escola deve ainda mostrar-se disponível para prestar apoio aos pais, ajudá-los a compreender melhor a problemática do filho, com vista à criação de um clima de confiança e de partilha, pois como refere Guenther (2000:14), “desenvolver talentos, é essencialmente um investimento social e uma responsabilidade colectiva”.

A sociedade desempenha um papel importantíssimo em relação a esta problemática. E, uma das primeiras exigências deverá recair na importância de uma melhor e mais adequada formação social de forma a ajudar os pais, no sentido de um esclarecimento acerca da complexidade e responsabilidade da educação de um filho (Silva, 1999). Para esta autora, existem muitos desajustes que poderiam ser evitados através de uma maior sensibilidade relativamente à importante temática da educação em família. A sociedade é responsável por este papel, que deverá assumir, dinamizar e potenciar.

Em parceria com a escola e com os professores deve estar a família. O sucesso ou insucesso educacional das crianças sobredotadas está intimamente relacionado com a relação de cooperação escola – família. Tanto a escola como a família desempenham um papel igualmente importante na educação do sobredotado, não devendo existir uma delimitação de responsabilidades. Pelo contrário, é importante a partilha de responsabilidades, uma colaboração entre escola e família que promova o desenvolvimento harmonioso do sobredotado.

---

**PARTE II**  
**COMPONENTE EMPÍRICA**

## **CAPÍTULO 3 – ASPETOS METODOLÓGICOS**

### **3.1. Problemática e Objetivos da Investigação**

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

(Quivy & Campenhoutd 1998:31)

A investigação na área da sobredotação tem revelado, em termos gerais, uma falta de articulação entre a definição, as metodologias adotadas na identificação de indivíduos considerados sobredotados e as medidas de intervenção e práticas educativas proporcionadas. Apesar da evolução desta conceitualização ao longo do tempo, incluindo atualmente as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, a identificação continua a centrar-se fundamentalmente em provas de avaliação cognitiva ou testes de QI. Além disso, constatamos que em Portugal pouco se conhece acerca do acompanhamento educativo a estes alunos e seus reais efeitos no percurso escolar dos mesmos.

Através de algumas investigações já realizadas sabe-se que durante muitos anos, as crianças sobredotadas integradas nas turmas do ensino regular podem ter sido tratadas como iguais, sem que o/a docente ou os pais tenham constatado de que na realidade, essas crianças brilhantes de iguais têm pouco, levando à não existência de uma diferenciação pedagógica. A problemática apresentada reside pois, no facto de tentar saber se os docentes possuem sensibilidade para identificar e intervirem junto destes alunos para que estes possam usufruir em pleno do sistema de ensino. Contudo, a diferença deste estudo reside em dar a palavra e escutar o lado de lá, ou seja, os alunos sobredotados. Deste modo, o presente trabalho visa estudar o modo como a criança sobredotada percebe as práticas pedagógicas dos professores.

Tenciona promover o conhecimento mais detalhado acerca da temática da sobredotação, dar a palavra a alunos sobredotados, os quais muitas vezes deixam de ter opinião e interesse pela escola, consciencializar os professores para o cuidado a ter com as suas práticas pedagógicas (exclusivamente homogeneizadas e centradas nas realizações académicas), e sensibilizar toda a comunidade educativa para a inclusão das crianças sobredotadas.

No entanto, só é possível investigar, a partir do momento em que existe uma situação considerada problemática, sendo necessário antes de tudo compreendê-la, explicá-la, para a poder

solucionar. É neste momento que surge a necessidade de estruturar uma questão de partida de modo a orientar a investigação.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998:44), a melhor forma de iniciar uma investigação assenta na formulação de uma pergunta de partida. Esta “servirá de primeiro fio condutor da investigação” e com ela o investigador “tenta exprimir o mais exactamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor”. Os mesmos autores acrescentam que, para uma pergunta de partida desempenhar corretamente a sua função deve ser clara, exequível e pertinente.

Neste sentido, uma pergunta de partida deve apresentar:

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

Como Sousa (2009:44) afirma “uma pergunta bem formulada permite uma boa condução da investigação”. Seguindo esta linha de reflexão, torna-se oportuno colocar a questão central, que originou o trabalho de pesquisa:

*“Quais as perceções das crianças sobredotadas em relação à prática pedagógica dos seus professores?”*

Partindo da existência de uma questão de partida, que segundo Quivy & Campenhoudt (1998), constitui o primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do procedimento científico - a rutura com os preconceitos e as falsas evidências, segue-se a apresentação dos objetivos, geral e específicos que se pretende estudar neste estudo. Como objetivo geral, este presente trabalho pretende estudar as perceções das crianças sobredotadas em relação ao trabalho desenvolvido pelos seus professores. Para tal, definiu-se os seguintes objetivos específicos:

- \* Aprofundar a temática da sobredotação;
- \* Compreender os alunos sobredotados, através das suas características e especificidades;
- \* Conhecer a legislação portuguesa relativa à Sobredotação;
- \* Conhecer as práticas pedagógicas dos professores através da opinião dos alunos sobredotados;
- \* Averiguar sob o ponto de vista das crianças sobredotadas o envolvimento que a escola proporciona a estes alunos;

## 3.2. Amostra

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

O universo de estudo é constituído por sete crianças e jovens sobredotadas, seis do sexo masculino e uma do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos e que integram o Programa de Enriquecimento *Sábados Diferentes* desenvolvido na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no Porto. «Sábados Diferentes» é um programa de apoio ao desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens sobredotados, no sentido de tentar “responder às necessidades mais prementes destas crianças e suas famílias, situadas em *primae facie* no plano das relações pessoais e sociais” (Serra, 2000:153). Tendo por referência o ano letivo transato 2013/2014, a amostra considera alunos do 1º, 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico.

De salientar que as entrevistas realizadas a estas crianças/jovens realizaram-se com o consentimento prévio dos Encarregados de Educação das mesmas, através de um pedido de autorização<sup>2</sup>.

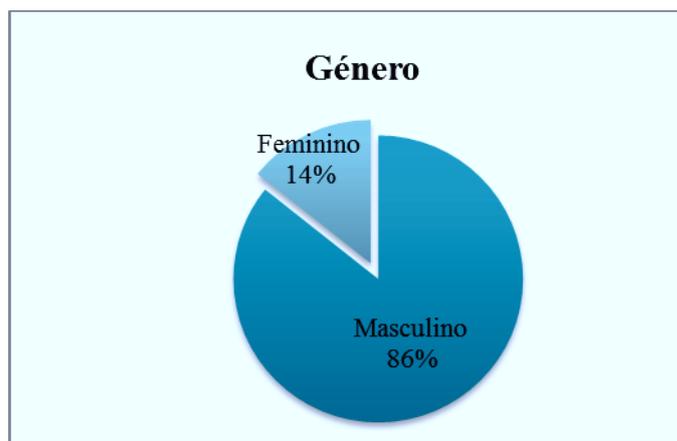
No quadro e gráficos seguintes encontra-se a caracterização da amostra da investigação.

<b>CRIANÇAS SOBREDOTAS</b>	<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>	<b>INSTITUIÇÃO EDUCATIVA</b>	<b>ANO DE ESCOLARIDADE</b>
<b>A</b>	Masculino	9 anos	Pública	4ºano
<b>B</b>	Masculino	6 anos	Pública	1ºano
<b>C</b>	Feminino	11 anos	Pública	5ºano
<b>D</b>	Masculino	11 anos	Pública	5ºano
<b>E</b>	Masculino	13 anos	Pública	7ºano
<b>F</b>	Masculino	14 anos	Privada	8ºano
<b>G</b>	Masculino	13 anos	Privada	8ºano

Quadro 8 - Caracterização da amostra da investigação

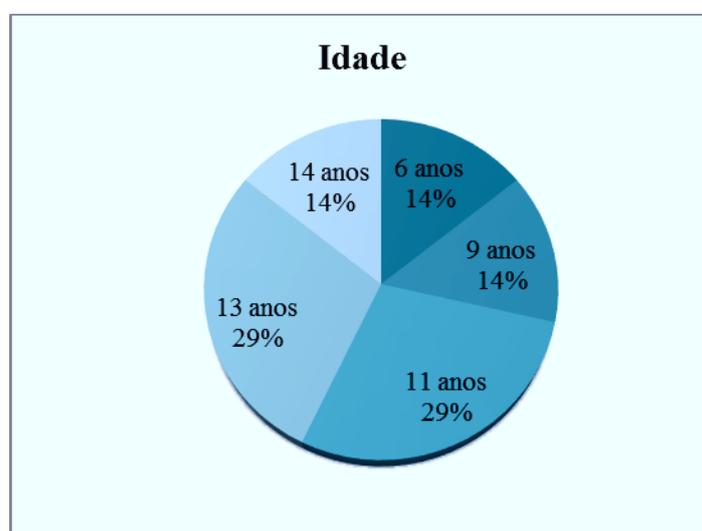
<sup>2</sup> O pedido de autorização aos Pais/Encarregados de Educação encontra-se no Anexo II.

**Gráfico 1 – Caracterização da amostra em função do género**



Neste item podemos verificar que a amostra do presente estudo é constituída maioritariamente por elementos do sexo masculino (86%) e apenas uma pequena percentagem de elementos do sexo feminino (14%). De referir que no Programa «Sábados Diferentes» faz ainda parte mais um elemento do sexo feminino que aquando das entrevistas não se encontrava presente.

**Gráfico 2 – Caracterização da amostra em função da idade**



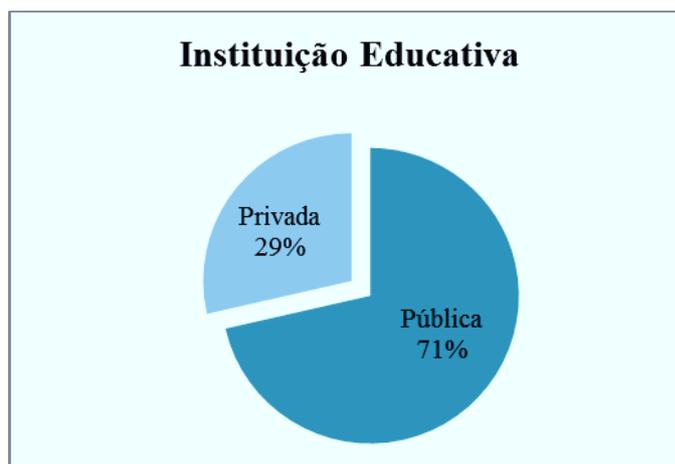
Na análise deste item concluímos que a amostra é constituída maioritariamente por alunos com 11 e 13 anos de idade (29%), seguindo-se os alunos com 6, 9 e 14 anos de idade (14%).

**Gráfico 3 – Caracterização da amostra em função do ano de escolaridade**



Pela leitura do gráfico, apuramos que relativamente ao ano de escolaridade, a amostra em estudo revela uma maior percentagem de alunos do 5º e 8º ano (29%), seguindo-se os alunos que frequentam o 1º, 4º e 7º ano de escolaridade (14%). De referir que em nenhum dos casos estudados houve recurso ao processo de aceleração.

**Gráfico 4 – Caracterização da amostra em função da instituição educativa**



Através da leitura do gráfico é possível aclarar que a maioria dos alunos entrevistados frequenta uma instituição educativa pública, e apenas 29% dos mesmos usufruem de serviços educativos privados.

### **3.3. Metodologia da Investigação: Estudo de Caso**

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

Os métodos e técnicas a serem utilizados num trabalho de investigação são selecionados a partir da problemática, da questão de partida e da delimitação da amostra.

Atendendo aos objetivos da nossa pesquisa, a nossa opção metodológica inscreve-se numa metodologia quantitativa. Nos modos possíveis de investigação qualitativa, optámos pelo estudo de caso múltiplos, pois consideramos ser o mais adequado para o estudo de um fenómeno humano concreto e complexo. O estudo de caso é um método subjetivo devido ao modo de recolha de informação, bem como às interpretações produzidas. Quer isto dizer que o estudo de caso, apesar de ser um método indutivo onde se observa, analisa e sistematiza os dados, permite recorrer a outros instrumentos de pesquisa e recolha de dados, tais como: entrevistas, inquéritos, análise de documentos, etc.

“O estudo de caso consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização. É empreendido para responder às interrogações sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo” (Yin, 1994 citado por Fortine, 1999:164).

Robert Yin (1975, citado por Léssard-Hébert *et al.*, 2008) definiu um conjunto de aspetos que caracterizam o Estudo de Caso. Segundo este autor, o Estudo de Caso: toma por objeto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real; não apresenta fronteiras demarcadas entre o fenómeno estudado e implica a utilização de diversas fontes de dados.

Em suma, com esta metodologia pretendemos proporcionar uma análise pormenorizada do fenómeno em estudo que, pela sua complexidade própria, requer uma base metodológica de relação entre os dados recolhidos e a interpretação dos resultados, num contacto o mais próximo possível dos sujeitos, mediante a observação e o registo das suas atitudes, dos seus comportamentos e das suas perceções. Desta forma, esta estratégia metodológica permite assim, estudar “a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (método indutivo) e se situa mais nas peculiaridades que na obtenção de leis gerais” (Almeida & Freire, 2003:101-102).

### **3.4. Procedimentos de Recolha de Dados**

“A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994:134).

Para procedermos à recolha de dados é necessário selecionar as técnicas de pesquisa mais adequadas aos objetivos da nossa investigação. Como Albarello (1997:115) refere “a recolha de informações é um momento importante num procedimento de investigação”. Almeida & Pinto (1982:78) defendem que “as técnicas de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa”.

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

A entrevista é um instrumento adequado para obter informações das perceções dos sujeitos. O grau de estruturação de uma entrevista depende do tipo de estudo que se pretende desenvolver. Assim, distinguem-se três tipos de entrevista: entrevista nãoestruturada; entrevista semiestruturada e entrevista estruturada.

Como já foi referido anteriormente, no nosso estudo, optámos por realizar entrevistas semiestruturadas às crianças e jovens da amostra já mencionada. A opção por este tipo de entrevista para o nosso estudo assentou nas seguintes razões: procurar garantir que os vários participantes respondam às mesmas perguntas, permitir selecionar temáticas para aprofundamento e introduzir novas questões, se for necessário. Desta forma, por meio da entrevista, procuramos, concomitantemente, informação sobre o real e conhecer as perceções dos concessores da informação, que constituem a amostra do nosso estudo (Estrela, 1994).

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

compõem o guião de entrevista.<sup>3</sup> Os guiões foram cuidadosamente estruturados com base em perguntas elaboradas de acordo com o fio condutor do estudo, ou seja, conduzidas pelos objetivos da investigação.

Todo o percurso seguido até à elaboração do guião de entrevista e ainda, a sua construção propriamente dita, constituem pontos centrais em todo o processo de uma investigação. Para a construção do guião, começámos por definir as categorias que interessavam analisar de acordo com a breve revisão bibliográfica efetuada e os objetivos da investigação. Consideramos importante sublinhar que, mesmo utilizando um guião de entrevista, houve sempre uma preocupação em permitir a abertura necessária, de modo a facultar aos sujeitos entrevistados a oportunidade de moldarem e estruturarem o conteúdo das suas respostas, de forma a permitir-lhes contarem as suas vivências e experiências pessoais e expressarem as suas opiniões inerentes ao problema em estudo. Apenas pontualmente foram colocadas, no decorrer das entrevistas, outras questões que não se encontravam previamente definidas, a fim de esclarecer alguns aspetos e na tentativa de aprofundar algumas respostas não tão perceptíveis. “O objectivo do investigador é o de aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por lhe fazer confidências” (Bogdan & Biklen, 1994:113).

Em relação às dimensões do guião de entrevista são as seguintes: Visão/Opinião sobre a Escola; Perceção sobre as práticas pedagógicas dos professores e a Perceção do ideal de professor/a.

No total foram efetuadas sete entrevistas, que foram gravadas na totalidade, com recurso áudio, mediante prévia autorização. Todas as crianças foram entrevistadas, individualmente, no dia 14 de junho de 2014, numa sala da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, local onde se realiza o Programa de Enriquecimento «Sábados Diferentes», facto que se revelou vantajoso, dado que, como o espaço era conhecido das crianças, permitiu minimizar os sentimentos de insegurança associados ao processo de entrevista.

De salientar que, no decurso dos procedimentos de recolha de dados, procurámos garantir a “confidencialidade dos sujeitos da amostra” (Almeida & Freire, 2003:218), pelo que procedemos à proteção da informação obtida em termos de anonimato.

---

<sup>3</sup> O Guião da Entrevista encontra-se no Anexo I

### **3.5. Método e Técnica de Tratamento de Dados**

Concluído o processo de recolha e sistematização de dados, deu-se início à fase de análise de conteúdo das entrevistas realizadas. A técnica adotada para o tratamento do material recolhido baseou-se na análise de conteúdo, pois esta engloba uma dimensão mais descritiva e interpretativa, ou seja, por um lado dá a conhecer o que foi narrado e, por outro, revela as interpretações do investigador, tendo em conta o objetivo do estudo. Para Bardin (1994:42), a análise de conteúdo é:

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

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

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

Após uma primeira audição de todas as entrevistas realizadas, seguiu-se a transcrição<sup>4</sup> de cada uma delas, tendo sempre o cuidado de respeitar as marcas de oralidade e de linguagem não-verbal, como as pausas, as entoações, as hesitações e as expressões faciais. A transcrição das entrevistas foi realizada de modo uniforme, de modo a facilitar a sua leitura e análise.

Concluída a etapa das transcrições das entrevistas, e após uma primeira leitura do material recolhido, surgiu um período de tempo de latência, de modo a permitir também um estudo mais aprofundado da concetualização de sobredotação. De acordo com Bardin

---

<sup>4</sup> As transcrições das entrevistas encontram-se no Anexo III

(1994:10), “ao desempenharem o papel de «técnicas de rutura» face à intuição aleatória e fácil, os processos de análise de conteúdo obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa”.

Após ultrapassado o período de latência dos dados recolhidos, estes foram de novo sujeitos a várias leituras, mais aprofundadas. A etapa que se seguiu foi a categorização. Esta consistiu na classificação dos elementos em categorias, o que permitiu o seu agrupamento. De acordo com Vala (1986:111), uma categoria é normalmente “composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”.

Para efetuarmos a análise qualitativa dos dados recolhidos construímos o Quadro 9<sup>5</sup>, onde constam as categorias e respetivas subcategorias, constituindo desta forma uma mais-valia na compreensão dos dados recolhidos, uma vez que possibilitou dissecar a informação pertinente de acordo com os objetivos da investigação.

De referir ainda que os dados obtidos através das respostas às entrevistas foram tratados informaticamente com recurso a folha de cálculo do programa Microsoft Office Excel 2007. De acordo com os objetivos previamente definidos optou-se por apresentar os dados em gráficos e tabelas.

---

<sup>5</sup> A análise qualitativa dos dados recolhidos encontra no Anexo IV

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<b>A. Visão/Opinião sobre a Escola</b>	* Opinião acerca da sua escola;
	* Gosto por frequentar a escola;
	* Atividades preferidas na escola;
	* Atividades menos preferidas na escola;
	* Disciplinas preferidas;
	* Disciplinas menos preferidas;
	* Percepção da resposta da escola às suas necessidades;
	* O que mantinha na escola;
	* O que mudava na escola;
	* Ideal de escola
<b>B. Percepção sobre as práticas pedagógicas dos professores</b>	* Atividades preferidas na sala de aula;
	* Atividades menos preferidas na sala de aula;
	* Produtividade das aulas;
	* Orientação clara das tarefas;
	* Linguagem acessível a todos os alunos;
	* Existência de regras de sala de aula;
	* Aplicação dessas regras a todos os alunos, sempre que necessário;
	* Resolução de situações de indisciplina na sala de aula;
	* Resolução de situações de indisciplina no de recreio;
	* Boa atmosfera de trabalho na sala de aula;
	* Diferenciação pedagógica;
	* Estratégias no processo de ensino-aprendizagem;
	* Existência de plano curricular diferente dos restantes alunos;
	* Desempenho de tarefas na sala de aula;
	* Justiça na avaliação;
* Imparcialidade na avaliação;	
* Opinião acerca do/a professor/a;	
<b>C. Percepção do ideal de professor/a</b>	* Requisitos para se ser um/a bom/a professor/a.

**Quadro 9 – Categorias e respetivas subcategorias da entrevista**

## **4.1. Apresentação e Análise dos Resultados**

O objetivo central das entrevistas dirigidas às crianças sobredotadas era recolher as suas percepções acerca das práticas pedagógicas dos professores. Utilizando como técnica de tratamento de dados a análise de conteúdo, foi possível estabelecer paralelismos entre os vários discursos sobre uma mesma realidade.

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

A primeira categoria prendeu-se com a visão/opinião que os entrevistados revelam acerca da sua própria escola, para isso definimos as seguintes subcategorias de análise: opinião acerca da sua escola; gosto por frequentar a escola; atividades preferidas na escola; atividades menos preferidas na escola; disciplinas preferidas; disciplinas menos preferidas; percepção da resposta da escola às suas necessidades; o que mantinha na escola; o que mudava na escola e a opinião sobre o ideal de escola.

Na segunda categoria o objetivo centrou-se na percepção dos alunos entrevistados em relação à prática pedagógica do(s) seu(s) professor(e)s. Para tal, reunimos as seguintes subcategorias: atividades preferidas na sala de aula; atividades menos preferidas na sala de aula; produtividade das aulas; orientação clara das tarefas; linguagem acessível a todos os alunos; existência de regras de sala de aula; aplicação das regras a todos os alunos, sempre que necessário; resolução de situações de indisciplina na sala de aula; resolução de situações de indisciplina no de recreio; boa atmosfera de trabalho na sala de aula; diferenciação pedagógica; estratégias no processo de ensino-aprendizagem; desempenho de tarefas na sala de aula; justiça na avaliação; imparcialidade na avaliação e opinião (negativa e positiva) acerca da(s) professora(s).

Por último, na terceira categoria questionou-se os alunos sobredotados sobre quais, na opinião dos mesmos, são os requisitos para se ser um/a bom/a professor/a.

**Gráfico 5 – Opinião acerca da escola**



No que diz respeito à subcategoria *opinião acerca da tua escola* a amostra dividiu-se em três respostas: 57% dos entrevistados gosta da escola que frequenta: “tem bons professores e bons colegas”; 14% não gosta da sua escola, essencialmente devido à sistemática ocorrência de incidentes de indisciplina, “há aqueles adolescentes terríveis” (Entrevistado D); por último, 29% dos alunos entrevistados valorizaram o que a escola lhes permite: “aprendemos coisas novas que são importantes para o nosso futuro” (Entrevistado E e F).

**Gráfico 6 – Gosto por frequentar a escola**



Na análise da subcategoria *gosto por frequentar a escola* a maioria (86%) é perentória em afirmar: “sim, gosto”. Apenas 14% dos entrevistados não gosta assim tanto pois “ (...) as matérias dadas são inadequadas para mim” (Entrevistado D).

**Gráfico 7 – Atividades preferidas realizadas na escola**



Através da análise do gráfico podemos verificar que as respostas à subcategoria *atividades preferidas na escola* foram distintas, desde atividades extracurriculares (14%), a estar com os amigos nos intervalos (14%), a visitas de estudo (29%) ou até não ter nenhuma preferida (29%), “gosto de tudo” (Entrevistado F).

**Gráfico 8 – Atividades menos preferidas realizadas na escola**



Na subcategoria *atividades menos preferidas da escola* registou-se igualmente vários exemplos de respostas. Apenas 30% dos alunos afirmaram não ter nenhuma que fosse a menos preferida “não tenho nada que goste menos (pausa) a não ser a comida da cantina” (Entrevistado E), “gosto de fazer tudo” (Entrevistado F).

**Gráfico 9 – Disciplinas preferidas**



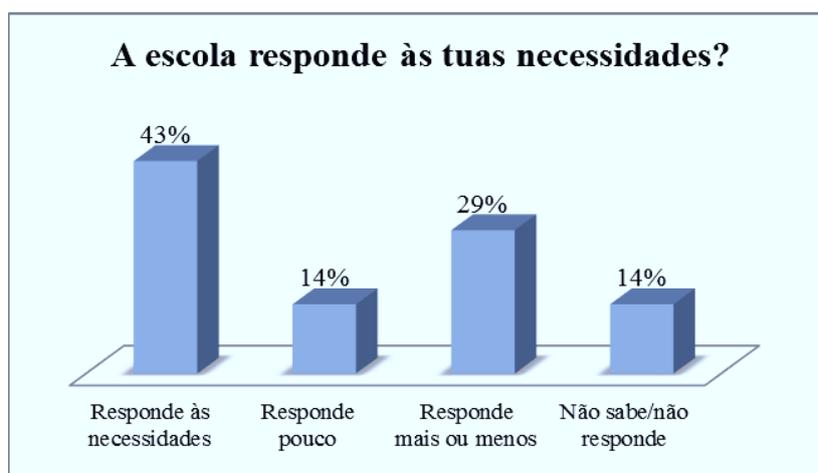
Da análise do discurso das crianças sobre as *disciplinas preferidas* várias são as respostas obtidas, desde Música (14%), História (14%), Filosofia (14%), Físico-Química (14%) e as de maior agrado, Matemática e Ciências (44%). Uma pequena percentagem (14%) de alunos afirmou gostar de todas as disciplinas, não demonstrando ter preferência por nenhuma em específico.

**Gráfico 10 – Disciplinas menos preferidas**



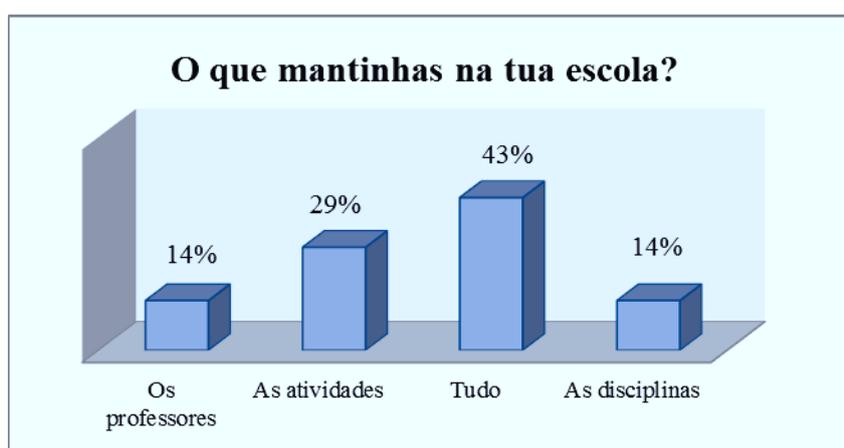
Relativamente à subcategoria das *disciplinas menos preferidas* registou-se igualmente várias respostas, sendo a disciplina de Educação Física (30%) a menos preferida pelos alunos entrevistados.

**Gráfico 11 – Perceção da resposta da escola às necessidades dos alunos sobredotados**



Na análise da subcategoria *resposta da escola às tuas necessidades* a maioria dos entrevistados (86%) tem a perceção que a escola responde às suas necessidades, registando-se apenas 14% de alunos que não foi capaz de responder à questão. Da amostra utilizada 29% dos alunos revela uma incerteza em relação à resposta que a escola dá às suas necessidades “ (...) mais ou menos, por isso é que eu estou aqui” referindo-se à importância de frequentar o programa Sábados Diferentes e, apenas, 14% referiu que a escola responde pouco às suas necessidades enquanto alunos sobredotados.

**Gráfico 12 – O que mantinha na escola**



Relativamente à subcategoria *o que mantinhas na tua escola* a maioria das respostas obtidas mostra a não necessidade de alterar algo na escola (43%), “mantinha tudo como está” (Entrevistado C, F e G). Especificamente 29% dos entrevistados mantinha apenas as atividades, 14% os professores e 14% as disciplinas.

**Gráfico 13 – O que mudava na escola**



Na subcategoria *o que mudavas na tua escola*, verifica-se que as respostas dos alunos foram diversas, incidindo mais sobre a alteração de algo na escola (70%), desde as salas de aulas, a reforma do recreio, alguns colegas e professores, a comida da cantina e apostar mais no acompanhamento dos professores a alunos sobredotados. Apenas 30% da amostra respondeu não alterar nada na sua escola.

**Gráfico 14 – Conceção de escola ideal**



Relativamente à subcategoria da *conceção de escola ideal* as respostas obtidas foram distintas. Apenas 30% dos entrevistados considera a sua escola, uma escola ideal. A maioria da amostra escutada considera que uma escola ideal deve apresentar boas condições físicas, realizar atividades que sejam do agrado dos alunos, ter um bom corpo docente e «bons colegas» e, principalmente que responda às necessidades de todos os alunos.

**Gráfico 15 – Atividades preferidas realizadas na sala de aula**



Em relação às atividades que os alunos mais gostam de fazer na sala de aula, as respostas obtidas foram diferenciadas, desde jogos (14%), apresentação de livros (14%), exercícios diversos (14%) e atividades em dinâmica de trabalho de grupo (14%). Apenas 43% dos entrevistados não revelam nenhuma preferência em específico.

**Gráfico 16 – Atividades menos preferidas realizadas na sala de aula**



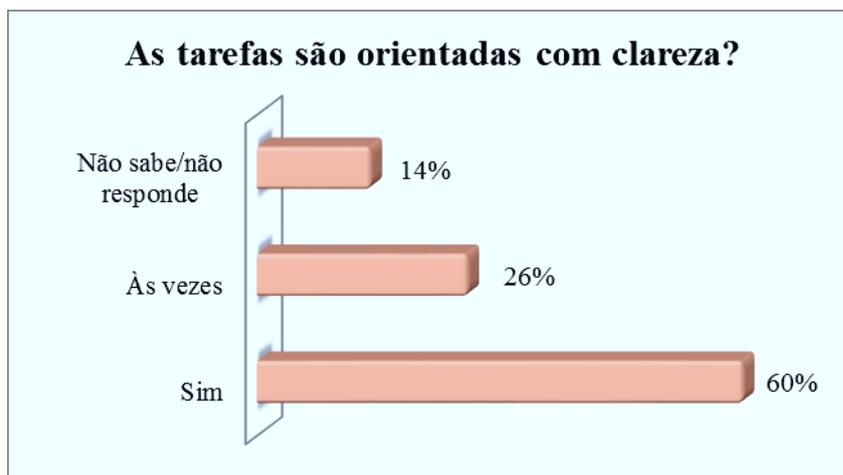
Na subcategoria, *atividades menos preferidas na sala de aula* a maioria da amostra está dividida entre não possuir nenhuma atividade menos preferida (29%), e atividades ligadas à Língua Portuguesa nomeadamente a escrita (29%). A restante amostra (42%) divide-se entre a interpretação de textos na disciplina de Língua Portuguesa (14%), o diálogo monótono de alguns professores (14%) e não revelar nenhuma atividade menos preferida (14%).

**Gráfico 17 – Produtividade no tempo de aula**



Através da análise do gráfico sobre a subcategoria *o tempo de aula é produtivo* podemos verificar que, mais de metade da amostra considera o tempo de aula produtivo (57%). Apenas 29% dos alunos considera nem sempre existir um tempo de aula produtivo não justificando a causa da não produtividade.

**Gráfico 18 – Tarefas orientadas com clareza**



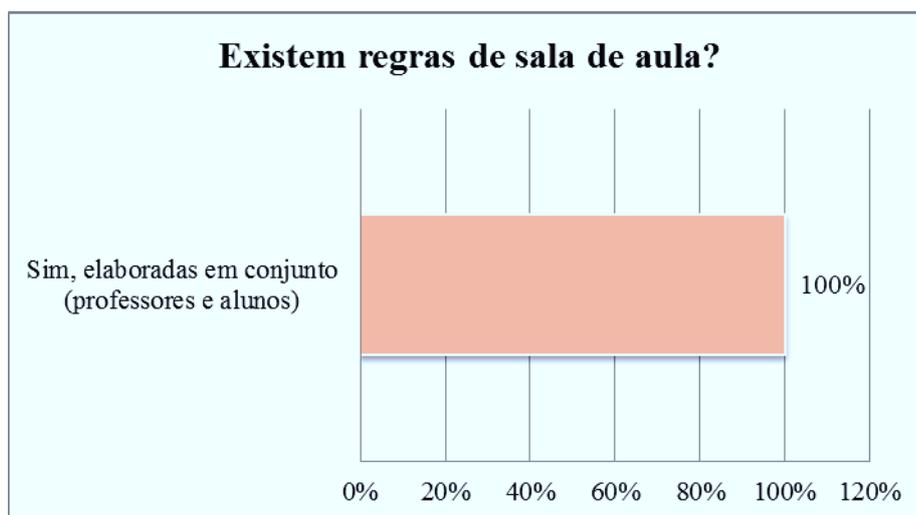
Relativamente à subcategoria *as tarefas são orientadas com clareza* a maioria das respostas obtidas revela que os professores orientam com clareza as tarefas propostas (60%). Apenas 26% das respostas obtidas referem nem sempre haver uma boa orientação por parte dos professores.

**Gráfico 19 – Linguagem dos professores acessível a todos os alunos**



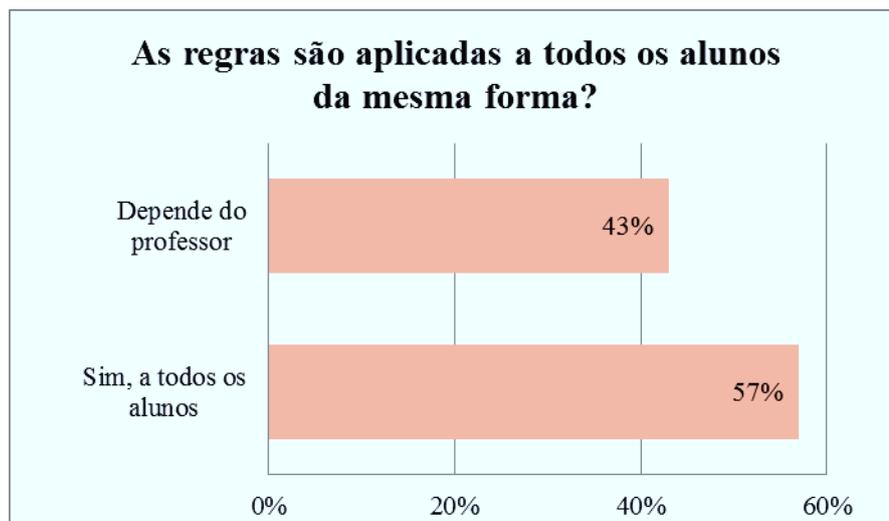
Nesta subcategoria, verifica-se que a grande maioria da amostra (86%) considera que a linguagem usada pelos professores, em geral, é acessível a todos os alunos da turma.

**Gráfico 20 – Regras de sala de aula**



Na subcategoria *existem regras de sala de aula* a resposta obtida foi unânime em todos os entrevistados. Todos os alunos afirmaram ter conhecimento das regras e de as mesmas terem sido elaborados em conjunto com o/os professor/s.

**Gráfico 21 – Regras de sala de aula aplicadas a todos os alunos**



Relativamente à subcategoria *as regras são aplicadas a todos os alunos da mesma forma* mais de metade da maioria afirmou que, na sua sala de aula, as regras são aplicadas a todos os alunos e da mesma forma (57%). A restante amostra (43%) referiu que varia consoante o professor: “depende do professor e da forma como lida com os alunos” (Entrevistado D, C e E).

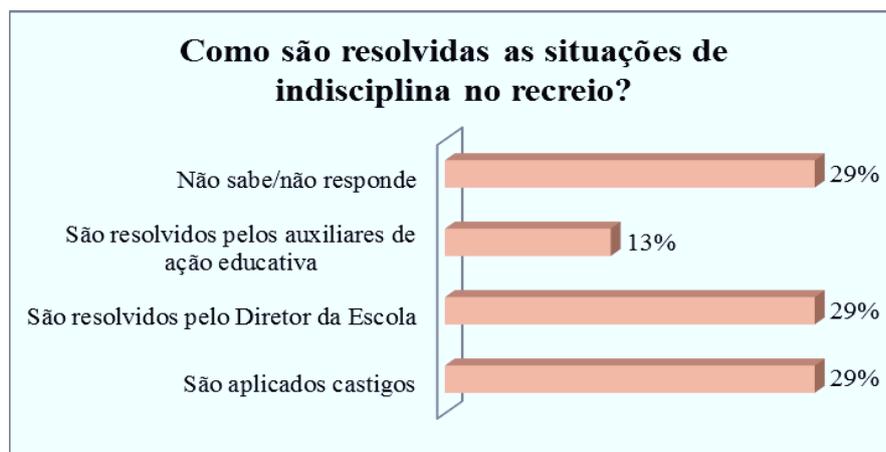
**Gráfico 22 – Resolução de situações de indisciplina na sala de aula**



Da análise do discurso das crianças sobre *como são resolvidas as situações de indisciplina da sala de aula* a maioria revelou que são aplicados castigos pelos professores ou diretores de escola (57%), 29% dos alunos confirmou que simplesmente o professor procede à expulsão do aluno indisciplinado da sala de aula com auxílio de uma auxiliar de ação educativa.

Apenas 14% dos entrevistados não soube responder à questão colocada.

**Gráfico 23 – Resolução de situações de indisciplina no recreio**



Na subcategoria *como são resolvidas as situações de indisciplina em contexto de recreio* mais de metade garantiu que as situações de indisciplina no recreio são resolvidas através da aplicação de castigos por parte do professor (29%), ou resolvidos pelo Diretor da Escola (29%). Ainda das respostas obtidas 13% confirmou que as situações de indisciplina são resolvidas por auxiliares de ação educativa, uma vez que decorrem em contexto de recreio.

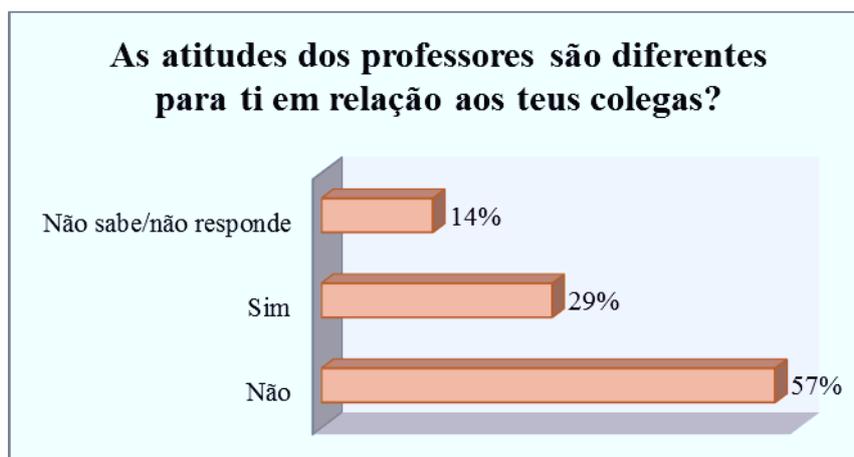
De salientar que 29% revelaram não ter a perceção de como são resolvidos as situações de indisciplina quando as mesmas ocorrem no recreio.

**Gráfico 24 – Clima de trabalho na sala de aula**



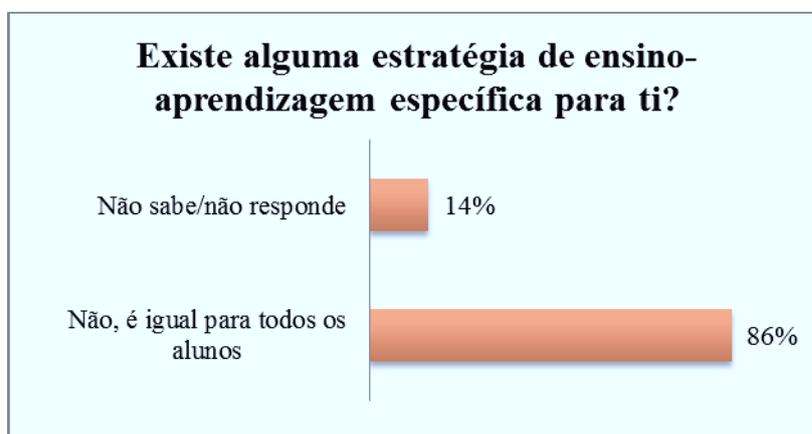
Segundo as respostas dos alunos entrevistados, a maioria afirma existir nas suas salas de aula uma boa atmosfera de trabalho (72%). Da restante amostra, 14% dos alunos considera «depende dos dias», referindo-se aos comportamentos menos positivos de colegas de turma e da forma como os professores aplicam as regras de sala de aula e igualmente 14% realça que não há uma boa atmosfera de trabalho: “estão sempre todos a falar. Não querem aprender nada e depois os outros têm dificuldade em aprender” (Entrevistado D).

**Gráfico 25 – A atitude do professor na diferenciação entre alunos**



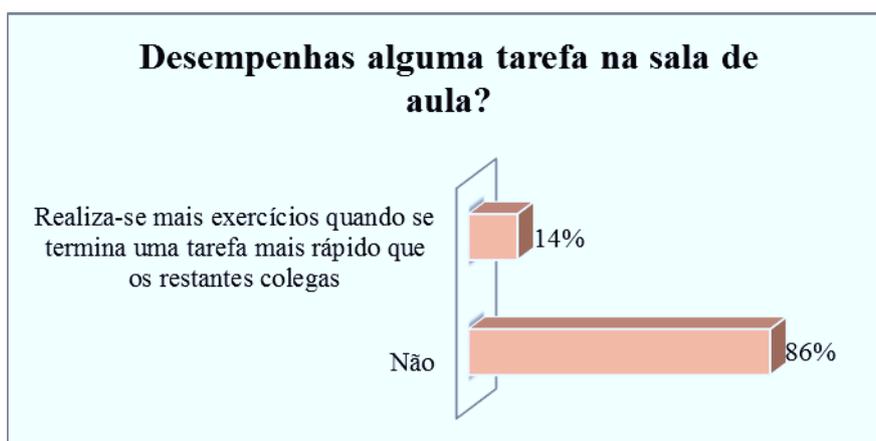
Na subcategoria *a atitude do professor é diferente entre ti e os teus colegas* a resposta obtida, maioritariamente, foi negativa (57%). Apenas 29% dos entrevistados consideram sentir alguma diferença na atitude dos professores, concretamente na forma de ensinar.

**Gráfico 26 – Diferenciação pedagógica**



Na subcategoria sobre a diferenciação pedagógica as respostas foram perentórias, a grande maioria da amostra confirmou não usufruir de um PAPI ou de uma simples estratégia de ensino-aprendizagem na sala de aula.

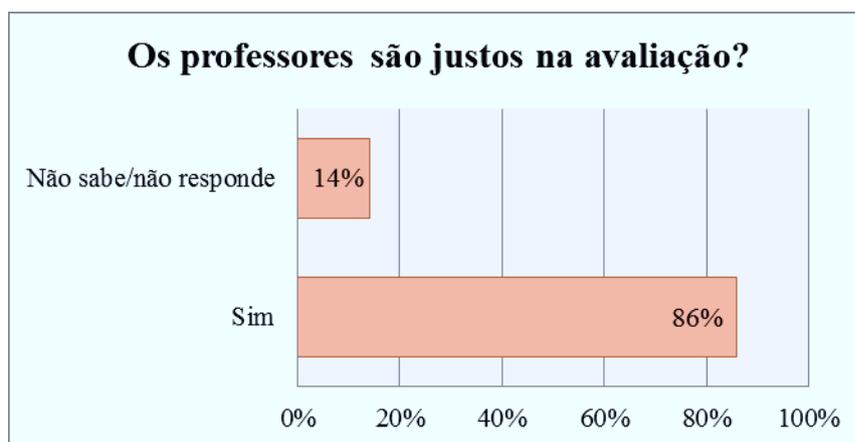
**Gráfico 27 – Desempenho de alguma tarefa na sala de aula**



Através da análise do gráfico sobre a subcategoria *desempenhas alguma tarefa na sala de aula* apuramos que a grande maioria da amostra não desempenha nenhum papel na sala de aula, (86%) referindo alguns dos entrevistados ficarem frequentemente sem «nada para fazer» quando, por exemplo, concluem mais cedo as tarefas propostas: “não tenho nenhuma tarefa especial. A professora não deixa ajudar os colegas, senão até ajudava” (Entrevistado A).

Exceção à regra são os 14% dos alunos que mencionam realizar sempre mais exercícios, comparativamente com os colegas, quando terminam mais cedo as atividades propostas.

**Gráfico 28 – Avaliação justa por parte dos professores**



Relativamente a esta subcategoria, a maioria dos entrevistados (86%) considera que os professores são justos no processo de avaliação. Apenas uma pequena percentagem (14%) não soube responder à questão.

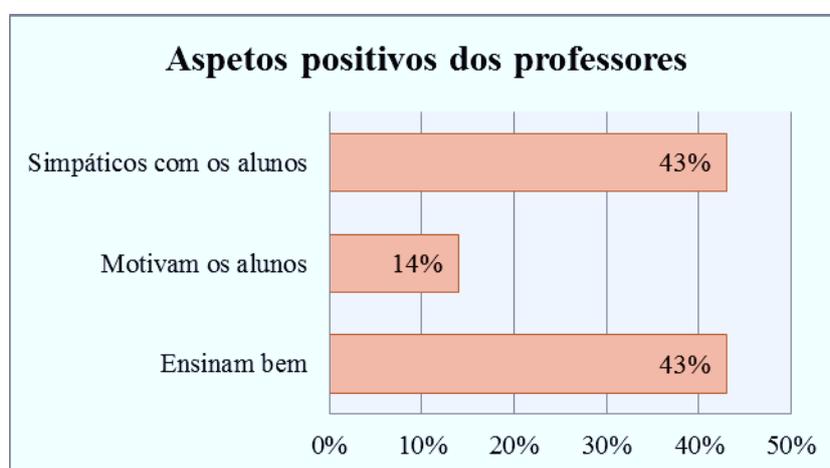
**Gráfico 29 – Avaliação imparcial por parte dos professores**



Relativamente à subcategoria *os professores são imparciais na avaliação* mais de metade das respostas obtidas é afirmativa (58%). Das restantes respostas, 14% dos entrevistados afirma que os professores não são imparciais durante o processo de avaliação; e igualmente 14% considera que os seus professores «nem sempre» revelam ser imparciais na avaliação.

Apenas 14% dos alunos não soube responder à questão colocada.

**Gráfico 30 – Aspectos positivos dos professores**



Da análise do discurso das crianças sobre *os aspectos positivos dos professores* as respostas obtidas divergem entre três itens: «ensinam bem» (43%), «motivam os alunos» (14%) e são «simpáticos com os alunos» (43%).

**Gráfico 31 – Aspectos negativos dos professores**



Relativamente à subcategoria *aspectos negativos dos professores* constatámos que mais de metade da maioria diverge entre a dificuldade em não encontrar aspectos negativos nos professores (29%): “não sei pensar em nenhum aspeto negativo, porque não há” (Entrevistado F) e o falar muito alto (29%). As restantes respostas obtidas (42%) varia entre o «não ensina muito bem» (14%), o facto de os professores «serem muito lentos a falar» (14%) e o ser «severo demais» (14%).

**Gráfico 32 – Requisitos para se ser um/a bom/a professor/a**



Na subcategoria *requisitos para se ser um/a bom/a professor/a* mais de metade da amostra considera que o principal requisito é «explicar de igual forma a todos os alunos» (58%). Os restantes afirmam que os professores devem «praticar muito» (14%) para serem bons professores, «ter muita paciência» (14%) e «saber motivar os alunos» (14%).

## **4.2. Discussão dos Resultados**

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

Antes de mais, é de salientar que as crianças sobredotadas entrevistadas neste estudo demonstraram ter uma boa perceção sobre o trabalho desenvolvido pelos seus professores bem como uma noção clara da necessidade de se contruir uma escola que responda às necessidades de todos os alunos.

A análise das unidades de registo relativas às perceções dos alunos entrevistados sobre a primeira categoria (Visão/Opinião acerca da Escola), permitiu-nos perceber que a maioria das crianças sobredotadas gosta de frequentar a escola e tem uma opinião positiva acerca da mesma. Contudo, e não obstante, consideram que a mesma poderia oferecer-lhes algo mais, de modo a responder às necessidades de todos os alunos. Neste mesmo ponto, e, por exemplo, na subcategoria «a escola responde às tuas necessidades» verificou-se entre a amostra uma oposição de respostas, ou seja, por um lado, aqueles que consideram que a escola até vai respondendo positivamente às necessidades dos alunos, e por outro, os que revelam que a escola não responde ou responde insuficientemente às suas necessidades.

Pelo exposto concluímos que urge que todas as escolas, e não só uma parte, comecem a valorizar e a desenvolver o talento. Tem vindo a reconhecer-se a responsabilidade das escolas em promover um projeto educacional que leve ao efetivo desenvolvimento do potencial dos alunos sobredotados, pois na prática escolar, os que mais são capazes, nada recebem, além do que é facultado aos alunos médios. Citando a investigadora Zenita Guenther (2006), “a escola é mais propensa a «corrigir» quem se encontra abaixo da média e a «ignorar» quem está acima”.

Ainda nesta primeira categoria e nas subcategorias «o que mudavas na escola» e «como seria a escola ideal para ti» foi notória a perceção dos alunos sobre a necessidade de também eles, crianças/jovens mais dotados, poderem usufruir de um acompanhamento maior por parte dos seus professores. É do conhecimento comum que estes alunos exigem um trabalho mais permanente, uma diversidade de conteúdos e de métodos de ensino por parte dos docentes. Mas é igualmente, ou deveria ser, do conhecimento comum que também estes alunos precisam de se desenvolver segundo a sua capacidade, e, contrariamente, ficam confinados a tarefas diárias aquém da sua habilidades, interesses e necessidades.

Relativamente à segunda categoria (Perceção sobre as práticas pedagógicas dos professores) a análise das respostas obtidas possibilitou-nos perceber que, apesar de já muito se falar na

necessidade dos docentes estarem atentos às necessidades destes alunos, a verdade é que nenhum dos casos da amostra regista uma diferenciação pedagógica ou o recurso a um currículo específico.

Na mesma linha de pensamento, e por exemplo, na subcategoria «as atitudes dos professores são diferentes para ti em relação aos teus colegas», a maioria das respostas foi negativa, ou seja, não há nenhuma atitude de diferenciação perante um aluno que está acima da média. É importante que a escola e, concretamente os docentes ganhem consciência de que a/o criança/jovem é um indivíduo único, cujo direito à diferença e à valorização das suas capacidades e competências deverá constituir a finalidade principal da construção da prática pedagógica. Ensinar significa também diferenciar, conhecer as diferentes características dos alunos e aquilo que cada aluno consegue fazer para que se possa adequar a tarefa proposta à competência de cada aluno, concebendo diferentes níveis de desempenho.

Ainda a este propósito, e referindo a subcategoria «desempenhas alguma tarefa na sala de aula», a maioria respondeu negativamente. Apenas uma pequena percentagem executa tarefas-extra na sala de aula, que resultam na realização de mais exercícios ou no auxílio a colegas com mais dificuldade.

Em geral, as escolas não utilizam estratégias diferenciadas e integradoras, nem recorrem a programas específicos para organizar e adequar as intervenções educativas às necessidades das crianças e jovens com características de sobredotação. Estes alunos vêm-se assim obrigados a seguir currículos uniformizados e nivelados para o aluno médio, em detrimento da formação dos talentos individuais, sendo, desta forma, o ensino um elemento limitador do desenvolvimento pessoal, impondo a todos o mesmo modelo intelectual, sem ter em conta a tão atual filosofia da diversidade.

No que concerne à última categoria (Perceção do ideal de professor) as respostas obtidas foram diferentes, no entanto, a maioria da amostra salientou que, para se ser um/a bom/a professor/a deve-se essencialmente saber «explicar de igual forma a todos os alunos». Esta perceção do ideal de professor/a faz pensar na questão das oportunidades educativas para todos. Um dos panos de fundo da promoção da diferença é, claramente, a questão das oportunidades. Estimular talentos é uma questão de igualdade de oportunidade. Por um lado, devem proporcionar-se competências sociais para que o aluno sobredotado possa partilhar o seu talento com os outros e para que este seja reconhecido e valorizado. Por outro lado, os horizontes têm de ser abertos a outros domínios do conhecimento em que a/s sua/s área/s de excelência possibilite/m a confluência de saberes.

O nosso sistema educativo perpetua de certa forma a ideia da diferença como algo negativo e da criança diferente como a criança problemática e inadaptada. A análise dos programas curriculares revela uma preocupação em uniformizar o ensino, que se revela especialmente

angustiante para crianças e jovens sobredotados. É então necessário que se abra um novo leque de oportunidades educativas a estas crianças e jovens, de modo a desenvolver plena e harmoniosamente o seu potencial, para que se sintam integrados na sociedade e não invisíveis.

É nossa convicção, e perante as respostas obtidas nas entrevistas efetuadas, que a quase total ausência de enquadramento legal em Portugal no apoio a crianças e jovens sobredotados torna as respostas educativas, dentro do ensino regular, dependentes da boa vontade e da sensibilidade dos professores. Mesmo assim, e pelo menos ao nível das instituições educativas privadas, acreditamos ser possível avançar com respostas educativas sistematizadas para estes alunos dentro da organização curricular atual.

Parece-nos importante que, se as escolas no geral, e os professores em particular, compreenderem a problemática da sobredotação e beneficiarem de estruturas de apoio adequadas e acompanhamento na intervenção junto destes casos, existirão menos dificuldades na gestão dos problemas resultantes desta problemática, observados a nível familiar e escolar, o que irá contribuir para uma visão positiva da sobredotação e uma melhor aceitação, compreensão e inclusão destas crianças na escola e na sociedade.

Em suma, urge a necessidade de garantir oportunidades para que estes alunos possam contribuir para a sociedade de forma positiva e integrada. Cabe a todos nós nunca esquecer que nos referimos a crianças, jovens, que um dia serão adultos, e poderão dar grande contributo à sociedade se esta os compreender e aceitar.

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

## CONCLUSÃO

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

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

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

Sabemos que a promoção do sucesso de todos os alunos só é possível através da flexibilidade das respostas educativas. Hoje, a escola, concretamente os agentes educativos, é confrontada com uma heterogeneidade social e cultural, o que implica outra conceção na organização escolar que ultrapasse a uniformidade e reconheça o direito à diferença, pois com a diferença também se aprende. E aprendem não só os alunos como também os professores, os pais/encarregados de educação, a comunidade educativa, e até a própria sociedade em geral.

A educação inclusiva ainda não é uma realidade totalmente praticada em todas as escolas. A Educação Especial surgiu nas escolas regulares com o mote «Escola Para Todos» e com o objetivo de instruir todas as crianças num ambiente escolar inclusivo. E porque é imperativo que a escola seja um espaço inclusivo, partindo do pressuposto de que todas as crianças e jovens, sem exceção, têm um contributo positivo para oferecer à comunidade educativa e à sociedade, tal só é possível se a verdadeira inclusão for praticada nos estabelecimentos de ensino regular. Para tal, não pode faltar a aposta nos professores, e em todos os agentes educativos. Nesse sentido, pensamos que uma linha de intervenção prioritária passa pela formação de educadores e professores, introduzindo na formação académica superior conteúdos curriculares sobre a temática e realizando encontros de formação para acompanhar a prática profissional. Assim se contribuirá para a desmistificação do conceito e para o encontro

crescente de alunos com altas habilidades nas escolas portuguesas. Não menos importante é o delinear de estratégias que garantam o apoio adequado e a resposta às necessidades individuais de cada um, quer através de infraestruturas físicas como de equipas multidisciplinares especializadas e outros recursos técnico-pedagógicos.

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

Deste modo, com o presente estudo, pretendemos perceber quais as perceções das crianças e jovens sobredotados sobre as práticas pedagógicas dos professores. Para tal, escutámos a opinião de crianças e jovens, através de entrevistas semiestruturadas. A maioria das crianças sobredotadas que foram ouvidas, no âmbito da nossa pesquisa, demonstrou ter uma boa perceção do trabalho desenvolvido pelos professores e transpareceu, por várias vezes, a ideia de que nem sempre as estratégias para assegurar a progressão da aprendizagem e da inclusão destes alunos, são verdadeiramente praticadas.

Ao dar voz a estas crianças sobredotadas, constatámos que apesar de a maioria gostar de frequentar a escola, foi notável em todas as entrevistas a necessidade de participar no programa «Sábados Diferentes», pois a integração e o estímulo dado nas salas de aula era insuficientemente motivante para os entrevistados.

Há no nosso entender razões mais do que suficientes para que se reequacione o papel da escola e, concretamente, o papel dos professores. A escola, enquanto espaço de socialização e os professores enquanto mediadores no processo de ensino-aprendizagem têm a obrigação de promover o desenvolvimento de competências sociais a todas as crianças e jovens que acolhem. Para integrar alunos sobredotados na sala de aula é necessário criar estratégias criativas que lhes permitam progredir ao seu próprio ritmo. Um curriculum diferenciado, por exemplo, é indispensável para a promoção da igualdade de oportunidades para todos. Todavia, este objetivo só será atingido se houver organizações escolares flexíveis, diversidade de métodos e práticas pedagógicas e enriquecimento dos conteúdos programáticos em determinadas matérias.

De forma a promover um equilibrado e harmonioso desenvolvimento global da criança sobredotada, consideramos essencial, antes de tudo, uma sinalização atempada para que os professores, pais e a escola possam reunir esforços no sentido de intervir o mais adequadamente possível. Uma das estratégias para assegurar a progressão da aprendizagem e a

inclusão destas crianças e jovens passa por criar um projeto independente, no qual estes possam, por exemplo, trabalhar no tempo que lhes sobra por terminarem as tarefas mais cedo do que os colegas. Outra alternativa será envolvê-los em competições académicas para os motivar ou até criar desafios e oportunidades que estimulem a criatividade e o raciocínio.

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

É urgente mudar as atitudes em relação à sobredotação. Apesar da sociedade, e particularmente a escola ter estado mais atenta às diferenças nas últimas décadas, existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido da construção de uma sociedade que respeita a diferença e a individualidade de cada um, pois tal como refere Winner (1996:11) “nenhuma sociedade se pode dar ao luxo de ignorar os seus membros mais dotados...todos devem pensar seriamente em como encorajar e educar os seus talentos”.

## BIBLIOGRAFIA

- APCS (1987). *Deixem-me passar! – Orientações a pais e professores de Crianças Sobredotadas*. Coleção Educação & Sobredotação. Porto: Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas.
- ALBARELLO, L. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALENCAR, E. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU.
- ALENCAR, E. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Editora Vozes.
- ALENCAR, E.; FLEITH, D. (2001). *Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento*. São Paulo: EPU.
- ALMEIDA, L.; FREIRE (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ALMEIDA, J.; PINTO, J. (1982). *A investigação nas Ciências Sociais* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- ALMEIDA, L.; OLIVEIRA, E. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. Almeida, E. Oliveira, & A. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*, 43-53. Braga: ANEIS.
- ALMEIDA, L.; OLIVEIRA, E.; SILVA, E. & OLIVEIRA, C. (2000). O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: Impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação. *Sobredotação 1*, 83-98. Braga: ANEIS.
- ALMEIDA, L., SILVA, E., OLIVEIRA, E., PALHARES, C., MELO, A.; RODRIGUES, A. (2001). Conhecimentos e percepções dos professores na área da sobredotação. *Sobredotação 2*, 139-153.
- ALONSO, J; RENZULLI, J; BENITO, Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados*. Madrid: Editorial EOS.
- ANTUNES, A.; ALMEIDA, L. (2008). O atendimento educativo dos sobredotados: Ritmos diferentes nos Estados Unidos, na Europa e em Portugal. *Revista Diversidades, 19*, 4-8.
- BAHIA, S. (2009). Estimular talentos na sala de aula: os múltiplos prismas da questão. In *Crianças Diferentes*, 160-172. Universidade de Évora/ PRODEP: Évora.

- BARDIN, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- BAUTISTA, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro.
- BENITO, Y.; ALONSO, J. (2004). *Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional*. Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.
- BENITO, Y. (2009). *Superdotación y Asperger*. Madrid: Editorial EOS.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRUYNE, P. (1977). *Dinâmica de Pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro. Editora: Francisco Alves.
- CORREIA, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- FALCÃO, I. (1992). *Crianças Sobredotadas – Que Sucesso Escolar?* Rio Tinto: Edições ASA.
- FELDMAN, H. (2003). A Developmental, Evolutionary Perspective on Giftedness. Bordland, H. *Rethinking Gifted Education*, 9-33. New York: Teacher College Press.
- FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. (2000). *Educando os Mais Capazes: Ideias e Ações Comprovadas*. São Paulo: E.P.U.
- FORTINE, M. F., (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. (2010). O DMGT 2.0 de François Gagné: Construindo talentos a partir da dotação. *Sobredotação 11*, 7-23. Braga: ANEIS.
- GALLAGHER, J., WEISS, P. (1983). *The status of gifted talented education: United States survey of needs, practices and policies*. Los Angeles: Leadership Training Institute.
- GENOVARD, C.; CASTELLÓ, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Piramide.
- GUENTHER, Z. (2000). *Desenvolver Capacidades e Talentos – um conceito de inclusão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- GUENTHER, Z. (2000b). Educando bem dotados: Algumas ideias básicas. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*, 11-27. Braga: ANEIS.

- GUENTHER, Z. (2002). Crescimento pessoal e interação social como objetivos dos programas para a educação de bem dotados. *Sobredotação 3*, 61-70. Braga: ANEIS.
- GUENTHER, Z. (2006). *Capacidade e talento: um programa para a escola*. São Paulo: EPU.
- GUENTHER, Z. (2008). CEDET – Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento. *Coleção “Debutante”. Vol. I*. Lavras: MG.
- GUENTHER, Z. (2011). *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. Lavras: Editora UFLA.
- GUENTHER, Z. (2012). *Crianças dotadas e talentosas...Não as deixem esperar mais!* Rio de Janeiro: LTC.
- KIRK, S.; GALLAGHER, J. (1987). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G; BOUTIN, G. (2008). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LOMBARDO, J. (1997). *Necessidades Educativas del Superdotado*. Colección Fundamentos Psicopedagógicos. Madrid: Editorial EOS.
- METTRAU, M., ALMEIDA, S. (1994). A Educação da Criança Sobredotada: a necessidade social de um atendimento diferenciado. *Revista Portuguesa de Educação*, 7, 5-13.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1998). *Crianças e Jovens Sobredotados: Intervenção Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico (DEB) Acedido em: 14/07/2014. Disponível em: [http://www.esepf.pt/u/apcs/formacao/criancas\\_jovens\\_sobredotados.pdf](http://www.esepf.pt/u/apcs/formacao/criancas_jovens_sobredotados.pdf).
- MIRANDA, L., ALMEIDA, L. (2002). Sobredotação em Portugal: contributos das associações portuguesas para a divulgação do tema. *Sobredotação 2*, 43-54. Braga: ANEIS.
- NOVAES, H. (1979). *Desenvolvimento Psicológico do Superdotado*. S. Paulo: Editora Atlas.
- PEREIRA, M. (2000). Sobredotação: A pluralidade do conceito. *Sobredotação, 1*. Braga: ANEIS.
- PEREIRA, L.; GUIMARÃES, G. (2007). Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In D. S. Fleith; Alencar, E. S. (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientações a pais e professores*, 163-175). Porto Alegre: Artmed.
- POCINHO, M. (1990). Definição, características e educação de alunos sobredotados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19. ABPEE. Acedido em 2/07/2014, em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382009000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100002).

- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- SERRA, H. (2000). “Projecto Sábados Diferentes: Um Programa de Apoio ao Desenvolvimento Pessoal e Social de Crianças Sobredotadas” in *Alunos Sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.
- SERRA, H. (2004). *A criança sobredotada. O aluno sobredotado*. APCS. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- SERRA, H. (2005). Alunos Sobredotados: Respostas Educativas/Dinâmicas de Acção Educativa. In *Atas do Encontro Internacional Educação Especial - Diferenciação: Do Conceito à Prática*, Porto: 2005:73-85. Acedido a: 28/01/2014. Disponível em: [http://www.esepf.pt/u/apcs/publicacoes/artigo\\_alunos\\_sobredotados.pdf](http://www.esepf.pt/u/apcs/publicacoes/artigo_alunos_sobredotados.pdf).
- SERRA, H. (2005a). *A Criança Sobredotada: Compreender para Apoiar – Um Guia Para Pais*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- SERRA, H. (2005b). *O Aluno Sobredotado – Compreender para Apoiar – Um Guia para Educadores e Professores*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- SERRA, H. (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo*. Vila Nova de Gaia: Gailivro, S.A.
- SERRA, H., MAMEDE, M.; SOUSA, T. (2004). Sobredotação: Uma Realidade/Um Desafio. *Cadernos de Estudo, 1*, 51-56. Acedido a: 28/01/2014. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/90/Cad1Sobredotacao.pdf?sequence>
- SILVA, M. (1999). *Sobredotados: suas Necessidades Educativas Específicas*. Porto: Porto Editora.
- SOAN, S. (2009). *Gifted and Talented Education (GATE)*. Acedido em 25/07/2014, em: <http://www.ttrb.ac.uk/viewArticle2.aspx?contentId=15851>.
- SOUSA, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- STANLEY, C.; BENBOW, P. (1983). Extremely young college graduates: Evidence of their success. *College and University, 58*, 361-372.
- TOURÓN, J; REYERO, M. (2000). Mitos e realidades en tornam a la superdotación. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira e A. S. Melo (Org.). *Alunos Sobredotados: Contributos para a sua Identificação e Apoio*. 19-27. Braga: ANEIS.
- VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Silva e J. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, 101-128. Porto: Edições Afrontamento.

VALLE, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados – Educación Primaria*. Valencia: Cisspraxis Educación.

VILAS BOAS, C.; PEIXOTO, L. (2003). *As crianças sobredotadas: conceito, características, intervenção educativa*. Braga: Edições APPACDM.

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

## LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República nº 237 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto. Diário da República nº 193 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República nº 4 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Conjunto nº 36/88, de 17 de agosto. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto do Ministro da Educação e Secretaria de Estado da Reforma Educativa. Lisboa.

Despacho nº 173/ME/91 de 23 de outubro. Diário da República nº 244 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro. Diário da República nº 3 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro. Diário da República nº 215 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo nº 24-A/2012 de 6 de dezembro. Diário da República nº 236 — II Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar Regional nº13-A/97/M de 15 de julho. Diário da República nº 161 - I Série. Região Autónoma da Madeira: Governo Regional da Madeira.

Decreto Regulamentar Regional nº16/2005/M de 17 de dezembro. Diário da República nº 103 – I Série. Região Autónoma da Madeira: Governo Regional da Madeira.

Departamento de Educação Básica. (1998). Crianças e jovens sobredotados: Intervenção educativa. Lisboa: Ministério da Educação.

Declaração de Salamanca. 1994. Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO, Lisboa: Edição do IIE.

Declaração dos Direitos da Criança.

Lei de Bases do Sistema Educativo

---

## **ANEXOS**

# **ANEXO I**

## **GUIÃO DA ENTREVISTA**

## ENTREVISTA

Esta entrevista tem como objetivo conhecer as percepções das crianças sobredotadas em relação à prática pedagógica dos seus professores. Este estudo está a ser realizado no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Todos os dados recolhidos são confidenciais e serão apenas utilizados nesta investigação.

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

Instituição educativa: pública  privada

DIMENSÕES	QUESTÕES
A. Visão/opinião sobre a escola	A1. O que pensas acerca da tua escola? A1.1. Gostas de frequentar a escola? Porquê? A2. Qual ou quais as atividades que mais gostas de realizar na escola? A2.1 E a/as que gostas menos? A3. Qual ou quais as disciplinas que gostas mais? A3.1. E a/as que gostas menos? A4. A escola responde às tuas necessidades? Se não, porquê? A5 O que mantinhas de igual na escola? A6. O que mudavas na escola? A7. Para ti, como seria a escola ideal?
B. Percepção sobre as práticas pedagógicas da professora.	B1. Na sala de aula, quais as atividades, propostas pelo/a teu/tua professor/a, que aprecias mais realizar? B1.1. E as que aprecias menos? B2. O/A teu/tua professor/a utiliza o tempo de aula de forma produtiva? B3. Durante as tarefas propostas, o/a teu/tua professor/a orienta-as com clareza? B4. O/A teu/tua professor/a utiliza uma linguagem acessível?

	<p>B4.1. Se sim, fá-lo com todos os alunos da turma?</p> <p>B5. Na tua sala de aula foram estabelecidas regras em conjunto (professor/a e alunos)?</p> <p>B6. O/A teu/tua professor/a aplica essas regras, da mesma forma, a todos os alunos?</p> <p>B6.1. Sempre que é necessário?</p> <p>B7. De que forma o/a teu/tua professor/a resolve situações de indisciplina que possam surgir no decorrer das aulas?</p> <p>B7.1. E em contexto de recreio?</p> <p>B8. Consideras que existe uma atmosfera de trabalho/concentração na tua sala de aula?</p> <p>B9. Sentes alguma diferença na atitude do/a teu/tua professor/a para contigo e para com os teus colegas?</p> <p>B9.1. Se sim, em que consiste essa diferença?</p> <p>B10. O/A professor/a adota alguma/s estratégia/s referente ao processo de ensino-aprendizagem específica/s para ti? Qual/quais?</p> <p>B10.1. Se sim, sabes se tens um PAPI (plano curricular diferente dos colegas)?</p> <p>B11. O/A professor/a encarrega-te de alguma tarefa na sala de aula?</p> <p>B12. Consideras que o/a teu/tua professor/a é justo/a na avaliação?</p> <p>B12.1. E imparcial?</p> <p>B.13. Qual a opinião que tens sobre o/a teu/tua professor/a? Menciona pelo menos um aspeto positivo e outro negativo.</p>
C. Perceção do ideal de professor/a	C1. Para ti quais são os requisitos para se ser um/a bom/a professor/a?

# **ANEXO II**

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS  
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**



Ex.mo. Sr(a). Encarregado/a de Educação,

Sou professora do 1º Ciclo de Ensino Básico e aluna da Pós-Graduação em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. No âmbito do Projeto Final de Investigação, encontro-me a elaborar um estudo sobre as perceções das crianças sobredotadas em relação à prática pedagógica dos seus professores. Deste modo, venho por este meio, solicitar a V. Ex.ª. a autorização para efetuar uma entrevista ao seu educando, com gravação áudio, durante o período da manhã, do dia 14 de junho de 2014.

Mais informo que todos os elementos recolhidos destinam-se única e exclusivamente para fins académicos, sendo analisados com o máximo de confidencialidade.

Agradecendo a atenção dispensada a este pedido, bem como a sua autorização, subescrevo-me atenciosamente.

Sara Vieira

Autorizo a entrevista

Não autorizo a entrevista

O/a Encarregado/a de Educação,

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

# **ANEXO III**

## **ENTREVISTAS**

## **Transcrição da Entrevista A**

**Sexo:** Masculino

**Instituição Educativa:** pública

**Idade:** 9 anos

### **A1. O que pensas acerca da tua escola?**

*Não é assim tão boa como aquelas escolas grandes, tem quatro turmas...mas é uma escola boa!*

#### **A1.1. Gostas de frequentar a escola? Porquê?**

*Gosto. Porque dá para aprender.*

### **A2. Qual ou quais as atividades que mais gostas de realizar na escola?**

*Na escola (pausa) ...foi...não sei, não faço mesmo ideia!*

#### **A2.1. E a/as que gostas menos?**

*A que gostei menos (pausa) foram algumas atividades que estavam relacionadas com a matemática.*

### **A3. Qual ou quais as disciplinas que gostas mais?**

*Eu gosto de matemática, só que está cada vez mais complicado. E gosto de todas as disciplinas: matemática, estudo do meio, português...*

#### **A3.1. E a/as que gostas menos?**

*As que gosto menos (pausa) não tenho. Tirei as notas mais altas da turma! (sorri)*

### **A4. A escola responde às tuas necessidades? Se não, porquê?**

*É...sim!*

### **A5. O que mantinhas de igual na escola?**

*De igual (pausa) as professoras, deixava como está!*

### **A6. O que mudavas na escola?**

*Mudava as salas, elas estão muito velhas. Algumas...duas, já foram restauradas, que foi a do 4º e do 3º, mas as outras duas não, ainda estão piores. A minha sala já foi restaurada, foi a primeira.*

**A7. Para ti, como seria a escola ideal?**

(pausa) *Tinha os quadros interativos, boas condições, que a minha escola não tem assim tão boas condições, de recreio também, mas de tudo. Não tem assim tão boas condições. Construía um refeitório porque só temos cantina. (silêncio) Modificava algumas coisas no recreio, só tem um campo de futebol e as balizas nem sequer têm redes, elas já tiveram redes mas rebentaram-nas (os meninos) todas.*

**B1. Na sala de aula, quais as atividades, propostas pelo/a teu/tua professor/a, que aprecias mais realizar?**

*Não tenho nenhuma atividade preferida. (sorri)*

**B1.1. E a/as que aprecias menos?**

*Aprecio menos (pausa) a parte escrita. Até que me saio bem, mas eu não gosto.*

**B2. O/A teu/tua professor/a utiliza o tempo de aula de forma produtiva?**

*Sim, muito. (faz entoação crescente)*

**B3. Durante as tarefas propostas, o/a teu/tua professor/a orienta-as com clareza?**

*Maior parte das vezes. Uma vez eu não percebi mas eu depois perguntei e a professora disse.*

**B4. O/A teu/tua professor/a utiliza uma linguagem acessível?**

*Sim.*

**B4.1. Se sim fá-lo com todos os alunos da turma?**

*Ah sim, é para todos.*

**B5. Na tua sala de aula foram estabelecidas regras em conjunto (professor/a e alunos)?**

*A minha professora não afixou nada, mas quando tem que por regras, ela põe regras. Há regras mas não estão afixadas.*

**B6. O/A teu/tua professor/a aplica essas regras, da mesma forma, a todos os alunos?**

*A todos! (faz entoação crescente) Sem exceção.*

**B6.1. Sempre que necessário?**

*Sim, sempre que necessário.*

**B7. De que forma o/a teu/tua professor/a resolve situações de indisciplina que possam surgir no decorrer das aulas?**

*Indisciplina (pausa) nas próprias aulas ninguém se porta muito mal, só no intervalo. Mas por vezes quando eles (colegas indisciplinados) começam a chatear muito e não deixam os outros trabalhar, ela (a professora) vira-os para parede e diz “ficas aí até à hora do intervalo, depois ficas a fazer o trabalho”. Mas depois antes do intervalo, ela tira-os e coloca-os a fazer trabalhos e acabam por ir ao intervalo.*

**B7.1. E em contexto de recreio?**

*Se for no recreio, ela (professora) põe de castigo no próprio recreio. Quando se sabe de alguma coisa, no outro dia ela (professora) põe de castigo no recreio ou na cantina, nós temos um recreio na cantina...na hora de comer.*

**B8. Consideras que existe uma atmosfera de trabalho/concentração na tua sala de aula?**

*Sim, quando os meus colegas não chateiam e não estão a falar.*

**B9. Sentes alguma diferença na atitude do/a teu/tua professor/a para contigo e para com os teus colegas?**

*Não. Ela (professora) trabalha de igual modo para todos.*

**B10. O/A professor/a adota alguma/s estratégia/s referente ao processo de ensino-aprendizagem específica/s para ti? Qual/quais?**

*Não, ensina normal para todos.*

**B11. O/A professor/a encarrega-te de alguma tarefa na sala de aula?**

*Não, não tenho nenhuma tarefa especial. A professora não deixa ajudar os colegas, senão até ajudava.*

**B12. Consideras que o/a teu/tua professor/a é justo/a na avaliação?**

*Sim. É justa.*

**B12.1. Consideras que o/a teu/tua professor/a é imparcial na avaliação?**

*Sim, é imparcial.*

**B13. Qual a opinião que tens sobre o/a teu/tua professor/a? Menciona pelo menos um aspeto positivo e outro negativo.**

*Positivo, é que ela é boa com os alunos quando eles não se portam mal (risos). Negativo é que ela ralha muito, às vezes pagamos por aqueles que se portam mal.*

**C1. Para ti quais são os requisitos para se ser um/a bom/a professor/a?**

*Não massacrar muito os alunos com os t.p.c's (no início deste ano tinha muitos trabalhos de casa) (risos) e tratar os alunos de forma igual.*

## **Transcrição da Entrevista B**

**Sexo:** Masculino

**Instituição Educativa:** pública

**Idade:** 6 anos

**A1. O que pensas acerca da tua escola?**

*É boa.*

**A1.1. Gostas de frequentar a escola? Porquê?**

*Sim. (não respondeu o porquê)*

**A2. Qual ou quais as atividades que mais gostas de realizar na escola?**

*Tudo. Jogar futebol.*

**A2.1. E a/as que gostas menos?**

*Artes.*

**A3. Qual ou quais as disciplinas que gostas mais?**

*Matemática e Ciências! Gosto também de Astronomia. Também gosto de ler.*

**A3.1. E a/as que gostas menos?**

*(não respondeu)*

**A4. A escola responde às tuas necessidades? Se não, porquê?**

*(não respondeu)*

**A5. O que mantinhas de igual na escola?**

*Os jogos que fazemos.*

**A6. O que mudavas na escola?**

*Colocava um recreio maior, queria ter um escorrega gigante.*

**A7. Para ti, como seria a escola ideal?**

*Dava o meu nome à escola (diz o nome e sorri) e tinha trabalhos divertidos.*

**B1. Na sala de aula, quais as atividades, propostas pelo/a teu/tua professor/a, que aprecias mais realizar?**

*Jogos com matemática e ciências.*

**B1.1. E a/as que aprecias menos?**

(não respondeu)

**B2. O/A teu/tua professor/a utiliza o tempo de aula de forma produtiva?**

(não respondeu)

**B3. Durante as tarefas propostas, o/a teu/tua professor/a orienta-as com clareza?**

(não respondeu)

**B4. O/A teu/tua professor/a utiliza uma linguagem acessível?**

(não respondeu)

**B4.1. Se sim fá-lo com todos os alunos da turma?**

(não respondeu)

**B5. Na tua sala de aula foram estabelecidas regras em conjunto (professor/a e alunos)?**

*Sim.*

**B6. O/A teu/tua professor/a aplica essas regras, da mesma forma, a todos os alunos?**

*Sim.*

**B6.1. Sempre que necessário?**

*Sim.*

**B7. De que forma o/a teu/tua professor/a resolve situações de indisciplina que possam surgir no decorrer das aulas?**

*Na minha classe há três meninos que se portam muito mal (diz o nome dos três meninos). A professora poe-os de castigo.*

**B7.1. E em contexto de recreio?**

(não respondeu)

**B8. Consideras que existe uma atmosfera de trabalho/concentração na tua sala de aula?**

*Sim.*

**B9. Sentes alguma diferença na atitude do/a teu/tua professor/a para contigo e para com os teus colegas?**

(não respondeu)

**B10. O/A professor/a adota alguma/s estratégia/s referente ao processo de ensino-aprendizagem específica/s para ti? Qual/quais?**

(não respondeu)

**B11. O/A professor/a encarrega-te de alguma tarefa na sala de aula?**

*Não.*

**B12. Consideras que o/a teu/tua professor/a é justo/a na avaliação?**

(não respondeu)

**B12.1. Consideras que o/a teu/tua professor/a é imparcial na avaliação?**

(não respondeu)

**B13. Qual a opinião que tens sobre o/a teu/tua professor/a? Menciona pelo menos um aspeto positivo e outro negativo.**

*A minha professora é boa com os alunos, os meninos. (pausa)*

**C1. Para ti quais são os requisitos para se ser um/a bom/a professor/a?**

*Tem que treinar muito.*

## **Transcrição da Entrevista C**

**Sexo:** Feminino

**Instituição Educativa:** pública

**Idade:** 11 anos

**A1. O que pensas acerca da tua escola?**

*Gosto dela.*

**A1.1. Gostas de frequentar a escola? Porquê?**

*Sim. Local onde se pode aprender.*

**A2. Qual ou quais as atividades que mais gostas de realizar na escola?**

*Visitas de estudo.*

**A2.1. E a/as que gostas menos?**

*Trabalhos individuais.*

**A3. Qual ou quais as disciplinas que gostas mais?**

*Música.*

**A3.1. E a/as que gostas menos?**

*Inglês*

**A4. A escola responde às tuas necessidades? Se não, porquê?**

*Sim.*

**A5. O que mantinhas de igual na escola?**

*Mantinha tudo como está.*

**A6. O que mudavas na escola?**

*Não sei, não mudava nada.*

**A7. Para ti, como seria a escola ideal?**

*Não sei...não podiam faltar as aulas... (pausa)*

**B1. Na sala de aula, quais as atividades, propostas pelo/a teu/tua professor/a, que aprecias mais realizar?**

*Apresentações de livros em Língua Portuguesa.*

**B1.1. E a/as que aprecias menos?**

*Fazer aqueles textos em Inglês.*

**B2. O/A teu/tua professor/a utiliza o tempo de aula de forma produtiva?**

*Às vezes as professoras usam o tempo para desenvolver mais coisas, outras ficam muito tempo a falar da sua vida privada.*

**B3. Durante as tarefas propostas, o/a teu/tua professor/a orienta-as com clareza?**

*Algumas.*

**B4. O/A teu/tua professor/a utiliza uma linguagem acessível?**

*Se for em Inglês não. (risos)*

**B4.1. Se sim fá-lo com todos os alunos da turma?**

*Sim*

**B5. Na tua sala de aula foram estabelecidas regras em conjunto (professor/a e alunos)?**

*Sim.*

**B6. O/A teu/tua professor/a aplica essas regras, da mesma forma, a todos os alunos?**

*Algumas aulas é igual, outras é diferente!*

**B6.1. Sempre que necessário?**

*Sim.*

**B7. De que forma o/a teu/tua professor/a resolve situações de indisciplina que possam surgir no decorrer das aulas?**

*Vão para a rua. Há alguns colegas que se portam mal na minha turma só que a professora manda-os para a rua.*

**B7.1. E em contexto de recreio?**

*Vão ao Diretor da Escola.*

**B8. Consideras que existe uma atmosfera de trabalho/concentração na tua sala de aula?**

*Sim.*

**B9. Sentes alguma diferença na atitude do/a teu/tua professor/a para contigo e para com os teus colegas?**

*Acho que sim.*

**B9.1. Se sim, em que consiste essa diferença?**

*Consiste se conseguimos aprender melhor ou não, trata de forma diferente.*

**B10. O/A professor/a adota alguma/s estratégia/s referente ao processo de ensino-aprendizagem específica/s para ti? Qual/quais?**

*Não.*

**B11. O/A professor/a encarrega-te de alguma tarefa na sala de aula?**

*Não.*

**B12. Consideras que o/a teu/tua professor/a é justo/a na avaliação?**

*Sim.*

**B12.1. Consideras que o/a teu/tua professor/a é imparcial na avaliação?**

*Nem sempre.*

**B13. Qual a opinião que tens sobre o/a teu/tua professor/a? Menciona pelo menos um aspeto positivo e outro negativo.**

*É simpática mas é fora da sala de aula.*

*Não ensina muito bem. Porque já houve vezes em que a professora escreveu coisas no quadro e depois disse: “Se vocês não me deixarem dar esta matéria, fica como dada!”.*

**C1. Para ti quais são os requisitos para se ser um/a bom/a professor/a?**

*Deve ensinar com clareza. Ser simpática e não bruta. Dar uma segunda hipótese (aos alunos).*

## **TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA D**

**Sexo:** Masculino

**Instituição Educativa:** pública

**Idade:** 11 anos

### **A1. O que pensas acerca da tua escola?**

*Acho que é a pior escola da Maia. Há uns rumores em que fumam lá erva, em que há adolescentes com, por exemplo, terror, aqueles tipos de adolescentes terríveis.*

#### **A1.1. Gostas de frequentar a escola? Porquê?**

*Mais ou menos. Porque alguns dos meus colegas são muito chatos, idiotas, e não gosto de alguns professores e nalgumas disciplinas a matéria é um bocadinho desatualizada para mim.*

### **A2. Qual ou quais as atividades que mais gostas de realizar na escola?**

*Nenhuma. Tem uma extracurricular mas é Karaté, eu gosto.*

#### **A2.1. E a/as que gostas menos?**

*Como é que se diz... (pausa) Educação para a Saúde... não gosto, é chata.*

### **A3. Qual ou quais as disciplinas que gostas mais?**

*HGP e CN que é História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza.*

#### **A3.1. E a/as que gostas menos?**

*Gosto menos... (pausa) Educação Física, EPS e EV. Nunca fui bom a desenhar.*

### **A4. A escola responde às tuas necessidades? Se não, porquê?**

*Só pouquinho. Porque tenho mais facilidade a aprender Matemática e HGP e Ciências Naturais.*

### **A5. O que mantinhas de igual na escola?**

*As atividades extracurriculares que se realizam lá, tipo o Karaté, o Xadrez, esses clubes.*

### **A6. O que mudavas na escola?**

*Eu mudava a maior parte dos meus colegas e alguns professores.*

### **A7. Para ti, como seria a escola ideal?**

*Uma escola sem aqueles adolescentes idiotas, com bons colegas e bons professores.*

**B1. Na sala de aula, quais as atividades, propostas pelo/a teu/tua professor/a, que aprecias mais realizar?**

*As professoras não proporcionaram muitas atividades. Mas um concurso de Língua Portuguesa "Gramaticando".*

**B1.1. E a/as que aprecias menos?**

*Nenhuma*

**B2. O/A teu/tua professor/a utiliza o tempo de aula de forma produtiva?**

*Nem sempre.*

**B3. Durante as tarefas propostas, o/a teu/tua professor/a orienta-as com clareza?**

*A maioria sim, mas algumas não.*

**B4. O/A teu/tua professor/a utiliza uma linguagem acessível?**

*Sim.*

**B4.1. Se sim fá-lo com todos os alunos da turma?**

*Sim.*

**B5. Na tua sala de aula foram estabelecidas regras em conjunto (professor/a e alunos)?**

*Sim. Aquelas regras...Mas, claro, a maioria não cumpre.*

**B6. O/A teu/tua professor/a aplica essas regras, da mesma forma, a todos os alunos?**

*A professora de Matemática tem um ou dois favoritos e escapam um bocado às regras!*

**B6.1. Sempre que necessário?**

*Sim.*

**B7. De que forma o/a teu/tua professor/a resolve situações de indisciplina que possam surgir no decorrer das aulas?**

*Se for muito grave vão à Direção. Se for grave fazem uma queixa disciplinar, depois pode ser um castigo, cópias. Mas quando vão para à Direção normalmente são suspenso, fazem trabalho comunitário...*

**B7.1. E em contexto de recreio?**

*Em contexto de recreio ou vão para a direção por ser mesmo muito grave ou é feita uma queixa.*

**B8. Consideras que existe uma atmosfera de trabalho/concentração na tua sala de aula?**

*Não, estão sempre todos a falar. Não querem aprender nada e depois os outros têm dificuldade em aprender.*

**B9. Sentes alguma diferença na atitude do/a teu/tua professor/a para contigo e para com os teus colegas?**

*Não, não.*

**B10. O/A professor/a adota alguma/s estratégia/s referente ao processo de ensino-aprendizagem específica/s para ti? Qual/quais?**

*Não.*

**B11. O/A professor/a encarrega-te de alguma tarefa na sala de aula?**

*Não.*

**B12. Consideras que o/a teu/tua professor/a é justo/a na avaliação?**

*Acho que sim.*

**B12.1. Consideras que o/a teu/tua professor/a é imparcial na avaliação?**

*Acho que não.*

**B13. Qual a opinião que tens sobre o/a teu/tua professor/a? Menciona pelo menos um aspeto positivo e outro negativo.**

*Explica muito bem as coisas e esclarece muito as dúvidas Mas só que como estão todos a falar e não querem aprender, ela tem que falar muito alto.*

**C1. Para ti quais são os requisitos para se ser um/a bom/a professor/a?**

*Esclarecer as coisas com clareza e rigor; fazer o que for preciso para que os alunos que querem aprender aprendam bem, aperceber-se quem é dedicado na escola e quem só está lá a baldar-se e tomar as medidas necessárias.*

## **Transcrição da Entrevista E**

**Sexo:** Masculino

**Instituição Educativa:** pública

**Idade:** 13 anos

### **A1. O que pensas acerca da tua escola?**

*É um sítio onde podemos aprender coisas novas para o nosso futuro.*

#### **A1.1. Gostas de frequentar a escola? Porquê?**

*Sim. É um lugar onde podemos aprender e estar com os amigos.*

### **A2. Qual ou quais as atividades que mais gostas de realizar na escola?**

*Gosto de estar no intervalo com os meus amigos e também gosto de algumas disciplinas.*

#### **A2.1. E a/as que gostas menos?**

*Acho que não tenho nada que goste menos (pausa) a não ser a comida da cantina.*

### **A3. Qual ou quais as disciplinas que gostas mais?**

*Ciências físico-químicas, Educação Física e Línguas.*

#### **A3.1. E a/as que gostas menos?**

*Geografia.*

### **A4. A escola responde às tuas necessidades? Se não, porquê?**

*Mais ou menos! Porque para mim nem todas as disciplinas são necessários para o que eu quero seguir. Quero se cirurgião!*

### **A5. O que mantinhas de igual na escola?**

*Acho que mantinha algumas disciplinas, o horário está ótimo!*

### **A6. O que mudavas na escola?**

*Metia a comida da cantina melhor! (risos)*

### **A7. Para ti, como seria a escola ideal?**

*(pausa prolongada) Não sei mesmo, como seria a escola ideal...*

**B1. Na sala de aula, quais as atividades, propostas pelo/a teu/tua professor/a, que aprecias mais realizar?**

*Gosto de fazer exercícios.*

**B1.1. E a/as que aprecias menos?**

*Estar o professor a falar consecutivamente até ao final da aula.*

**B2. O/A teu/tua professor/a utiliza o tempo de aula de forma produtiva?**

*Sim.*

**B3. Durante as tarefas propostas, o/a teu/tua professor/a orienta-as com clareza?**

*Sim.*

**B4. O/A teu/tua professor/a utiliza uma linguagem acessível?**

*Sim.*

**B4.1. Se sim fá-lo com todos os alunos da turma?**

*Sim, é acessível e se houver alguma palavra ou outra que não se perceba, a professora explica.*

**B5. Na tua sala de aula foram estabelecidas regras em conjunto (professor/a e alunos)?**

*Regras (pausa) sim. Mas foram estabelecidas pelo professor e pelo delegado e subdelegado da turma.*

**B6. O/A teu/tua professor/a aplica essas regras, da mesma forma, a todos os alunos?**

*Dependendo da situação.*

**B6.1. Sempre que necessário?**

*Sim.*

**B7. De que forma o/a teu/tua professor/a resolve situações de indisciplina que possam surgir no decorrer das aulas?**

*Estão sempre a mandar calar, mas não fazem nada, ameaçam apenas.*

**B7.1. E em contexto de recreio?**

*A professora diz que se voltar acontecer aplica uma consequência.*

**B8. Consideras que existe uma atmosfera de trabalho/concentração na tua sala de aula?**

*Dependendo dos dias.*

**B9. Sentes alguma diferença na atitude do/a teu/tua professor/a para contigo e para com os teus colegas?**

*Não.*

**B10. O/A professor/a adota alguma/s estratégia/s referente ao processo de ensino-aprendizagem específica/s para ti? Qual/quais?**

*Não, é exatamente igual.*

**B11. O/A professor/a encarrega-te de alguma tarefa na sala de aula?**

*Não.*

**B12. Consideras que o/a teu/tua professor/a é justo/a na avaliação?**

*Sim.*

**B12.1. Consideras que o/a teu/tua professor/a é imparcial na avaliação?**

*Sim, é tudo igual.*

**B13. Qual a opinião que tens sobre o/a teu/tua professor/a? Menciona pelo menos um aspeto positivo e outro negativo.**

*Positivo, muito profissional. Negativo, (pausa) é mais difícil de saber (pausa) é muito lenta a falar torna-se cansativo.*

**C1. Para ti quais são os requisitos para se ser um/a bom/a professor/a?**

*Por exemplo, quando alguém tem dúvidas deve esclarecer o máximo possível e estabelecer a igualdade perante todos.*

## **Transcrição da Entrevista F**

**Sexo:** Masculino

**Instituição Educativa:** privada

**Idade:** 14 anos

**A1. O que pensas acerca da tua escola?**

*Ensina tudo o que preciso.*

**A1.1. Gostas de frequentar a escola? Porquê?**

*Sim. É boa para mim.*

**A2. Qual ou quais as atividades que mais gostas de realizar na escola?**

*Gosto de fazer tudo.*

**A2.1. E a/as que gostas menos?**

*Não tenho.*

**A3. Qual ou quais as disciplinas que gostas mais?**

*Matemática, Físico-química, Ciências e Inglês.*

**A3.1. E a/as que gostas menos?**

*Educação Física.*

**A4. A escola responde às tuas necessidades? Se não, porquê?**

*Sim.*

**A5. O que mantinhas de igual na escola?**

*Acho que mantinha tudo igual.*

**A6. O que mudavas na escola?**

*Não mudava nada.*

**A7. Para ti, como seria a escola ideal?**

*Assim como é... (pausa)*

**B1. Na sala de aula, quais as atividades, propostas pelo/a teu/tua professor/a, que aprecias mais realizar?**

*Todas as atividades.*

**B1.1. E a/as que aprecias menos?**

*(não há nenhuma que aprecie menos)*

**B2. O/A teu/tua professor/a utiliza o tempo de aula de forma produtiva?**

*Sim.*

**B3. Durante as tarefas propostas, o/a teu/tua professor/a orienta-as com clareza?**

*Sim. Os meus professores ensinam bem.*

**B4. O/A teu/tua professor/a utiliza uma linguagem acessível?**

*Ah sim, claro.*

**B4.1. Se sim fá-lo com todos os alunos da turma?**

*A todos! (entoação crescente)*

**B5. Na tua sala de aula foram estabelecidas regras em conjunto (professor/a e alunos)?**

*Claro que há, senão houvesse regras estava tudo mal. Nós já conhecemos as regras desde o início.*

**B6. O/A teu/tua professor/a aplica essas regras, da mesma forma, a todos os alunos?**

*Sim, são aplicadas a todos.*

**B6.1. Sempre que necessário?**

*Sim.*

**B7. De que forma o/a teu/tua professor/a resolve situações de indisciplina que possam surgir no decorrer das aulas?**

*Eu não sei como, só sei que ficam resolvidas. É diferente de situação para situação. Não sei bem.*

**B7.1. E em contexto de recreio?**

*Não me lembro de haver situações de indisciplina no recreio.*

**B8. Consideras que existe uma atmosfera de trabalho/concentração na tua sala de aula?**

*Sim.*

**B9. Sentes alguma diferença na atitude do/a teu/tua professor/a para contigo e para com os teus colegas?**

*Acho que não.*

**B10. O/A professor/a adota alguma/s estratégia/s referente ao processo de ensino-aprendizagem específica/s para ti? Qual/quais?**

*(pausa) não! Acho que não...*

**B11. O/A professor/a encarrega-te de alguma tarefa na sala de aula?**

*Não. Mas faço mais tarefas do que os meus colegas.*

**B12. Consideras que o/a teu/tua professor/a é justo/a na avaliação?**

*Acho que sim.*

**B12.1. Consideras que o/a teu/tua professor/a é imparcial na avaliação?**

*Sim.*

**B13. Qual a opinião que tens sobre o/a teu/tua professor/a? Menciona pelo menos um aspeto positivo e outro negativo.**

*Há um problema, não sei pensar em nenhum aspeto negativo, porque não há.*

*Aspeto positivo, ensinam bem.*

**C1. Para ti quais são os requisitos para se ser um/a bom/a professor/a?**

*Acho que é preciso ter conhecimentos básicos e muita paciência.*

## **Transcrição da Entrevista G**

**Sexo:** Masculino

**Instituição Educativa:** privada

**Idade:** 13 anos

### **A1. O que pensas acerca da tua escola?**

*E assim, acho que é uma boa escola, tem bons resultados e bons professores e a escola tem várias atividades com que nos podemos entreter.*

#### **A1.1. Gostas de frequentar a escola? Porquê?**

*Sim. Tem bons professores e também tem bons colegas que já estão comigo desde os 5 anos.*

### **A2. Qual ou quais as atividades que mais gostas de realizar na escola?**

*Fizemos uma recreação histórica. Também fazem sempre uma coisa que acho que é bastante importante, a Feira das Profissões, porque vão lá algumas Faculdades, a ESEPF também estava lá, que levam profissionais para explicar como é cada profissão.*

#### **A2.1. E alas que gostas menos?**

*Alguns professores que são um bocado (pausa, como é que hei-de explicar) chamam-nos atenção e começam a gritar sem nós termos feito nada. Isso aborrece-me um bocado!*

### **A3. Qual ou quais as disciplinas que gostas mais?**

*Ciências Naturais, Físico-química, Filosofia e Educação Física.*

#### **A3.1. E alas que gostas menos?**

*Português. Primeiro, a minha caligrafia não é lá muito favorável... (entoação decrescente)  
Português é sempre a mesma coisa, não varia!*

### **A4. A escola responde às tuas necessidades? Se não, porquê?**

*Mais ou menos. Por isso é que eu estou aqui (nos Sábados Diferentes).*

### **A5. O que mantinhas de igual na escola?**

*Mantinha tudo igual.*

### **A6. O que mudavas na escola?**

*Acompanhar melhor este tipo de alunos, que têm alguma coisa assim... (Alunos Sobredotados)*

**A7. Para ti, como seria a escola ideal?**

*A escola ideal que correspondesse às necessidades de todos os alunos, bons professores e também tivesse algum espaço onde os alunos pudessem estar.*

**B1. Na sala de aula, quais as atividades, propostas pelo/a teu/tua professor/a, que aprecias mais realizar?**

*Trabalhos de grupo, desde que os outros também trabalhem.*

**B1.1. E a/as que aprecias menos?**

*A interpretação de textos em Língua Portuguesa é o meu ponto mais fraco.*

**B2. O/A teu/tua professor/a utiliza o tempo de aula de forma produtiva?**

*Sim.*

**B3. Durante as tarefas propostas, o/a teu/tua professor/a orienta-as com clareza?**

*Sim.*

**B4. O/A teu/tua professor/a utiliza uma linguagem acessível?**

*É acessível.*

**B4.1. Se sim fá-lo com todos os alunos da turma?**

*Para todos. A professora explica sempre quando há alguém que não perceba.*

**B5. Na tua sala de aula foram estabelecidas regras em conjunto (professor/a e alunos)?**

*Sim.*

**B6. O/A teu/tua professor/a aplica essas regras, da mesma forma, a todos os alunos?**

*Sim, são para todos.*

**B6.1. Sempre que necessário?**

*Sim.*

**B7. De que forma o/a teu/tua professor/a resolve situações de indisciplina que possam surgir no decorrer das aulas?**

*É muito raro haver situações de indisciplina, mas quando há, primeiro pedem a um aluno para chamar a funcionária para ficar a tomar conta da sala, depois leva esse aluno primeiro ao diretor de turma e depois à direção.*

**B7.1. E em contexto de recreio?**

*No recreio são as auxiliares que resolvem.*

**B8. Consideras que existe uma atmosfera de trabalho/concentração na tua sala de aula?**

*Sim.*

**B9. Sentes alguma diferença na atitude do/a teu/tua professor/a para contigo e para com os teus colegas?**

*Às vezes, por exemplo, há alguns professores que me pedem para não estar sempre a responder e para poder dar a vez aos outros colegas, porque já sabem que na maior parte das vezes eu já sei as respostas, mas isso eu percebo.*

**B10. O/A professor/a adota alguma/s estratégia/s referente ao processo de ensino-aprendizagem específica/s para ti? Qual/quais?**

*Não, é tudo igual.*

**B11. O/A professor/a encarrega-te de alguma tarefa na sala de aula?**

*Não.*

**B12. Consideras que o/a teu/tua professor/a é justo/a na avaliação?**

*Sim.*

**B12.1. Consideras que o/a teu/tua professor/a é imparcial na avaliação?**

*Sim.*

**B13. Qual a opinião que tens sobre o/a teu/tua professor/a? Menciona pelo menos um aspeto positivo e outro negativo.**

*Aspetto positivo, dá a matéria mas também sabe entreter, motivar os alunos enquanto a dá e não precisa de utilizar meios interativos para isso.*

*Aspetto negativo é que às vezes é severo demais, às vezes exagera um bocado.*

**C1. Para ti quais são os requisitos para se ser um/a bom/a professor/a?**

*Primeiro é a imparcialidade sempre, os professores devem ser imparciais. Depois também têm que de certa forma cativar os alunos e certificar-se que todos percebem a matéria explicada mas também chamar atenção quando há algo que não está correto na sala de aula, mas sem exageros.*

# **ANEXO III**

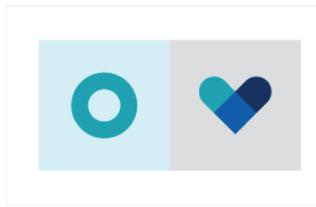
## **ANÁLISE DE ENTREVISTAS**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Referências</b>
<b>A</b>	Opinião acerca da sua escola	Gosta da escola	4
		Não gosta da escola	1
		Ensina o que é preciso para o futuro	2
	Gosto em frequentar a escola	Sim, tem bons professores e colegas	1
		Sim, porque dá para aprender	2
		Sim	3
		Mais ou menos, as matérias são inadequadas	1
	Atividades preferidas	Atividades Extracurriculares	1
		Estar com os amigos	1
		Não há nenhuma preferida	2
		Visitas de Estudo	2
		Não sabe/ não responde	1
	Atividades menos preferidas	Atividades que envolvam Matemática	1
		Atividades que envolvam Artes	1
		Trabalhos individuais	1
		Educação para a Saúde	1
		Não há nenhuma menos preferida	2
		Não sabe/não responde	1
	Disciplinas preferidas	Gosta de todas as disciplinas	1
		Matemática e Ciências	2
		Música	1
		História e Ciências	1
		Matemática, Ciências e Inglês	1
		Físico-Química e Filosofia	1
	Disciplinas menos preferidas	Não há nenhuma menos preferida	1
		Português	1
		Inglês	1
Educação Física		2	
Geografia		1	
Não sabe/não responde		1	
Percepção da resposta da escola às suas necessidades	Responde às necessidades do aluno	3	
	Responde pouco	1	
	Responde mais ou menos	2	

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Referências</b>
<b>A</b>	O que mantinha na escola	Não sabe/não responde	1
		Os professores	1
		As atividades	2
		Tudo	3
		O horário das aulas	1
	O que mudava na escola	As salas de aula	1
		O recreio	1
		Colegas e professores	1
		Comida da cantina	1
		O acompanhamento a alunos sobredotados	1
		Nada	2
	Ideal de escola	Com boas condições físicas	1
		Com atividades divertidas	1
		Com bons colegas e professores	2
		Tal qual como é	1
Não sabe/não responde		2	
<b>B</b>	Atividades preferidas na sala de aula	Jogos	1
		Apresentação de livros	1
		Exercícios	1
		Trabalhos de grupo	1
		Não há nenhuma preferida	3
	Atividades menos preferidas	Escrita	2
		Interpretação de textos	1
		Diálogo monótono dos professores	1
		Não há nenhuma menos preferida	2
		Não sabe/não responde	1
	Produtividade das aulas	Sim	4
		Nem sempre	2
		Não sabe/não responde	1
	Orientação clara das tarefas	Sim	5
		Às vezes	1
		Não sabe/não responde	1

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Referências</b>
<b>B</b>	Linguagem acessível a todos os alunos	Sim, acessível a todos	6
		Não sabe/não responde	1
	Existência de regras de sala de aula	Sim, elaboradas em conjunto (professores e alunos)	7
	Aplicação das regras a todos os alunos, sempre que necessário	Sim, a todos os alunos	4
		Depende do professor	3
	Resolução de situações de indisciplina na sala de aula	São aplicados castigos	4
		Os alunos indisciplinados são retirados da sala	2
		Não sabe/não responde	1
	Resolução de situações de indisciplina no de recreio	São aplicados castigos	2
		São resolvidos pelo Diretor da Escola	2
		São resolvidos pelos auxiliares de ação educativa	1
		Não sabe/não responde	2
	Boa atmosfera de trabalho na sala de aula	Sim	5
		Não	1
		Depende dos dias	1
	Diferenciação pedagógica	Não	4
		Sim	2
		Não sabe/não responde	1
	Estratégias no processo de ensino-aprendizagem	Não, é igual para todos os alunos	6
		Não sabe/não responde	1
	Desempenho de tarefas na sala de aula	Não	6
		Realização de mais exercícios quando termina uma atividade mais rápido que os restantes colegas	1
	Justiça na avaliação	Sim	6
		Não sabe/não responde	1
Imparcialidade na avaliação	Sim	4	
	Nem sempre	1	
	Não	1	
	Não sabe/não responde	1	

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Referências</b>
<b>B</b>	Opinião acerca dos professores (aspectos positivos)	Ensinam bem	3
		Motivam os alunos	1
		Simpáticos com os alunos	3
	Opinião acerca dos professores (aspectos negativos)	Falam muito alto	2
		Não ensinam muito bem	1
		Muito lentos a falar	1
		Severos demais	1
	Não sabe/não responde	2	
<b>C</b>	Requisitos para se ser um/a bom/a professor/a.	Praticar muito	1
		Ter muita paciência	1
		Saber motivar os alunos	1
		Explicar de igual forma a todos os alunos	4



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI**

DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PSICOLOGIA

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

# **A visão da criança sobredotada sobre as práticas pedagógicas dos professores**

Sara Isabel Nunes Andrade Vieira

Porto | setembro de 2014

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI**

DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PSICOLOGIA

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

Projeto de investigação realizado no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Projeto

# **A visão da criança sobredotada sobre as práticas pedagógicas dos professores**

Sara Isabel Nunes Andrade Vieira

Orientadora: Doutora Ana Márcia Fernandes

Porto, setembro de 2014

## **AGRADECIMENTOS**

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

A concretização deste projeto não teria sido possível sem o precioso apoio e contributo de algumas pessoas, às quais aproveito para expressar o meu profundo agradecimento:

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pela qualidade do corpo docente que dispõe e pela sempre aposta na formação dos professores.

À minha orientadora, Doutora Ana Márcia Fernandes, um agradecimento especial, pela sua dedicação e pelo permanente apoio e disponibilidade.

A todos as crianças que aceitaram participar neste estudo, pelas deliciosas entrevistas que me concederam e aos seus pais que as autorizaram, sem elas este projeto não teria sido concretizado!

A todos os meus amigos e familiares, especialmente ao meu pequeno “príncipe” (sobrinho/afilhado), que acompanharam de perto o meu percurso ao longo do tempo dedicado a este trabalho, agradeço o encorajamento, o apoio e a compreensão pelos momentos em que estive mais ausente.

À minha irmã, companheira de carteira e de vida, por partilharmos juntas o gosto pela educação e por ainda acreditarmos que é o ensino o nosso futuro.

Aos meus pais, por todo o amor, carinho e apoio, por serem sempre os meus professores e companheiros na escola da vida.

## RESUMO

O atendimento educativo aos alunos sobredotados tem originado diversas pesquisas e reflexões conducentes a uma maior consciencialização das especificidades destes alunos e, conseqüentemente, a uma atuação mais coerente dos professores e agentes educativos. Contudo, a multidimensionalidade da sobredotação e a falta de consenso em relação à sua definição têm criado obstáculos à identificação e, conseqüentemente, a uma melhor intervenção educativa. Bem sabemos que é função dos docentes promover práticas educativas que visem a igualdade de oportunidades, recorrendo a estratégias adequadas às necessidades de cada aluno. Mas será que na realidade é isto que se sucede?

A perceção das crianças e jovens sobredotados acerca das práticas pedagógicas dos professores constitui o núcleo de estudo do projeto e, considerando o professor, o agente pedagógico que mais diretamente influencia o atendimento educativo a estes alunos, definimos como objetivo central conhecer as opiniões dos alunos sobredotados em relação ao trabalho desenvolvido pelos seus professores para uma correta intervenção educativa.

Na componente teórica deste projeto, abordamos o conceito de sobredotação e os modelos explicativos. Entramos no mundo da criança sobredotada, conhecendo um pouco mais sobre as suas características e principais problemas, bem como a sua ligação com a escola. Paralelamente, destacamos as principais medidas educativas adotadas com os alunos sobredotados, sem esquecer a legislação específica para os mesmos. O papel do professor mereceu igualmente destaque neste estudo, não fosse o professor, o detentor do poder de promover um atendimento educativo capaz de desenvolver o potencial dos alunos sobredotados. Na componente empírica, recorreremos à entrevista como instrumento de investigação. Para tal, escutámos a opinião das crianças/jovens sobredotados, participantes do Programa de Enriquecimento «Sábados Diferentes» da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. A análise dos dados obtidos revela, apesar de não ser geral, uma apreciação positiva, no que diz respeito à prática pedagógica dos seus professores. Finalizamos, alertando os agentes educativos para a necessidade destas crianças e jovens serem valorizados e integrados numa sociedade que pretendemos que seja cada vez mais inclusiva.

## **INDICE GERAL**

INTRODUÇÃO .....	8
ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	11
CAPÍTULO 1 – A SOBREDOTAÇÃO .....	12
1.1 Evolução do Conceito de Sobredotação .....	12
1.2. Definição do Conceito de Sobredotação .....	18
1.2.1. Teoria Triárquica da Inteligência .....	18
1.2.2. Modelo Diferenciado de Dotação e Talento .....	20
1.2.3. Teoria das Inteligências Múltiplas .....	22
1.2.4. Modelo de Sobredotação dos Três Anéis .....	24
1.2.5. Modelo Multifatorial de Sobredotação .....	26
1.3. Mitos e Realidades da Sobredotação .....	29
CAPÍTULO 2 – A CRIANÇA SOBREDOTADA E A ESCOLA .....	32
2.1. A Criança Sobredotada .....	32
2.1.1. Processo de Identificação e Diagnóstico .....	33
2.1.2. Características e Problemas das Crianças Sobredotadas .....	36
2.1.3. A Visão do Mundo pelas Crianças Sobredotadas .....	40
2.2. A Escola .....	41
2.2.1. Legislação Específica para Alunos Sobredotados .....	42
2.2.2. Necessidades Educativas dos Alunos Sobredotados .....	44
2.2.3. Estratégias de Atendimento Educativo .....	49
2.2.4. O Papel do Professor .....	58
COMPONENTE EMPÍRICA .....	64
CAPÍTULO 3 – ASPETOS METODOLÓGICOS .....	65
3.1. Problemática e Objetivos da Investigação .....	65
3.2. Amostra .....	67

3.3. Metodologia da Investigação: Estudo de Caso .....	70
3.4. Procedimentos de Recolha de Dados .....	71
3.5. Método e Técnica de Tratamento de Dados.....	73
CAPITULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	76
4.1. Apresentação e Análise dos Resultados .....	76
4.2. Discussão dos Resultados.....	91
CONCLUSÃO .....	94
BIBLIOGRAFIA.....	97
LEGISLAÇÃO.....	102
ANEXOS.....	103

## **INDICE DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> – Teoria Triárquica da Inteligência de Stenberg.....	19
<b>Figura 2</b> - Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné .....	21
<b>Figura 3</b> – Teoria das Inteligências Múltiplas .....	24
<b>Figura 4</b> - Modelo de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli .....	25
<b>Figura 5</b> - Modelo Multifatorial de Sobredotação de Monks.....	27

## **INDICE DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Limitações do processo de identificação dos sobredotados.....	35
<b>Quadro 2</b> - Características Gerais das Crianças Sobredotadas .....	37
<b>Quadro 3</b> – Potenciais problemas associados à Sobredotação .....	38
<b>Quadro 4</b> – Características e potenciais problemas associados à Sobredotação.....	39
<b>Quadro 5</b> – Diferentes formas de aceleração .....	51
<b>Quadro 6</b> – Sugestões para educadores/ professores .....	61
<b>Quadro 7</b> – Atitudes dos professores face a um aluno sobredotado .....	62
<b>Quadro 8</b> - Caracterização da amostra da investigação .....	67
<b>Quadro 9</b> – Categorias e respetivas subcategorias da entrevista.....	75

## **INDICE DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1</b> – Caracterização da amostra em função do género .....	68
<b>Gráfico 2</b> – Caracterização da amostra em função da idade .....	68
<b>Gráfico 3</b> – Caracterização da amostra em função do ano de escolaridade .....	69
<b>Gráfico 4</b> – Caracterização da amostra em função da instituição educativa .....	69
<b>Gráfico 5</b> – Opinião acerca da escola.....	77
<b>Gráfico 6</b> – Gosto por frequentar a escola.....	77
<b>Gráfico 7</b> – Atividades preferidas realizadas na escola.....	78
<b>Gráfico 8</b> – Atividades menos preferidas realizadas na escola .....	78

<b>Gráfico 9</b> – Disciplinas preferidas.....	79
<b>Gráfico 10</b> – Disciplinas menos preferidas .....	79
<b>Gráfico 11</b> – Percepção da resposta da escola às necessidades dos alunos sobredotados.....	80
<b>Gráfico 12</b> – O que mantinha na escola .....	80
<b>Gráfico 13</b> – O que mudava na escola.....	81
<b>Gráfico 14</b> – Conceção de escola ideal .....	81
<b>Gráfico 15</b> – Atividades preferidas realizadas na sala de aula .....	82
<b>Gráfico 16</b> – Atividades menos preferidas realizadas na sala de aula.....	82
<b>Gráfico 17</b> – Produtividade no tempo de aula.....	83
<b>Gráfico 18</b> – Tarefas orientadas com clareza .....	83
<b>Gráfico 19</b> – Linguagem dos professores acessível a todos os alunos .....	84
<b>Gráfico 20</b> – Regras de sala de aula .....	84
<b>Gráfico 21</b> – Regras de sala de aula aplicadas a todos os alunos .....	85
<b>Gráfico 22</b> – Resolução de situações de indisciplina na sala de aula.....	85
<b>Gráfico 23</b> – Resolução de situações de indisciplina no recreio .....	86
<b>Gráfico 24</b> – Clima de trabalho na sala de aula.....	86
<b>Gráfico 25</b> – A atitude do professor na diferenciação entre alunos.....	87
<b>Gráfico 26</b> – Diferenciação pedagógica .....	87
<b>Gráfico 27</b> – Desempenho de alguma tarefa na sala de aula.....	88
<b>Gráfico 28</b> – Avaliação justa por parte dos professores .....	88
<b>Gráfico 29</b> – Avaliação imparcial por parte dos professores .....	89
<b>Gráfico 30</b> – Aspectos positivos dos professores.....	89
<b>Gráfico 31</b> – Aspectos negativos dos professores.....	90
<b>Gráfico 32</b> – Requisitos para se ser um/a bom/a professor/a .....	90

## **INDICE DE ANEXOS**

**Anexo I** - Guião da Entrevista

**Anexo II** - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

**Anexo III** - Transcrição das Entrevistas

**Anexo IV** - Análise das Entrevistas

## INTRODUÇÃO

“Hoje o conceito de sobredotação abarca todas as manifestações de excelência, sejam elas intelectuais, criativas ou mesmo na esfera da personalidade. Um indivíduo pode ser considerado sobredotado em uma determinada área e apresentar médio ou baixo desempenho em outras, bem como apresentar um desempenho global acima da média em vários campos de actuação”.  
(Mettrau & Almeida, 1994:6)

Falar em sobredotação e na educação dos alunos sobredotados nos dias de hoje é bem mais fácil do que há algumas décadas atrás. A sociedade, e em particular a escola, tem vindo a aceitar e respeitar as diferenças paulatinamente, passando a reconhecê-las, a conviver com elas e a integrá-las no seu funcionamento. No caso concreto dos alunos sobredotados, a sociedade apesar de já estar um pouco mais atenta à sua educação, ainda tem um longo caminho a percorrer, para que estes alunos possam receber um atendimento adequado. Esta sensibilidade e o interesse crescentes pela problemática da sobredotação e dos alunos sobredotados podem justificar-se pelos avanços e pela maior divulgação dos temas da psicologia e da educação. Mas será que tudo isto chega para que estes alunos sejam valorizados, para que o seu potencial seja tido em conta? Será que os docentes nas suas práticas pedagógicas praticam a verdadeira inclusão?

A inclusão dos indivíduos com necessidades educativas especiais na sociedade é um permanente e fascinante desafio, como tal torna-se cada vez mais necessário conhecer melhor a temática da sobredotação e essencialmente dar a oportunidade às crianças e jovens sobredotados de se expressarem sobre as práticas educativas dos seus professores, pois são estes alunos que tantas vezes são esquecidos e relegados para segundo plano no que toca à atenção e à intervenção escolar. Dessa forma, nem estes alunos usufruem do direito de realizarem todo o seu potencial nem o país rentabiliza este potencial humano. Não podemos, então, considerar a educação dos sobredotados como uma questão de elitismo ou de segregação, pois tanto seria injusto tratar de modo diferente aqueles que são iguais, como tratar de modo igual aqueles que são diferentes (Tourón & Reyero, 2000).

O estudo da sobredotação, especificamente no nosso país, tem sido alvo de um crescente interesse e esforço por parte da comunidade científica. A par de alguns projetos específicos de investigação, crescem algumas teses de mestrado e de doutoramento em educação e em psicologia tendo como temática a sobredotação. Ainda assim, assiste-se em Portugal a uma relativa inércia nas mudanças operadas no terreno relativamente à educação dos sobredotados.

Provavelmente não é dada uma maior atenção a esta problemática porque alguns mitos ainda subsistem no imaginário popular e na população docente em relação a estes alunos (Guenther, 2000). Muitas vezes parte-se do princípio de que não existem alunos sobredotados ou então, quando se reconhecem, não se contempla nem se adota nenhuma medida educativa específica, porque se entende que eles aprendem autonomamente. Além disso, as medidas educativas também se revelam condicionadas pela sensibilidade política para a temática da sobredotação, verificando-se assim ainda alguma dificuldade em aceitar e fomentar a aposta na excelência destes alunos.

Como a definição de sobredotação não é consensual, poderá conduzir a alguma divergência nos procedimentos de avaliação e na programação da intervenção. De uma definição mais «conservadora», centrada, essencialmente, no Quociente de Inteligência, assistimos à evolução para conceitos mais «liberais», confluindo em definições que contemplam outras áreas de desempenho além da inteligência. Exemplos de modelos como os de Sternberg, Gardner e Renzulli contribuíram para o desenvolvimento de vários estudos onde diversas variáveis entram em jogo na definição de sobredotação. Atualmente, a sobredotação é entendida por alguns autores como um constructo multifatorial, enfatizando a necessidade do esforço e do exercício no desenvolvimento do talento. A sobredotação não é, apenas, uma questão de quantidade de talento, mas uma forma especial de talento.

De uma forma geral, a chave da intervenção com estes alunos prende-se com a capacidade de diferenciação curricular que o professor consegue providenciar, permitindo ao aluno uma aquisição de conhecimentos mais extensa, profunda e complexa.

Com a realização deste trabalho pretendemos refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores sob o ponto de vista dos alunos sobredotados. Assim, as questões centrais do nosso estudo centram-se, basicamente, na caracterização dos alunos sobredotados; no conhecimento das necessidades educativas dos mesmos e nas perceções das crianças sobredotadas sobre as práticas pedagógicas dos seus professores.

O presente projeto organiza-se em quatro capítulos, sendo que os dois primeiros se reportam à componente teórica e os dois últimos à componente empírica. Desta forma, no Capítulo Um - Sobredotação - abordamos a diversidade concetual desde os primórdios do seu estudo às teorias contemporâneas e emergentes na atualidade e fazemos também uma referência aos mitos e realidades da sobredotação.

O Capítulo Dois - A Criança Sobredotada e a Escola - centra-se numa descrição das características que comumente aparecem associadas à sobredotação bem como as principais dificuldades sentidas por estas crianças e jovens. Ainda no mesmo capítulo, são desenvolvidas algumas questões inerentes ao processo de identificação e diagnóstico de alunos sobredotados, bem como a visão do mundo pelos olhos de uma criança sobredotada. Este capítulo centra-se,

igualmente, no contexto escola, debatendo a legislação específica para os alunos sobredotados como auxílio na intervenção educativa junto destes. Paralelamente, são descritas as principais necessidades educativas dos alunos sobredotados, bem como, as diferentes medidas educativas de apoio a estes alunos. Termina ainda com uma síntese em que reforçamos o quão importante é o papel do professor, como principal veículo de concretização das estratégias de atendimento educativo.

No que se reporta à parte empírica do projeto, apresentamos no Capítulo Três - Aspectos Metodológicos - a metodologia seguida na condução do estudo desenvolvido. Começamos por enumerar a problemática inerente e os principais objetivos deste trabalho, seguindo-se a descrição da amostra selecionada, dos instrumentos utilizados e dos procedimentos metodológicos adotados.

No último capítulo referente à componente empírica do projeto, o Capítulo Quatro - Apresentação e Discussão dos Resultados - apresentamos, analisamos e discutimos os resultados do estudo desenvolvido. Para esta análise tomamos em consideração os resultados obtidos através das entrevistas efetuadas, realizando uma análise mais qualitativa dos resultados, a partir da informação recolhida.

Finalmente, terminamos este projeto de investigação com uma conclusão do trabalho realizado, onde destacamos os principais contributos empíricos com a sua concretização.

---

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO 1 – A SOBREDOTAÇÃO**

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

“O conceito mais actual de sobredotação vai além do pensamento analítico, lógico e linear, passando a incluir a excelência na resolução de problemas de natureza diversa, comportamento criativo ou inventivo, aptidão académica, liderança, realização artística ou expressão motora”.  
(Almeida *et al.*, 2001:140)

### **1.1 Evolução do Conceito de Sobredotação**

A problemática da sobredotação constitui, desde os origens das civilizações, um motivo de estudo, tendo o conceito de sobredotação vindo a sofrer uma significativa evolução com o tempo, acompanhando o próprio avanço do conceito de inteligência.

Em todos os tempos, em todas as sociedades, os povos constataram que algumas crianças aprendiam mais rapidamente, tinham melhor memória e resolviam problemas de forma mais eficiente. Hoje em dia essas crianças são denominadas de sobredotadas ou talentosas (Kirk & Gallagher, 1987).

Ao longo da história, cada civilização considerou o conceito de sobredotação de acordo com os seus padrões culturais, ou seja, aquele que era considerado sobredotado numa sociedade primitiva é bem diferente daquele que é considerado sobredotado numa sociedade atual. Ao longo dos vários períodos da história da humanidade encontramos referências à sabedoria, ao talento ou à habilidade excepcional. Por exemplo, no antigo testamento, no primeiro livro do Deuteronómio (13-15) refere-se *“Então, eu escolhi, entre os principais das vossas tribos, homens sábios e experimentados e nomeei-os vossos chefes (...)”* ou no Livro do Êxodo (31-36) *“Todos os homens de sabedoria e talento, que o Senhor dotou com sabedoria e inteligência, para executar todos os trabalhos destinados ao santuário (...)”*.

Uma outra referência histórica considerada é a de Confúcio. Este filósofo foi talvez o primeiro a preocupar-se com a educação das crianças com capacidades superiores. Segundo o filósofo, estas deveriam ser identificadas, devendo-lhes ser proporcionada uma educação para que as suas capacidades e habilidades fossem adequadamente desenvolvidas e potenciadas, através de um acompanhamento devidamente estruturado e planeado.

Segundo Pereira (2000), na Grécia considerava-se que o saber era produto divino. Platão defendeu a ideia de que os indivíduos com inteligência superior, oriundos de todas as classes sociais, deviam ser selecionados nos seus primeiros anos de infância e as suas capacidades cultivadas em benefício do estado. Foi também com este filósofo, que surgiram os primeiros conceitos de inteligência.

Na Idade Média, subsistia ainda a ideia de que os indivíduos sobredotados eram detentores de capacidades superiores, contudo, acreditava-se que estas resultariam do desígnio das forças do mal. Desta forma, a sobredotação era pouco ou nada valorizada.

Já na época da Renascença, pensou-se que a exceção dos sobredotados estava associada a um processo neurótico, isto é, qualquer desvio em relação à norma era visto como um sinal de instabilidade mental. Desta forma, a exceção assume uma conotação psicopatológica, inerente a um processo neurótico.

A partir da Idade Média até ao século XIX podemos considerar duas etapas distintas. Na primeira etapa, entre o século XVI e o século XVIII, a sobredotação era considerada como uma criação especial. Já a segunda etapa (século XVIII e século XIX) é fundamentalmente marcada pela teoria da evolução e da transmissão hereditária, em que, por um lado, todos os sujeitos cujas manifestações refletissem um pensamento original, rápido e inteligente, eram etiquetados de loucos e anormais e, por outro, pensava-se que existia uma transmissão hereditária de uma geração para a outra, quer ao nível da genialidade quer ao nível da neurose.

A relação entre sobredotação e hereditariedade foi apoiada por Galton na sua obra «*Hereditary Genius*» em 1869 que constituiu, a primeira abordagem científica à sobredotação (Genovard & Castelló, 1990), centrando-se no estudo da inteligência e das suas formas superiores.

O estudo de Terman, um investigador norte-americano, marca um novo rumo no conceito de sobredotação. Com o aparecimento da escala métrica de Binet, (Teste de Inteligência Stanford-Binet), em 1905, elaborada por Alfred Binet e aperfeiçoada por Lewis Terman, o rumo da história do conceito da sobredotação foi alterado. Com esta investigação, o autor pretendia, por um lado, classificar as crianças com o objetivo de facilitar a educação das mesmas e, por outro, pôr fim a certos mitos e preconceitos sobre os indivíduos sobredotados.

Entre 1921 e 1925, Terman realizou o primeiro estudo longitudinal na área, com uma amostra de cerca de 1500 estudantes. “A sua conceção teórica central é a de que a inteligência é um traço fixo e imutável, cujo desenvolvimento é feito através de um processo maturacional” (Pereira, 2000:152). Dois objetivos principais nortearam este estudo: em primeiro lugar, verificar quais os traços representativos que caracterizam as crianças de elevado Quociente de Inteligência (QI) e, em segundo, acompanhá-las o máximo de tempo possível para analisar o padrão de desenvolvimento da sobredotação no ser humano.

A partir deste ponto da história, a metodologia de estudo começa a ser longitudinal, alargando-se também às crianças, revelando preocupação com a dimensão pessoal e social das mesmas (Pereira, 2000).

Com o seu estudo, Terman, considerado como o precursor do estudo da sobredotação, pretendeu demonstrar que a inteligência superior é acompanhada por atributos socialmente desejáveis, sugerindo que a mesma é uma capacidade inata. Deste modo, este autor conseguiu rebater a teoria de que a sobredotação estaria associada à instabilidade mental. Apesar das limitações inerentes a estas investigações, destaca-se o pioneirismo dos trabalhos de Terman, bem como o seu impacto na mudança das concepções vigentes na altura em torno da sobredotação (desfazendo o mito existente de que as crianças sobredotadas desenvolvem perturbações psicológicas ou outro tipo de desajustamento ao longo do seu percurso desenvolvimental).

Pelo exposto, verificamos que, desde as sociedades primitivas até à atualidade, o conceito de sobredotação foi sofrendo profundas alterações. Começou por ser entendido como um dom divino, depois foi encarado como uma maldição das forças do mal e ainda chegou a ser associado às neuroses. No século XX, o aparecimento dos primeiros testes de inteligência marcou uma viragem na história da sobredotação.

Até à década de sessenta, meados do século XX, prevaleceu a ideia reducionista das altas habilidades, associando-se a sobredotação ao elevado QI. A sobredotação estava, assim, relacionada com o elevado rendimento académico, ao quociente intelectual acima dos 130, era inata e perdurava para toda a vida. A partir desta data, desenvolveu-se a concepção multidimensional e cultural de inteligência, fruto das políticas educativas e do aparecimento das perspetivas cognitivo-construtivistas.

A evolução do conceito da sobredotação sempre teve uma estreita ligação com a evolução do conceito da inteligência, no entanto, apesar de atualmente ter-se em conta mais fatores do que apenas a inteligência, durante muitos anos a sobredotação esteve associada a um elevado nível de inteligência, ou seja, tendo em atenção unicamente o aspeto cognitivo.

Ao longo de várias décadas o estudo da sobredotação considerava apenas a capacidade intelectual do indivíduo, desprovidando-lhe interesses, motivações, emoções e necessidades. Durante muitos anos, a sobredotação foi baseada unicamente nas pontuações de QI. A avaliação da capacidade intelectual através de testes de QI não é por si só suficiente para identificar todos os tipos de capacidades, uma vez que estes testes se concentram excessivamente na memória, associação e no raciocínio convergente, e muito pouco no raciocínio divergente e avaliação (Kirk & Gallagher, 1987).

Até à década de sessenta o primeiro critério para identificar indivíduos sobredotados era o QI, contudo, os estudos realizados falhavam por serem ineficazes ao avaliarem, numa perspectiva muito sintética, o processo subjacente ao comportamento inteligente.

Foi a partir dos anos sessenta que os estudos sobre o conceito da sobredotação sofreram uma expansão progressiva, levando à origem de novas concetualizações da inteligência. Guilford defendeu a teoria do fator múltiplo no modelo de fator analítico de inteligência, abandonando-se o termo de «inteligência» para passar a utilizar-se «inteligências». Assim, valoriza-se o processo em detrimento exclusivo do resultado, através de uma abordagem mais cognitivista e de processamento de informação com características analíticas. A inteligência passa a ser reconhecida numa perspectiva multidimensional, tendo em conta as diferentes inteligências (abordagens multifatoriais da inteligência), ou seja, deixa de ser entendida como um conceito unitário (em que a única capacidade era a cognição) para adquirir um conteúdo mais real (contempla outras formas de inteligência além da cognitiva).

Contrariando o conceito de que sobredotado é aquele que demonstra um alto nível de inteligência em todas as áreas, com uma capacidade acima da média, com um QI elevado, aparecem os trabalhos de Gardner e de Renzulli, na década de oitenta e noventa, que referem que os testes de inteligência não conseguem avaliar todas as formas de inteligência, como é o caso, por exemplo, das artes. Vários investigadores da área da sobredotação defenderam que o QI não possibilitava a identificação de alunos que mais tarde se vinham a destacar em atividades artísticas como a música, a pintura, o desporto, etc. (Falcão, 1992).

Deste modo, podemos reconhecer que o QI deixou de ser um critério fundamental na definição e identificação de sobredotação. Tal como refere Falcão (1992) o seu significado deixou de ser decisivo e definitivo. Houve um alargamento do conceito que passou a englobar crianças consideradas talentosas por apresentarem outros talentos e não, ou unicamente, o talento intelectual. A maioria dos investigadores admite que a inteligência superior é apenas um dos aspetos que caracteriza a sobredotação. Não existe, portanto, um só perfil de sobredotação.

Esta temática engloba, como refere Serra (2005:12), “uma diversidade de enquadramentos teóricos que vão desde o enfoque nas competências humanas, até às concepções de natureza filosófica, política, cultural (...)”. Apesar das mais variadas teorias que continuam a surgir na tentativa de encontrar um conceito que abranja tudo o que a sobredotação implica, o consenso dos investigadores tem um longo caminho a percorrer. Ainda que seja notória uma evolução, não há unanimidade a nível concetual, verificando-se uma diversidade de terminologia para designar o conceito de sobredotação.

Existe uma variedade de opiniões acerca das causas da sobredotação. Guenther (2000) refere vários autores que consideram que, por um lado, existe um conjunto de fatores ambientais e

educativos extrínsecos às crianças sobredotadas e, por outro, fatores orgânicos intrínsecos. A mesma autora acrescenta ainda que não se pode isolar as causas biológicas ou intrínsecas das psicossociais ou extrínsecas. Entre elas existem relações recíprocas de implicação e de envolvimento, no âmbito da indução sociobiológica e biossocial.

Face a estas comprovações, ao estudarmos a sobredotação, partimos do pressuposto de que existe uma interação mútua entre as causas neurológicas e as causas socioculturais da sobredotação, desde variações genéticas e bioquímicas que interferem no desenvolvimento e na maturação do sistema nervoso central, até às interferências emocionais, afetivas, pedagógicas e sociais estimulantes.

Em forma de síntese, até à década de sessenta do século passado, imperou uma perspetiva de explicação associada a fatores intelectuais e hereditários; a partir deste momento, novas teorias sobre o conceito de inteligência despontam, permitindo novas óticas quanto à sobredotação, vista atualmente como um constructo multidimensional, relacionando diversas áreas da capacidade e do talento.

Guenther (2000) refere que a capacidade é uma característica que possibilita o desempenho de alta qualidade nas diversas atividades humanas, possibilitando o alcance de um nível elevado de sucesso. Acrescenta ainda que certos indivíduos possuem uma capacidade de concretizações com elevado grau de qualidade e com sucesso reconhecido.

Os indivíduos de alta capacidade são aqueles que manifestam um nível de desempenho alto, numa ou mais áreas e são os que possuem um potencial não reconhecido através de testes. Estes indivíduos integram um grupo com características heterogéneas ao nível da aprendizagem, criatividade, desenvolvimento ou comportamento social.

Na perspetiva da mesma autora (Guenther, 2000:27):

“Talentosa é a pessoa que realiza com alto grau de qualidade, alcançando reconhecido sucesso, algo que representa expressão de uma característica que a sociedade reconhece e aprecia, ou desempenha em nível de qualidade superior em alguma área que a sociedade valoriza.”

Deve-se a Gagné a proposta de diferenciar o conceito de «talento» - desempenho superior - de «dotação» - capacidade superior. O mesmo autor considera que o talento resulta da interação das predisposições naturais com o ambiente, pois emerge progressivamente pela transformação de aptidão elevada em características e habilidades sistematicamente desenvolvidas. Apesar da sua diversidade, uma vez que podem ser distinguidos diversos tipos de talentos (inteligência, criatividade, liderança e a capacidade de dominar o próprio corpo, ou seja, talento psicomotor), estes podem desaparecer se não houver uma estimulação adequada. A este propósito, Freeman & Guenther (2000:23) afirmam que Gagné considera que “o desenvolvimento das capacidades

depende do contexto de aprendizagem, normalmente representado pela escola, o qual deveria reconhecer e aceitar o esforço próprio da criança”. Sendo assim, cabe à escola e a toda a comunidade o desenvolvimento dos talentos em toda a sua diversidade. Uma das possíveis estratégias para desenvolver o talento é identificar o interesse intrínseco do indivíduo para que este o desenvolva com motivação, pois o processo de desenvolvimento de talentos consiste em transformar a aptidão e capacidade natural em desempenho superior numa área onde essa capacidade possa ser expressa.

Embora as abordagens multifatoriais tenham permitido um progressivo alargamento do conceito de sobredotação, coloca-se ainda a problemática da sua operacionalização. Os valores de QI continuam a ser, por exemplo, o critério mais usado na seleção de indivíduos para o ingresso em programas de educação de sobredotados (Winner, 1996), muito embora atualmente a definição de sobredotação integre critérios como QI elevado, talentos específicos, criatividade ou motivação.

Em resumo, podemos afirmar que se continua a enfatizar a lógica cognitiva articulada à aprendizagem, mas ao mesmo tempo foi-se aceitando o conceito de sobredotação também no sentido dos talentos em domínios específicos ou ainda um conceito de sobredotação envolvendo criatividade, motivação e desempenhos elevados.

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

## **1.2. Definição do Conceito de Sobredotação**

É nossa intenção delinear um percurso que possibilita fazer uma análise do conceito de sobredotação, tendo em conta os vários autores que se debruçaram sobre o mesmo.

Durante o século XX foram desenvolvidos diferentes modelos explicativos deste conceito, dos quais aprofundaremos a Teoria Triárquica da Inteligência, o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento, a Teoria das Inteligências Múltiplas, o Modelo de Sobredotação dos Três Anéis e o Modelo Multifatorial da Sobredotação.

### **1.2.1. Teoria Triárquica da Inteligência**

A Teoria Triárquica da Inteligência desenvolvida por Sternberg, em 1985, reconhece múltiplas componentes da sobredotação e define diferentes domínios de sobredotação intelectual, sendo elas: a analítica, que reflete a capacidade para analisar, comparar e avaliar ideias; a criativa, que se caracteriza pela capacidade de ir além dos dados e criar ideias novas e originais para resolver problemas; e a prática, que representa a habilidade para transformar a teoria em prática. O sobredotado pode evidenciar-se em um, dois ou nos três domínios em simultâneo (Figura 1). “A «inteligência» deixou de ser algo estático, hereditário, «pronto a utilizar» para se transformar em algo multifacetado, sujeito à acção do meio ambiente e das condições em que se desenvolve” (Silva, 1999:15).

Esta teoria firma-se em três aspetos para apreender melhor o comportamento inteligente: a teoria componencial, a teoria experiencial e a teoria contextual. A combinação destas três teorias facultava uma base de suporte científico para a explicação da inteligência de nível superior e permite especificar o tipo de tarefas que possibilitam a avaliação da inteligência intelectual (Pocinho, 1990).

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

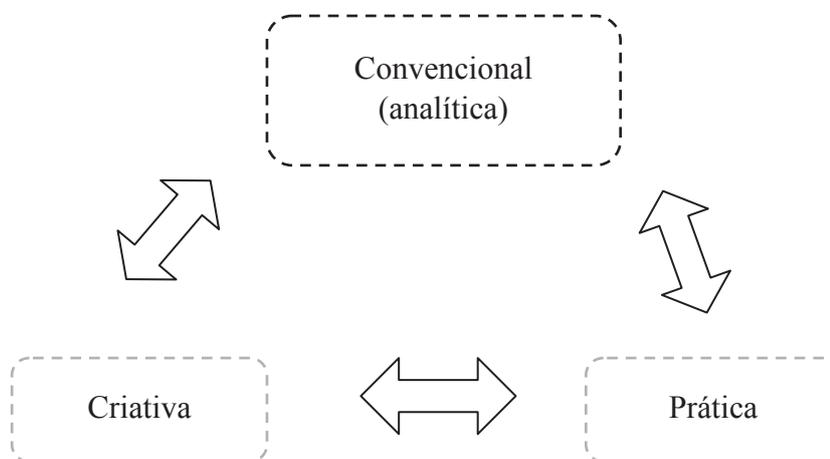
A teoria experiencial reporta-se à capacidade de resolução de novos problemas pouco convencionais (criatividade), bem como à capacidade para automatizar a informação.

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

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

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

De forma resumida, podemos dizer que, com esta teoria, pretende-se: circunscrever os mecanismos ou elementos da inteligência; explicar como funcionam e como se aplicam na resolução de problemas; as relações que o indivíduo mantém com o seu mundo interno e externo; e como se manifestam essas relações através da experiência, no contexto.



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

## **1.2.2. Modelo Diferenciado de Dotação e Talento**

O Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (MDST), proposto pela primeira vez por Gagné em 1985, e reformulado posteriormente em 2000 e 2004, reconhece a sobredotação, mas vai mais longe ao delinear a forma como talentos específicos podem emergir das influências e interações ambientais e assume uma natureza desenvolvimental, assente na distinção entre aptidão (dotação)<sup>1</sup> e talento (Figura 2).

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

De acordo com Gagné, citado por Benito e Alonso (2004), a dotação pode ser compreendida como a posse de elevadas capacidades naturais, parcialmente inatas, que se desenvolvem de forma natural mediante processos maturativos, bem como pelo uso diário e prática informal. Por sua vez, o conceito de talento pode aplicar-se a um elevado nível de rendimento das destrezas sistematicamente desenvolvidas, específicas de um campo particular da atividade humana.

Como menciona Guenther (2011:28) reconhecem-se três características em comum que ambos os conceitos (dotação e talento) partilham: “a) ambos se referem a capacidades humanas; b) ambos são normativos, ou seja, indicam indivíduos que se afastam da norma; e c) ambos se referem a pessoas “fora do normal” por produção notavelmente superior”.

Deste modo, o MDST é um modelo para desenvolvimento do talento, que corresponde à progressiva transformação de dotes em talentos. O trio básico de componentes deste modelo é constituído pela sobredotação, pelo talento e pelo processo de desenvolvimento, havendo ainda mais dois componentes adicionais que completam o modelo: catalisadores intrapessoais, ambientais, e o acaso (sorte). O papel do acaso (sorte) representa o “grau de controlo que se pode ter sobre fatores causais que afetam o desenvolvimento do talento” (Gagné & Guenther, 2010:13). O acaso qualifica as influências, sejam elas positivas ou negativas, que interferem no processo de desenvolvimento do talento.

---

<sup>1</sup> Dotação é o termo utilizado por Guenther, na tradução do termo “giftedness” (Guenther,2011:27)

As capacidades naturais funcionam como «matéria-prima», o que se conclui que “talento implica necessariamente a presença de capacidade natural acima da média, pois não se pode tornar talentoso sem primeiro ser dotado de capacidade” (Gagné & Guenther, 2010:17).

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

Em síntese, Gagné propõe um processo de desenvolvimento de talento que assenta na transformação de habilidades inatas excepcionais em competências sistematicamente treinadas e desenvolvidas, as quais determinam a excelência, ou talento, numa determinada área de realização. Ao longo deste processo de desenvolvimento, intervêm três tipos de catalisadores: intrapessoais, ambientais e sorte. Propondo uma categorização subjacente em níveis diferenciados dentro da própria sobredotação, desde mais ligeira a mais profunda, o mesmo autor sugere que as respostas educativas se ajustem ao subgrupo específico em que se enquadrarem os alunos.

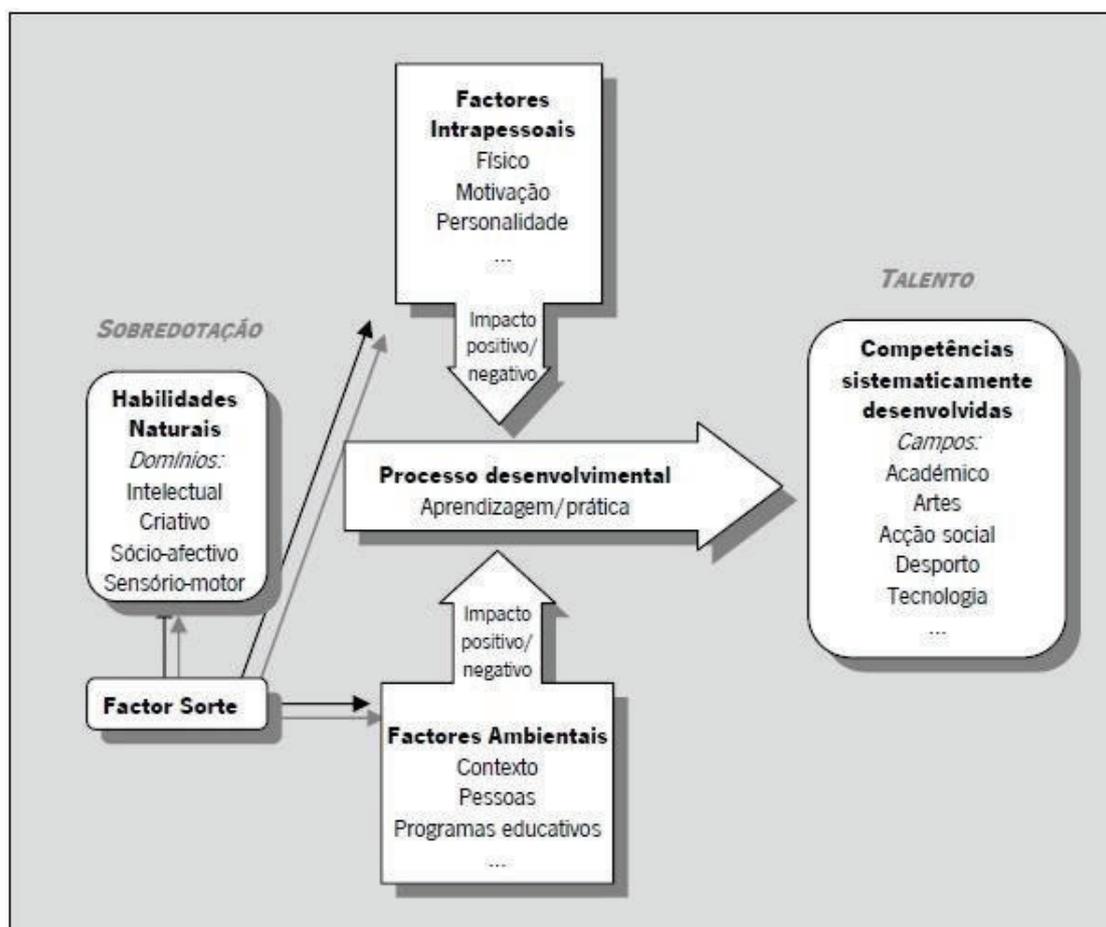


Figura 2 - Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné (adaptado por Benito, 2009)

### **1.2.3. Teoria das Inteligências Múltiplas**

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

Para 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 com possibilidade de se combinarem entre si em diferentes formas adaptativas, dependendo dos indivíduos e das suas culturas (Serra, Mamede e Sousa, 2004). Desta forma, o autor desloca a ênfase na inteligência única e isolada, que se podia medir apenas com um teste, para a multiplicidade de inteligências, potenciadas e desenvolvidas por interações estabelecidas com o meio ambiente.

Deste modo, Gardner confere às inteligências uma dimensão pessoal, até então ignorada pelas abordagens unitárias de inteligência. Em «As Estruturas da Mente» (1983) Gardner descreve sete inteligências básicas: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal, às quais viria mais tarde (1995) acrescentar uma oitava categoria – a inteligência naturalista. Aplicada à sobredotação, a conceção de Gardner permitiu fazer referência a capacidades e talentos que se situam em cada uma das categorias de inteligências.

As inteligências linguística e lógico-matemática surgem como as áreas mais valorizadas pela escola e as que, por norma, são avaliadas através de testes convencionais. A inteligência linguística revela a capacidade para utilizar as palavras nas três dimensões do discurso (sintaxe, semântica e pragmática) quer na oralidade, quer na escrita. Esta inteligência demonstra sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, bem como, uma perceção das diferentes funções da linguagem. Por sua vez, a inteligência lógico-matemática refere-se à capacidade numérica ou lógica e inclui a utilização de processos de categorização, classificação, inferências, generalização e cálculo.

As inteligências espacial, musical e corporal cinestésica estão ligadas à dimensão das expressões. Por inteligência espacial entende-se a capacidade de visualizar e de representar graficamente ideias visuais ou espaciais, ou seja, perceber com rigor o mundo visuo-espacial e de realizar igualmente transformações sobre essas perceções. Esta inteligência envolve sensibilidade

à cor, à linha, à forma, à configuração e ao espaço. A inteligência musical remete não só para a capacidade de apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical, como também para a discriminação de sons e para a sensibilidade aos ritmos e timbres. A inteligência corporal cinestésica, por seu lado, refere-se à capacidade corporal, manual e desportiva, implicando esta, capacidades físicas específicas, como por exemplo, a coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade, e capacidades cinestésicas, por exemplo, o tato.

A inteligência interpessoal indica a capacidade de relacionamento com outras pessoas, e por isso, inclui a sensibilidade a expressões faciais, à voz e gestos e a capacidade de responder a estes sinais de forma pragmática.

Relativamente à inteligência intrapessoal, Gardner relaciona-a com a capacidade de autoconhecimento e de adaptabilidade do *eu*. Esta inteligência inclui consciência das próprias forças e limitações do sujeito, dos estados de humor, das intenções, motivações e desejos, implicando estes últimos, a capacidade de autodisciplina e autoestima.

Por fim, a inteligência naturalista surge como a capacidade de reconhecer e de classificar numerosas espécies (flora e fauna) do meio ambiente do indivíduo, incluindo assim a sensibilidade a fenómenos naturais.

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

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

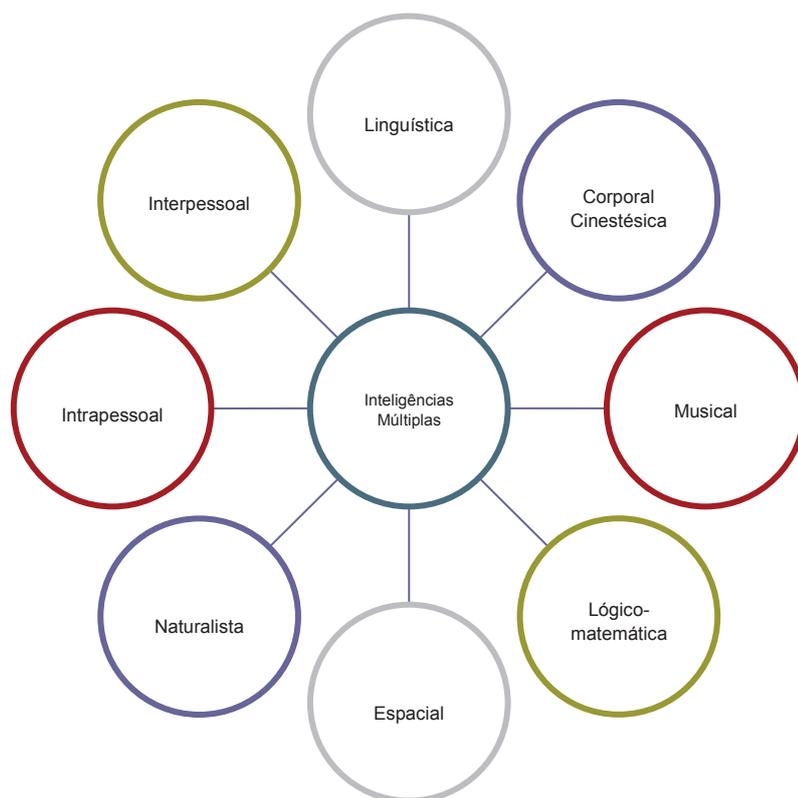


Figura 3 – Teoria das Inteligências Múltiplas

## 1.2.4. Modelo de Sobredotação dos Três Anéis

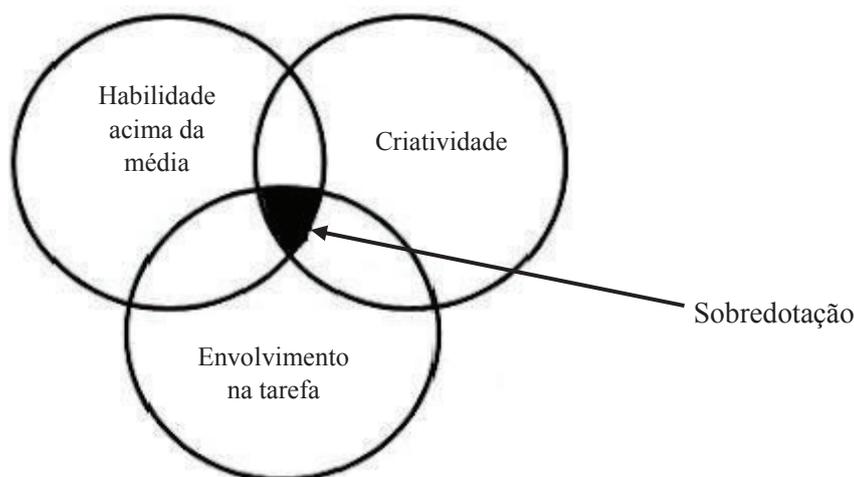
Joseph Renzulli, investigador americano, propôs uma das teorias mais atuais nos dias de hoje. Segundo Pereira (2000:159), Renzulli preocupou-se em construir um “conjunto coerente, capaz de articular a definição, as recomendações de identificação e as práticas programáticas”.

Baseando-se em investigações realizadas em indivíduos produtivos e críticos, concluiu que o desempenho dos mesmos era caracterizado por três traços específicos: habilidade acima da média, criatividade e altos níveis de envolvimento na tarefa. Deste modo, a sua teoria fundamenta o conceito de sobredotação nestes «três anéis» referidos anteriormente (Figura 4). É a interação entre estas três características fundamentais do aluno sobredotado que propicia uma realização superior (Serra, Mamede e Sousa, 2004).

A habilidade acima da média corresponde a todas as crianças que possuem uma capacidade intelectual acima da média e facilidade para aprender, muito superior aos restantes colegas, podendo ser gerais (raciocínio verbal e numérico, relações de espaço, memória, e fluência verbal) ou específicas (química, dança, matemática, composição musical, escultura, fotografia), não sendo classificadas por meio de testes de inteligência.

Quanto ao grande envolvimento com as tarefas, o fator «motivação» constitui-se como o fator motivacional intrínseco, incluindo a persistência, a dedicação, o esforço e a autoconfiança. São crianças com uma grande curiosidade em diversas áreas e que obrigam a estabelecer critérios de seleção e planificação do trabalho escolar.

O terceiro anel, a alta criatividade, está relacionada com a originalidade de pensamento, a curiosidade e a flexibilidade, favorece a busca de soluções e alternativas originais para um problema.



**Figura 4 - Modelo de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli (adaptado de Soan, 2009)**

Para Renzulli (1986) citado por Pereira (2000), o grande envolvimento com as tarefas e a alta criatividade são traços volúveis, pois estão muito dependentes das situações em que os indivíduos se envolvem. Estes três fatores, segundo Renzulli, são fundamentais para identificarmos uma criança sobredotada. No entanto convém evidenciar que estes não podem ser considerados isoladamente para se tomar uma decisão.

De acordo com Renzulli (1986) citado por Serra, Mamede & Sousa (2004:51), “as crianças sobredotadas ou talentosas são as que possuem ou são capazes de desenvolver este compósito de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente válida de desempenho humano”. Como refere Renzulli citado por Vilas Boas & Peixoto (2003:43), “é importante assinalar que nenhum grupo de traços isolado cria a sobredotação (...), cada grupo contribui de igual forma (...) e é a sua interseção que determinará o maior ou menor grau de sobredotação”.

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

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

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

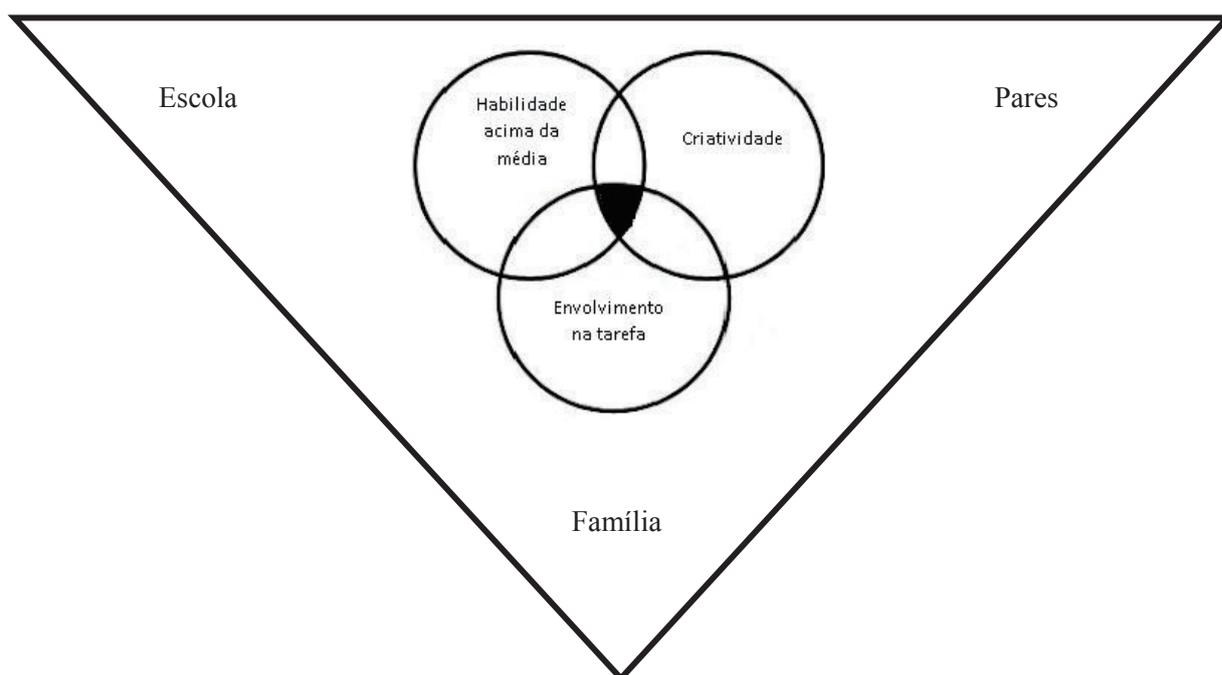
Contudo, apesar das limitações apresentadas, o trabalho de Renzulli foi inovador, uma vez que possibilitou a expansão das conceções de sobredotação, e apresentou um novo rumo para a intervenção educativa, na medida em que o modelo proposto, para além da definição e do sistema de identificação, contempla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

### **1.2.5. Modelo Multifatorial de Sobredotação**

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

Em 1996, Mönks sugeriu então complementar o modelo desenvolvido por Renzulli propondo o Modelo Multifatorial da Sobredotação (Figura 5), introduzindo neste os contextos sociais da escola, da família e o relacionamento com os pares. Neste modelo, o contexto social é considerado um ponto fundamental, pois é nesta interação com o meio que o indivíduo encontra oportunidade de aprender e desenvolver as suas habilidades. A família, a escola e o grupo de pares desempenham um papel importantíssimo, pois a emergência e o desenvolvimento do potencial de sobredotação depende em grande medida de um ambiente motivador.

Pelo exposto, Mönks (1992) citado por Serra, Mamede & Sousa (2004:51) associa à teoria de Renzulli o “processo dinâmico de desenvolvimento da personalidade e a influência do ambiente, da família, da escola e do grupo de pares”, uma vez que defende que o ambiente é crucial para desencadear o desenvolvimento do potencial de sobredotação. Mönks, ao ter dado um dos primeiros passos para a inclusão das condições ambientais no modelo de sobredotação, contribuiu igualmente para a compreensão da natureza multifatorial da sobredotação, dando ênfase à multiplicidade de interações que promovem o desenvolvimento humano.



**Figura 5 - Modelo Multifatorial de Sobredotação de Monks**

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

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

Segundo Falcão (1992:70) a criança sobredotada possui:

“um potencial humano de nível superior e frequência constante em qualquer uma, ou mais, das áreas operacionais das Inteligências Múltiplas, permitindo prognosticar, se fornecidas adequadas oportunidades de desenvolvimento, um elevado grau de competência específica, quer na solução de problemas, quer na criação de produtos.”

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

De acordo com Benito e Alonso (2004:11):

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

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

Pelo exposto, podemos constatar que gradualmente foi-se caminhando para uma definição multidimensional da sobredotação. A designação de sobredotado passa então a atribuir-se aos indivíduos com capacidade de realização elevada em diversas áreas, não se limitando apenas à intelectual e à académica. Os sobredotados formam então um grupo bastante heterogéneo. Por outro lado, conclui-se que não há unanimidade relativamente ao conceito de sobredotação, pois trata-se de um conceito a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa, sendo uma tarefa difícil, a de propor uma definição precisa e aceite universalmente (Alencar, 1986).

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

## 1.3.Mitos e Realidades da Sobredotação

A par da evolução do conceito de sobredotação foram surgindo alguns mitos e ideias erradas, resultado de alguma falta de informação sobre a temática. Apesar da investigação que tem sido feita, estes mitos ainda persistem e, de acordo com Serra, Mamede e Sousa (2004:51), estas ideias constituem “obstáculos à provisão de condições educativas adequadas às necessidades específicas deste grupo de alunos.” Muitas vezes a inexistência de apoios para estas crianças é justificada com a sua «natureza excecional».

Winner (1996) relativamente a este assunto elenca e esclarece um conjunto de mitos que considera mais importantes.

**Mito 1 – Sobredotação Global:** *As crianças academicamente sobredotadas possuem capacidades intelectuais gerais que as tornam sobredotadas em todas as matérias escolares.*

A realidade sugere que não é bem assim, pois estes casos são raros. Os dons ou as altas capacidades são muito definidos e específicos de uma área ou domínio, revelando algumas dificuldades académicas noutras áreas (Serra, 2005). A criança sobredotada não é boa em todas as áreas, podendo apresentar lentidão na execução de certas tarefas, embora se interesse por vários assuntos.

**Mito 2 – Talentosas, mas não Sobredotadas:** *Sobredotadas são aquelas crianças que possuem aptidões excecionais em áreas académicas. As crianças com grande aptidão para a música e para a arte são talentosas.*

A sobredotação não se resume às áreas académicas. Sendo assim, as crianças que são sobredotadas nas áreas artísticas ou desportivas (artes, visuais, música, dança, ténis, etc...) não diferem das que são sobredotadas em áreas académicas. Na realidade, não existe distinção entre elas, uma vez que todas são idênticas ao nível da motivação, originalidade e precocidade.

**Mito 3 – Quociente de Inteligência (QI) excecional:** *A Sobredotação em qualquer domínio depende de um QI elevado.*

Como já referimos no capítulo anterior, a sobredotação não pode ser avaliada unicamente com base no QI, dado que não existe relação imediata entre este e a sobredotação. Os resultados obtidos em testes de QI nem sempre são indicadores de sobredotação, uma vez que estão direcionados para as questões linguísticas, lógico-matemáticas e espaciais, e não estão

vocacionados para testar a área das artes criativas. Assim sendo, se uma criança for excepcional na área da música, o seu teste de QI não o irá considerar sobredotado. É importante não esquecer que a sobredotação, por si só, não é garantia de sucesso e de produtividade.

**Mito 4 e 5 – Fatores Biológicos e ambientais:** *A Sobredotação é inteiramente inata, ou pelo contrário é inteiramente produto do trabalho intensivo.*

Hoje sabe-se que a sobredotação resulta do equilíbrio entre os fatores biológicos e ambientais, ou seja, a herança genética tem um papel fulcral assim como o meio ambiente também é fundamental para o desenvolvimento das potencialidades da criança. É a capacidade única com que estas crianças nascem que as motiva para a procura ativa de mais conhecimento.

Este facto faz com que as crianças sobredotadas adquiram uma experiência muito mais vasta nos seus domínios, fomentando o desenvolvimento do talento. O apoio e estimulação do meio em que a criança está inserida são igualmente elementos importantes na promoção das suas capacidades excecionais.

**Mito 6 – Pressão Parental:** *As crianças sobredotadas são criadas por pais agressivos que as pressionam a obterem resultados muito acima da média; quando pressionadas de forma excessiva por pais demasiado ambiciosos, estas crianças esgotam os seus recursos.*

Várias investigações referem que apesar da influência dos pais, não são estes que criam os seus filhos para serem sobredotados, terá que ser algo inato. Porém, é importante que os pais saibam que têm um papel fundamental no desenvolvimento dos dons do seu filho se estimularem, encorajarem e reconhecerem as suas necessidades educativas e emocionais, os seus desejos e motivações.

**Mito 7 – Modelos de Saúde Psicológica:** *As crianças sobredotadas são melhor ajustadas socialmente, mais populares e mais felizes do que a média das crianças.*

O grupo das crianças sobredotadas é muito heterogéneo, porém no geral, estas crianças têm dificuldade nas relações sociais e são introvertidas, por considerarem que os seus colegas não partilham dos mesmos interesses, à exceção de quando estão entre pares. Por sua vez, os colegas também os consideram diferentes. Importa ajudar estas crianças a assumir a sua diferença e ensinar os seus colegas a aceitá-los tal como são.

**Mito 8 – Todas as crianças são Sobredotadas:** *Todas as crianças são sobredotadas e, conseqüentemente, não existe qualquer grupo especial de crianças que necessite de uma educação enriquecida ou acelerada nas escolas.*

É certo que todas as crianças têm áreas de competência fortes e fracas, porém algumas são extraordinariamente dotadas numa ou mais áreas. A sobredotação extrema cria uma necessidade educativa especial, como acontece por exemplo, com as dificuldades de aprendizagem.

A existência deste mito faz com que as crianças sobredotadas não beneficiem de apoio às suas necessidades educativas. É importante consciencializar a comunidade educativa para a importância da identificação das crianças com capacidades excepcionais, no sentido de lhes proporcionar oportunidades para o desenvolvimento das suas capacidades. Cada sobredotado deve, por isso, usufruir de atendimento especial adequado às suas necessidades educacionais, uma vez que o grupo dos sobredotados engloba crianças com perfis muito variados.

**Mito 9 – As crianças sobredotadas tornam-se adultos proeminentes:** *As crianças sobredotadas, especialmente os prodígios, tornam-se adultos criadores e eminentes.*

A maioria dos sobredotados que em criança se distinguiam pelas suas altas competências acabam por não se tornarem adultos proeminentes. Algumas continuam a trabalhar na mesma área, tornando-se profissionais competentes e com sucesso, contudo nunca chegam a realizar nada excepcionalmente criativo. Outras mudam de área de interesse, onde se revelam competentes mas não brilhantes. Apenas um número muito reduzido é que se torna em adultos proeminentes.

Winner (1996) salienta a importância de se olhar para o conceito de sobredotação para além do ponto de vista intelectual, emocional e político, pois só assim será possível descobrir outros detalhes que se encontram ocultos por estes mitos, nomeadamente: uma criança pode ser sobredotada numa área e noutra possuir dificuldades de aprendizagem; um elevado QI é irrelevante quando se fala de sobredotação na música, na arte ou no desporto; a sobredotação pode levar ao isolamento social e à depressão; o futuro de uma criança sobredotada na vida adulta prevê-se mais fielmente pela sua personalidade do que pelo grau da sua sobredotação.

Nesta explicação sobre os mitos da sobredotação, conseguimos já detetar algumas características particulares, bem como alguns problemas dos indivíduos sobredotados. No capítulo seguinte será realizada uma abordagem às características e problemas da criança sobredotada, bem como será dado um enfoque à escola, salientando as necessidades educativas e a legislação específica para os alunos sobredotados.

## **CAPÍTULO 2 – A CRIANÇA SOBREDOTADA E A ESCOLA**

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

### **2.1. A Criança Sobredotada**

“Tal como todas as pessoas, cada criança traz em si uma combinação essencial e substancialmente única de traços, características e atributos oriundos não somente da sua própria constituição e plano genético, como também derivados e absorvidos de muitas fontes de influência presentes no ambiente a que está exposta”.  
(Guenther, 2000:44)

As características consideradas na descrição de uma pessoa sobredotada foram acompanhando, ao longo dos tempos, a própria evolução do conceito de sobredotação. Desta forma, as características foram adquirindo diferentes relevos, dependendo quer dos paradigmas teóricos vigentes, quer do valor que a sociedade foi atribuindo a cada domínio da capacidade humana.

A caracterização dos sobredotados é um processo que tem de ser analisado num determinado tempo, à luz dos condicionantes de um certo espaço, pois “os sobredotados tal como as outras crianças e jovens, apresentam diferenças individuais entre si, que não se podem anular” (Valle, 2001:39).

Deste modo, os sobredotados escapam a uma tentativa de uniformização definitiva. Porém, continua a procura de possíveis traços que auxiliam na identificação, para que seja possível responder, posteriormente, a certas necessidades, interesses e dificuldades que estas crianças possam revelar.

Como já temos vindo a referir, o conceito de sobredotação aparece associado à ideia de inteligência elevada. De facto, embora esta se manifesta com regularidade, devem também ser considerados outros fatores do desenvolvimento das crianças sobredotadas, como os aspetos físicos, educativos e sociais (Valle, 2001).

A sobredotação engloba, para além das características específicas de cada indivíduo, um leque de características gerais que surgem como representativas da temática em análise.

## **2.1.1. Processo de Identificação e Diagnóstico**

“ (...) A primeira coisa que temos de reconhecer sobre uma criança superdotada é que ela é um ser humano”.  
Novaes (1979:133)

A identificação da criança sobredotada é essencial para que se tomem as medidas necessárias para que a sua integração na escola e na sociedade seja feita o mais precoce e adequadamente possível. As capacidades destas crianças são heterogêneas e importa por isso saber identificá-las para que estas possam usufruir de experiências educativas enriquecedoras.

A identificação de sobredotados ou potenciais sobredotados “não é tarefa fácil” (Almeida & Oliveira (2000:48)), dado que exige um conhecimento profundo sobre o aluno, pelo que se torna fundamental a recolha do máximo de informação junto dos pais, grupo de pares, professores, psicólogos e outros técnicos especializados que convivem com a criança/jovem em questão.

Segundo Almeida & Oliveira (2000) a sinalização de crianças sobredotadas deve basear-se numa avaliação com as seguintes características: multi-dimensional (áreas); multi-referencial (pais, professores, psicólogos e técnicos especializados); multi-método (processos e instrumentos); multi-temporal (estádios de desenvolvimento); multi-contextual (tarefas na escola, em casa e em outros contextos) e multi-etápica (fases ou etapas de apoio).

De acordo com os autores acima referidos, o processo de identificação deve obedecer a várias etapas: despiste que consiste na aplicação de testes coletivos gerais; diagnóstico mais aprofundado (fase de identificação, confirmação e explicitação) que consiste na aplicação de testes individuais estandardizados, nomeadamente de inteligência, escalas de desenvolvimento, provas académicas e apreciações de especialistas na área; avaliação por provisão que consiste na avaliação contínua das crianças sobredotadas admitidas no programa de intervenção. Esta fase exige um conhecimento aprofundado dos alunos, das suas competências e características pessoais, nomeadamente os seus interesses, estilos de aprendizagem e áreas fortes e fracas.

Uma das dificuldades que caracteriza a sobredotação está relacionada com os problemas da identificação. Desde logo, uns desvalorizam os procedimentos de identificação, pois negam o interesse de uma atenção diferenciada a estes sujeitos, outros defendem a educação do sobredotado e a sua identificação atempada. Estes autores acreditam que, ao não sermos capazes de proporcionar o apoio, as experiências e as oportunidades adequadas às características de cada um, estamos a contribuir para uma eventual manifestação de dificuldades emocionais e comportamentais ao longo do processo do desenvolvimento destes indivíduos. Segundo Guenther (2000) poderão emergir

problemas quando uma criança está integrada numa classe regular sem estratégias curriculares ou sem nenhum tipo de apoio específico.

Atualmente existem duas orientações na identificação dos sobredotados: medidas estandardizadas e processos de identificação através da observação contínua, direta e cuidada. A abordagem reducionista centrada nos testes de QI é substituída por uma mais ampla e abrangente, face à natureza da inteligência e do conceito de sobredotação, de forma a permitir todo o tipo de capacidades e aptidões (Almeida *et al.*, 2000) e a encontrar formas mais eficazes e precisas de reconhecer as crianças que apresentam sinais de capacidade superior. Além da observação comportamental, outros instrumentos podem ser usados na identificação do sobredotado, tais como: provas psicológicas, provas académicas de incidência curricular, testes de criatividade, escalas de observação para pais, grelhas para entrevistas de anamnese, apreciação de produções no domínio das artes, escalas de autoavaliação, escalas de motivação e ocupação dos tempos livres (Almeida & Oliveira, 2000). A seleção do tipo de instrumento a utilizar depende da estratégia usada e da situação em causa. Importa não esquecer que cada caso é um caso e que cada aluno sobredotado é único.

Estes modelos de identificação de crianças sobredotadas são apenas alguns dos métodos aos quais se pode recorrer. Todavia, os programas e métodos com este fim são inúmeros e, qualquer um deles apresenta limitações como sugere Falcão (1992) no quadro seguinte.

<b>PROCESSOS</b>	<b>LIMITAÇÕES</b>
Observações do professor	Não consegue detetar problemas motivacionais, de privação cultural ou emocionais dos alunos com dificuldades de rendimento escolar, com atitudes agressivas e apáticas no que diz respeito aos programas escolares, havendo necessidade de serem suplementados por testes padronizados e de aproveitamento escolar.
Testes individuais de Inteligência	O melhor método, mas dispendioso, em função dos serviços e tempo dos profissionais. Não é prático como recurso de avaliação nas escolas que não dispõem de serviços de psicologia.
Testes coletivos de inteligência e baterias de aptidões diferenciadas	Geralmente válidos para selecionar estes alunos, podem não identificar os que têm dificuldades de leitura, problemas emocionais e motivacionais.
Testes de rendimento e desempenho escolar	Não identificam crianças sobredotadas com rendimento escolar inferior e apresentam limitações, dada a natureza do seu conteúdo.
Testes de criatividade	Recentes e de validade não comprovada, demonstram possibilidade de identificarem o pensamento divergente, que pode não ter sido diagnosticado nos testes de Q.I. São, contudo, limitados quanto aos objetivos propostos, quando não suplementados por outras medidas de avaliação.
Testes de pensamento divergente	São limitados ao dar apenas pistas para traços e interesses nessa área; não levam em consideração as diferenças entre a imaginação científica e a artística.
Informações aos pais	Podem ser afetadas pelo envolvimento afetivo.

**Quadro 1 - Limitações do processo de identificação dos sobredotados (Falcão, 1992 adaptado de Gallagher, 1965).**

Nesta linha de pensamento, apercebemo-nos que a identificação da criança sobredotada não se pode realizar somente num momento estanque, tendo apenas como referência o resultado de provas estandardizadas. Pelo contrário, o processo de identificação e diagnóstico constitui um procedimento de avaliação contínua que analisa conjuntamente os resultados de provas formais e os resultados das observações realizadas regularmente sobre os comportamentos e as realizações dos alunos.

Tudo isto conduz a uma cuidada reflexão, no sentido de que a identificação precoce exige que se realize nas melhores condições, pois apesar de ser importante uma identificação precoce, também é verdade que quanto mais cedo esta se realiza mais sujeita a imprecisão se encontra. Esta identificação permite determinar as necessidades educativas que estas crianças apresentam e dar-

lhes uma resposta adequada em todos os contextos: educativo, familiar e social. Por outro lado, aceita-se que a identificação não tem como finalidade colocar um rótulo, mas a recolha de um conjunto de informação sobre as capacidades, interesses, habilidades, pontos fortes e fracos com o objetivo de apoiar a construção e implementação de um programa educativo diferenciado. Deste modo, a identificação apresenta-se como a interface entre o conceito de sobredotação e as providências educacionais disponíveis para aquela população específica.

Resumindo, o processo de identificação assume um papel crucial no âmbito da educação dos sobredotados, uma vez que um apoio educativo efetivo a estes alunos depende do funcionamento adequado deste processo. Neste sentido, a identificação deverá centrar-se não só num conceito específico de sobredotação, mas considerar também as especificidades destes indivíduos e as características do programa para o qual os alunos são selecionados.

## **2.1.2. Características e Problemas das Crianças Sobredotadas**

Como já pudemos averiguar as áreas de sobredotação são variadas e, inclusive dentro da mesma área de interesse, as crianças podem apresentar características diferentes. Perante isto, torna-se muito difícil apresentar uma lista de todas as características de uma criança sobredotada. Todavia, a partir do estudo de Lewis Terman, surgiram várias características típicas dos sobredotados, quer em relação aos traços gerais, quer às áreas em que o desempenho superior se verifica.

Anteriormente os resultados acima da média nos testes de inteligência eram o indicador fidedigno utilizado para identificar a sobredotação, atualmente, a atenção volta-se para o processo em si e não para o produto final.

De acordo com Winner (1996), de uma forma global, as crianças sobredotadas possuem três características atípicas, sendo elas: a precocidade, a persistência para se «desenvencilharem» sozinhas e uma enorme sede de conhecimentos. Serra (2004:35) identifica como características mais evidentes das crianças sobredotadas, as seguintes:

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

De acordo com Guenther (2000) existem vários tipos de talentos observados nos sobredotados, nomeadamente: o talento académico, que engloba a inteligência verbal e o pensamento abstrato; o talento criativo, que engloba as artes e as ciências; o talento psicossocial, que integra a capacidade de liderança e o talento psicomotor, que inclui a motricidade fina e grossa.

Tendo por base os trabalhos de Renzulli, o Ministério da Educação, em 1998, estabelece um conjunto de características dos alunos sobredotados, em diferentes planos, com o intuito de facilitar a sua identificação em contexto escolar e, conseqüentemente, a definição e adoção de estratégias de intervenção educativas adequadas às suas necessidades e potencialidades. O quadro seguinte sistematiza as características deste grupo de crianças sob o ponto de vista de Renzulli (1984, citado por Freeman & Guenther, 2000).

<b>Domínios</b>	<b>Características Gerais das Crianças Sobredotadas</b>
<u>Aprendizagens</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Vocabulário proeminente para a idade e para o nível escolar;</li><li>- Hábitos de leitura independente (por iniciativa própria);</li><li>- Domínio rápido da informação e facilidade na evocação de factos;</li><li>- Fácil compreensão de princípios subjacentes;</li><li>- Capacidade para generalizar conhecimentos, ideias e soluções;</li><li>- Resultados e/ou conhecimentos excepcionais numa ou mais áreas de atividade ou de conhecimento.</li></ul>
<u>Motivacional</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tendência para iniciar as suas próprias atividades;</li><li>- Persistência na realização e finalização das tarefas;</li><li>- Busca da perfeição;</li><li>- Aborrecimento face a tarefas de rotina.</li></ul>
<u>Criatividade</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Curiosidade elevada perante um grande número de coisas;</li><li>- Originalidade na resolução de problemas e relacionamento de ideias;</li><li>- Pouco interesse pelas situações de conformismo.</li></ul>
<u>Liderança</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Autoconfiança e sucesso com os pares;</li><li>- Tendência a assumir a responsabilidade nas situações;</li><li>- Fácil adaptação às situações novas e às mudanças de rotina.</li></ul>
<u>Social e de Juízo Moral</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Interesse e preocupação pelos problemas do mundo;</li><li>- Ideias e ambições muito elevadas;</li><li>- Juízo crítico face às suas capacidades e às dos outros;</li><li>- Interesse marcado para se relacionarem com indivíduos mais velhos.</li></ul>

**Quadro 2 - Características Gerais das Crianças Sobredotadas (Freeman & Guenther, 2000 adaptado de Renzulli, 1984).**

Para Webb (1993) citado por Serra (2008), os indivíduos com altas habilidades cognitivas revelam, por vezes, problemas socio-emocionais significativos devido à dicotomia entre as suas

necessidades cognitivas, sociais, emocionais e educacionais e as condições que lhes são oferecidas pela sociedade.

No quadro seguinte são apresentados, alguns dos problemas que podem existir numa criança sobredotada (adaptado de Falcão, 1992 e Peixoto & Vilas Boas, 2003).

<b>Potenciais problemas associados à Sobredotação</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>* Possibilidade de rejeição social;</li><li>* Resistência ocasional a instruções, omissão de detalhes e rejeição de atividades de rotina;</li><li>* Dificuldade em aceitar o que não é lógico, o superficial, e conhecimentos mal estruturados e pouco definidos;</li><li>* Invenção dos próprios sistemas, por vezes incompatíveis com os pré-estabelecidos pela escola;</li><li>* Aversão à rotina e à repetição, necessidade de dominar, desde muito cedo, as capacidades de fundamentação;</li><li>* Necessidade precoce de leitura, de vocabulário especializado, resistência às imposições dos pais e professores, fuga no verbalismo;</li><li>* Atitude crítica em relação aos outros, exigência interna excessiva;</li><li>* Rejeição do que é conhecido, necessidade de inventar constantemente; resistência à interrupção, quando concentrado nas atividades;</li><li>* Obstinação, certo desligamento do desnecessário e secundário;</li><li>* Necessidade de sucesso e reconhecimento, sensibilidade à crítica, vulnerabilidade à rejeição dos outros;</li><li>* Frustração com a inatividade ou ausência de progressos, impaciência;</li><li>* Pressões e discordâncias com pais e colegas, problemas de rejeição e revolta;</li><li>* Falta de homogeneidade no trabalho de grupo, necessidade de individualização e ajuda para explorar e desenvolver interesses, como também de adquirir competências básicas.</li></ul>

**Quadro 3 – Potenciais problemas associados à Sobredotação (adaptado de Falcão, 1992; Peixoto & Vilas Boas, 2003)**

No quadro seguinte (quadro 4) é estabelecida uma correspondência entre as principais características dos sobredotados e os possíveis problemas que lhes podem estar associados:

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

Quadro 4 – Características e potenciais problemas associados à Sobredotação (Webb (1993) cit. por Serra (2008), adaptado)

Perante o exposto, podemos dizer que a sobredotação engloba uma grande variedade de características devido à sua natureza multidimensional. De salientar, que nem todos os sobredotados apresentam as mesmas características de desenvolvimento e comportamento que referimos neste ponto.

É importante também realçar e valorizar o papel importantíssimo que o meio ambiente tem na estimulação e desenvolvimento das capacidades destas crianças. É evidente que se o contexto escolar destes alunos não for estimulante ou com atividades interessantes, o aluno sobredotado pode

revelar-se frustrado, desinteressado, indisciplinado ou até mesmo com dificuldades no desempenho acadêmico e comportamentos incorretos. Ao manifestarem estas atitudes/comportamentos, estes alunos podem ser vistos como hiperativos, com déficit de atenção, ocultando as suas habilidades excepcionais.

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

### **2.1.3. A Visão do Mundo pelas Crianças Sobredotadas**

“Estas crianças vêem as coisas de modo diferente e [também] têm interesses e valores diferentes, (...)”  
(Winner, 1996:22)

Sendo o Homem um ser inteiro, único e indivisível, o desenvolvimento de talentos deve contemplar o indivíduo como um todo. Porém, para o desenvolvimento do ser humano como um todo, é necessário ter em consideração três dimensões da personalidade humana: a relação da pessoa consigo mesma, o seu autoconceito e a percepção que tem de si mesma; a relação da pessoa com os outros, a percepção do outro e o estabelecimento de relações com os outros; e a compreensão e visão que a pessoa tem sobre o mundo, a partir das quais provêm ações e reações pessoais (Guenther, 2000).

Entender o mundo que nos rodeia é um processo complexo, realizado progressivamente ao longo da vida. Quanto melhor for a compreensão do mundo mais satisfatório será o modo de vida da pessoa (Guenther, 2000).

Os indivíduos que se aproximam do ideal do ser humano são, por norma, as que possuem uma capacidade profunda para compreender e conhecer, em várias dimensões, o mundo em que vivem. Esse conhecimento e compreensão do mundo originam-se, não apenas de percepções de conceitos intelectuais, mas igualmente das experiências e vivências do dia-a-dia.

Desta forma, quanto mais ricas e amplas forem essas experiências, maior a capacidade de perceber, e em consequência, mais enriquecido se torna o campo perceptual.

Como qualquer outro ser humano, a criança sobredotada está inserida em diferentes contextos, meio familiar, social e escolar, sendo influenciada por estes. Como já referimos

anteriormente, nem todas as crianças sobredotadas apresentam as mesmas características, por isso mesmo, podemos encontrar crianças em que a interação que estabelecem com o meio é facilmente conseguida e outras, em que o isolamento, a incompreensão do outro, a rejeição fazem parte da sua rotina. Desta forma, é perceptível que, pela natureza da sua personalidade ou das suas altas capacidades, a visão do mundo por estas crianças não seja feita nos mesmos moldes que as primeiras. “A formação da visão do mundo pode se complicar porque é influenciada tanto pela experiência de vida da pessoa, como também pelas outras pessoas com quem ela entra em contato, e pelo próprio conceito que tem de si e da posição que ocupa nesse mundo” (Guenther, 2000:110).

Os conteúdos curriculares lecionados nas escolas constituem uma tentativa de proporcionar aos alunos a compreensão do mundo que lhes rodeia, contudo nem sempre isso acontece, pois em vez de exercitar a capacidade de compreender e ampliar a noção do mundo, a escola tem vindo a promover apenas a memorização do conhecimento. Esta realidade é insuficiente não só para a maioria dos alunos como principalmente para alunos sobredotados que apresentam um elevado grau de compreensão.

De modo a favorecer a adequação dos currículos à visão do mundo pelas crianças sobredotadas seria necessário a implementação de normas legislativas que garantissem o direito a uma educação diferenciada a todos os alunos, potenciando-lhes todas as suas capacidades. Todavia, sabemos que o que determina a lei, nem sempre é constatado na realidade. No capítulo seguinte iremos fazer referência à legislação portuguesa no que concerne ao atendimento aos alunos sobredotados.

## **2.2. A Escola**

“A escola é muitas vezes factor inibidor do aparecimento ou desenvolvimento das potencialidades dos alunos. A não promoção de ambientes criativos, a falta de estímulo, de recursos e de oportunidades ou o não atendimento diferenciado em função das características e necessidades individuais, constituem frequentemente as causas do não desabrochar de capacidades latentes, ou da inovação de capacidades reveladas.”  
(Serra, 2000:149)

## **2.2.1. Legislação Específica para Alunos Sobredotados**

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

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

Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), foi considerado o direito à diferença como o princípio organizativo do sistema. As alterações legislativas constantes da Lei nº 46/86 de 14 de outubro originaram, em 1988, a extinção das classes especiais, integrando estes alunos em classes regulares (Despacho 36/88 de 17 de agosto). Esta lei tem como um dos princípios gerais a garantia do “direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (artigo 2, nº2). Porém, esta apenas referencia a recuperação e integração socioeducativa das crianças com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.

Neste sentido, e após aprovação de vários decretos-lei intermédios, surge o Decreto-Lei nº319/91 de 23 de agosto. Segundo Correia (1999:29) este decreto veio “preencher uma lacuna na legislação há muito sentida no âmbito da Educação Especial, actualizando, alargando e precisando o seu campo de ação.” Este decreto-lei regulamentou a educação especial no Sistema Educativo Português, ao apresentar uma perspetiva mais abrangente, prevendo não só os casos de deficiências, como os casos de dificuldades de aprendizagem e de excecionalidade no que concerne a capacidades superiores.

Posteriormente, as crianças sobredotadas foram abrangidas pelo Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro, que rege a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, permitindo diagnosticar dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo dos alunos, concretamente os que revelam capacidades excecionais de aprendizagem. Paralelamente, proporciona a realização de um plano de desenvolvimento que sugere atividades de enriquecimento

curricular, possibilitando aos alunos uma intervenção educativa com sucesso. Este plano de desenvolvimento poderá integrar, entre outras modalidades: a pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula; programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento e atividades de enriquecimento.

No entanto, todo este cenário anteriormente referido não corresponde à realidade. Basta darmos atenção ao caso da sobredotação. As crianças com esta problemática têm necessidades educativas especiais (NEE), mas como não apresentam uma deficiência não são incluídas no mais recente Decreto-Lei 3 de 2008, de 7 de janeiro, ficando assim, as crianças sobredotadas, sem apoio legal. O Decreto-Lei nº 3/2008 tinha como finalidade, segundo o Ministério da Educação, reestruturar os serviços de educação especial. Porém, ao analisarmos o referido decreto, verificamos que o mesmo não considera um conjunto de condições que caracterizam o que habitualmente se designa por uma educação de qualidade, justa e apropriada às capacidades e necessidades dos alunos com NEE. Apesar do Ministério da Educação dar, pontualmente, orientações sobre o posicionamento das situações de precocidade excecional, não existe atualmente legislação que permita, por exemplo, a antecipação da entrada no Ensino Básico 1º Ciclo às crianças que revelem capacidades acima da média.

Não é demais realçar que o Decreto-Lei nº 319/91 previa a antecipação da entrada no ensino regular, contudo, esta nova legislação (Decreto-Lei 3/2008) deveria prevê na mesma esta medida, no entanto, não é o que sucede. Estamos, portanto, perante uma lei que não garante a existência e eficácia dos serviços de educação especial para todos os alunos com NEE significativas (permanentes, como diz o Decreto-Lei 3/2008) que deles necessitem; que proveja os meios financeiros necessários ao seu bom funcionamento; que considere um conjunto de procedimentos administrativos, preciso e claro a todos os níveis, etc.

Contudo, podemos destacar alguns aspetos positivos do Decreto-Lei nº 3/2008, como: a obrigatoriedade da elaboração de um programa educativo individual para os alunos com NEE permanentes, já consignado no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto; a promoção da transição dos alunos com NEE permanentes para a vida pós-escolar; a confidencialidade de todo o processo de atendimento a alunos com NEE permanentes; e a criação de departamentos de educação especial nos agrupamentos.

A Região Autónoma da Madeira (RAM) destaca-se do panorama nacional pelos esforços desenvolvidos no âmbito da sinalização e atendimento aos alunos sobredotados. Neste sentido foi criado o Decreto Regulamentar Regional nº 13-A/97/M, de 15 de julho e o Decreto Regulamentar Regional nº 16/2005/M, de 17 de dezembro que desencadeou diversas ações com vista ao atendimento dos alunos sobredotados através de unidades próprias dependentes da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) e com o envolvimento não só de

professores, mas também de recursos da comunidade, com o intuito de atender aos projetos, ideias e motivação dos alunos (Antunes & Almeida, 2008).

Mais recentemente, a publicação do Despacho Normativo 24-A/2012 de 6 de dezembro, veio revogar a elaboração de planos de desenvolvimento para os alunos sobredotados. Foca-se na implementação de medidas de promoção do sucesso escolar e em situações especiais de avaliação, como a constituição de grupos de homogeneidade relativa (art. 22.º) e casos especiais de progressão (art. 25.º). Este despacho regulamenta ainda a certificação de conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do Ensino Básico, nos estabelecimentos do ensino público, particular e cooperativo.

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

As crianças sobredotadas apresentam Necessidades Educativas Especiais e por isso, necessitam de respostas diversificadas que passem pela flexibilização e adequação curricular, bem como, por uma diferenciação de métodos e estratégias educativas. Conhecendo já o conjunto de características gerais do sobredotado, importa agora clarificar quanto às suas necessidades educativas especiais.

## **2.2.2. Necessidades Educativas dos Alunos Sobredotados**

“Grandes realizações são possíveis, quando se dá atenção aos pequenos começos”.  
Lao Tsé

As crianças sobredotadas são «crianças diferentes» e que, exatamente por apresentarem uma certa diferença, tornam-se especiais, e como tal, revelam necessidades educativas especiais. O não reconhecimento de tal facto pode originar situações de conflito/inadaptação entre a criança e a escola. Não nos podemos esquecer que a sobredotação não é sinónimo de sucesso escolar. O aluno sobredotado não é alguém que sabe tudo, e que, face às suas altas habilidades e talentos, não precisa de ajuda. Tal como afirma Falcão (1992:106) “o potencial superior é, às vezes, como uma flor que

murcha e acaba por mergulhar no fracasso e na frustração. As crianças sobredotadas podem estar tão inadaptadas à escola, como a escola à criança”.

Atualmente, o conceito de necessidades educativas abrange, sobretudo, os alunos com vários tipos de deficiências e os alunos com distúrbios de aprendizagem, deixando de parte os alunos sobredotados. Estes últimos, tal como os anteriores, exigem um processo de ensino-aprendizagem individualizado e com uma forte componente de atenção à diversidade, pois sem uma educação diferenciada, as suas capacidades não se desenvolvem plenamente.

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

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

De acordo com o Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (DEB), a intervenção educativa com crianças e jovens sobredotadas deverá ter em conta as suas necessidades específicas, de maneira a que seja possível o desenvolvimento das suas competências e se evitem situações de subaproveitamento, desinteresse ou dificuldades relativamente à atividade escolar. Um atendimento adequado a estes alunos deverá ter como objetivo geral potenciar a expressão da criatividade, os elevados níveis cognitivos e a capacidade de concentração e de trabalho.

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

#### ❖ **Necessidades Psicológicas**

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

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

Efetivamente, para que o sobredotado reconheça o seu sucesso é necessário que, além da atitude positivista do professor, as práticas pedagógicas fomentem a construção de conhecimentos

mais significativos, ou seja, que as experiências de aprendizagem proporcionadas tragam algo de novo.

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

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

*O Clima de participação e partilha de responsabilidades:*

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

*O Suporte emocional para o fracasso:*

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

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

**❖ Necessidades Sociais**

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

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

❖ **Necessidades Cognitivas**

O conhecimento das necessidades cognitivas do aluno sobredotado é um dado importante para o professor, pois permite que este organize e estruture os conteúdos escolares de forma a proporcionar aprendizagens significativas ao sobredotado. De entre as diversas necessidades cognitivas do sobredotado relevam-se as seguintes: ensino individualizado, particularmente orientado para os conteúdos específicos que o sobredotado melhor domina, usando, para tal a flexibilidade dos programas de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, para incluir disciplinas especiais ou opções alternativas; facilidade no acesso a recursos adicionais de informação, nomeadamente nas suas áreas de excelência, através de trabalhos de projeto, de modo a motivar o aluno; oportunidade para partilhar com os outros os seus interesses e competências, no sentido de potenciar a interação e evitar comportamentos de isolamento; possibilidade de expressão criativa, através da criação de momentos em que todos os alunos participem na planificação de tarefas, com as suas ideias e projetos em torno de temas de aprendizagem e oportunidade para utilizarem as suas competências na resolução de problemas e em investigações, que visem o seu desenvolvimento global.

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

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

Como tal, importa que a escola leve a sério estas necessidades, em concreto, a implementação de estratégias de ensino que estimulem cognitivamente, apoiem psicologicamente e fomentem o relacionamento e integração social do sobredotado. É satisfazendo o conjunto de necessidades individuais que se pode caminhar para o sucesso educativo, não só do sobredotado como de todos os alunos.

Falcão (1992) considera que a instituição escolar tem o dever e a responsabilidade de proporcionar às crianças e jovens sobredotados um ambiente estimulante e desafiador que favoreça e promova adequadamente o desenvolvimento das suas potencialidades pessoais e o seu processo de adaptação social. O mesmo autor acrescenta ainda que a escola deverá aceitar estas crianças, respeitando o seu direito à diferença, e praticar um planeamento educacional realista e aberto à inclusão, a partir de uma estimulação diferenciada, adequando as estratégias de ensino-aprendizagem e as metodologias, e oferecendo-lhes currículos enriquecedores, que ajudem a desenvolver de forma positiva e estimulante as suas capacidades e potencialidades.

É urgente a inclusão de crianças sobredotadas no contexto escolar e social, a implementação de inovações pedagógicas e a divulgação de processos de identificação e intervenção precoce, mediante um atendimento específico e direcionado às suas especificidades. Numa lógica de escola inclusiva, é fundamental identificar as características psicológicas destas crianças, tendo em vista a conceção, implementação e avaliação de medidas educativas, selecionando as mais apropriadas a cada aluno e a cada momento. É, ao mesmo tempo, importante preparar pessoal docente especializado e sensibilizar os recursos existentes na comunidade.

A escola não pode esquecer as crianças sobredotadas, nem desvalorizar o contexto sociocultural das mesmas. É pertinente advertir que o contexto sociocultural onde as crianças se inserem constitui uma influência relevante no processo de crescimento social, escolar e pessoal e que as motivações sociofamiliares são indispensáveis no decurso de todo o processo de atendimento (Falcão, 1992). É também importante, a existência de mecanismos e legislação adequada, não só para identificação de casos, mas essencialmente para um correto e adequado atendimento a cada caso.

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

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

### **2.2.3. Estratégias de Atendimento Educativo**

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

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

Como tal, a escola deve proporcionar um ambiente escolar estimulador e desafiante, que favoreça aprendizagens diferenciadas através de um conteúdo curricular mais complexo e profundo, fomentando ao mesmo tempo, situações de comunicação, experimentação e partilha com os outros.

De acordo com Tannenbaum (1983) citado por Falcão (1992:156-157), os objetivos da educação especial para crianças sobredotadas devem surgir de resoluções da própria escola, embora realce alguns que facilmente se ajustam à maioria dos programas, como:

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

Em Portugal, a partir da publicação do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, as crianças e jovens sobredotados viram reconhecidas na lei as suas necessidades educativas específicas. O artigo 5.º do referido despacho normativo prevê a diferenciação no currículo e nas estratégias de ensino e de aprendizagem a serem definidas no Plano de Desenvolvimento, que deve ser elaborado para os alunos que apresentem capacidades excecionais de aprendizagem. Na prática bem sabemos que não passou do papel, pois não se implementaram respostas educativas para as

crianças com capacidades excepcionais, que fossem realmente de qualidade, adaptadas às suas necessidades e potencialidades.

Já mais recentemente, a publicação do Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, estabelece a implementação de medidas de promoção do sucesso escolar e situações especiais de avaliação, bem como a constituição de grupos de homogeneidade relativa (art. 22.º) e casos especiais de progressão (art. 25.º) da responsabilidade das escolas.

No que toca às práticas educativas, a diferenciação curricular aparece como a primeira a ter em conta na educação dos alunos sobredotados. Partindo desta ideia de diferenciação curricular surge a possibilidade de a escola recorrer a uma série de estratégias educativas para os alunos sobredotados, as quais podem ser agrupadas de formas variadas e implementadas em simultâneo ou isoladas. Diversos autores (Freeman & Guenther, 2000; Falcão, 1992; Peixoto & Vilas Boas, 2003 e Ministério da Educação, 1998) destacam as seguintes estratégias educativas para alunos sobredotados: Aceleração, Agrupamento e Enriquecimento.

#### ❖ **Aceleração**

A aceleração baseia-se no cumprimento do programa escolar de forma mais rápida, adiantando um ou mais anos, com o objetivo de situar o aluno no nível educativo correspondente ao seu nível de conhecimento. Trata-se de uma estratégia rápida e económica, permitindo o aproveitamento dos recursos e infraestruturas existentes, exigindo-se, quase somente, um esforço de ordem burocrático-administrativa (Vilas Boas & Peixoto (2003). Pela mesma razão, que compreendemos que uma criança possa ter de repetir um determinado ano escolar dado o seu processamento mais lento dos conteúdos académicos, as crianças sobredotadas que apresentem um desenvolvimento precoce ou avançado em termos cognitivos, deverão poder iniciar mais cedo ou acelerar a sua escolarização.

Montgomery (1996) citado por Freeman & Guenther (2000) apresentou as diversas modalidades de aceleração, presentes no quadro seguinte:

<b>Diferentes formas de aceleração</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Entrada mais cedo na fase seguinte do processo educativo – desde o nível da Educação Pré-escolar;</li><li>2. Saltar anos de escolaridade – promoção acima dos pares etários, um ou mais anos;</li><li>3. Aceleração por disciplina – frequentar anos mais adiantados em determinadas disciplinas;</li><li>4. Agrupamento vertical – classes mistas, com ampla variedade de idades e anos, de modo que os mais novos possam trabalhar junto com os mais velhos, e mais avançados;</li><li>5. Cursos especiais fora da escola – que oferecem mais conhecimentos em áreas curriculares específicas.</li><li>6. Estudos paralelos – frequência em simultâneo do Ensino Básico e do Ensino Secundário;</li><li>7. Estudos compactados – quando o currículo normal é completado em metade ou terça parte do tempo previsto;</li><li>8. Planos de estudos auto-organizados – que os alunos desenvolvem enquanto o resto da turma completar o que eles já fizeram ou já aprenderam;</li><li>9. Mentoria – trabalhar com um mentor, especialista numa certa área de interesse da criança, na escola ou fora dela;</li><li>10. Cursos paralelos – por correspondência ou outra forma de ensino à distância.</li></ol>

**Quadro 5 – Diferentes formas de aceleração (Montgomery,1996 citado por Freeman & Guenther (2000)**

Os efeitos do recurso à aceleração têm gerado controvérsia entre vários autores relativamente às vantagens e desvantagens na aplicação desta estratégia educativa.

Alencar (2001) menciona alguns aspetos positivos e negativos da aceleração. Como vantagens, ressalta que é um método que pode ser usado em qualquer escola; promove o contacto com colegas mais velhos (aspeto verificado como uma necessidade implícita do aluno sobredotado); permite a estes jovens iniciarem a vida profissional mais cedo; possibilita a diminuição dos custos, (permanecem menos tempo na escola) e reduz o tédio, a frustração e a insatisfação. Como desvantagens, o autor destaca que a aceleração não permite manter o aluno juntamente com os colegas da mesma idade e nível social e emocional; o aluno que avança um nível não aprende um conjunto de conhecimentos relevantes e necessários e, por fim, a aceleração não é realizada de forma adequada em todas as áreas.

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

Segundo Valle (2001) a aceleração oferece como benefícios: o avanço a partir de um ritmo mais rápido e um domínio significativo do conhecimento e da sua aplicação; evita resultados negativos para o desenvolvimento das suas potencialidades (indisciplina, fracasso escolar, aborrecimento, etc.); motiva mais o aluno; é um processo rápido e económico que permite concluir

o período obrigatório mais cedo e antecipar os estudos profissionais. Como principais inconvenientes, a mesma autora salienta os seguintes: a superioridade intelectual não pode estar associada a um desenvolvimento evolutivo, originando problemas de tipo emocional e social; o desenvolvimento afetivo pode não estar igualmente adiantado, podendo criar confusões que posteriormente se refletem nas relações na escola e/ou na família; e, por último, é uma estratégia adequada para as crianças com talento acadêmico mas não para outros domínios de talento.

De acordo com Freeman & Guenther (2000), o sucesso da aceleração depende muito do meio envolvente, da flexibilidade do sistema, do número de alunos que são acelerados na escola, do nível de maturidade geral da criança e do apoio emocional do professor. Stanley & Benbow, investigadores americanos, defendem que a aceleração melhora a motivação e a sofisticação académica dos sobredotados. Benbow citado por Freeman & Guenther (2000:116) refere que “simplesmente acelerar, só porque sim, não é apropriado para todas as crianças, devendo, pais e professores, ter em consideração os seguintes fatores:

- \* A não existência de pressão para acelerar;
- \* O aluno encontra-se nos 2% extremos de inteligência elevada;
- \* Os pais e professores sentem-se bem com todo o processo;
- \* O aluno é efetivamente avançado no conteúdo curricular;
- \* O aluno é emocionalmente estável;
- \* O aluno entende o que está a acontecer;
- \* O aluno aceita todo o processo de aceleração”.

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

Em Portugal, a legislação (Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto e pelo Despacho nº 173/ME/91 de 23 de outubro) apenas prevê a possibilidade de um aluno sobredotado acelerar dois anos letivos ao longo do seu percurso escolar, em situações devidamente avaliadas e comprovadas. Contudo, nunca será possível aplicar a redução dos dois anos permitidos por lei, no mesmo ciclo de ensino.

Não obstante a resistência que algumas famílias e professores ainda manifestam relativamente à decisão de acelerar uma criança/jovem com capacidade acima da média, a maioria dos países considera, atualmente, a aceleração como um processo natural, reconhecendo, porém, a importância de o complementar com outras estratégias, como por exemplo, o enriquecimento.

### ❖ Agrupamento

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

Esta medida está também ela exposta a controvérsias no que respeita às consequências da sua implementação. Diversos estudos, como o realizado por Rogers e Span (1993) citados por Freeman & Guenther (2000) concluíram que, para os sobredotados, o agrupamento melhora o desempenho e aumenta as expectativas, o pensamento crítico e a criatividade.

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

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

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

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

### ❖ **Enriquecimento**

O enriquecimento é entendido como um programa de atendimento a sobredotados que, com base na integração do aluno no sistema regular de ensino, produz alterações nas oportunidades educativas, em virtude da especificidade das suas necessidades (Ministério da Educação, 1998). Revela-se uma medida integradora que concilia um tipo de ensino personalizado, tendo em conta as necessidades educativas especiais do aluno sobredotado, sem o desvincular do seu grupo etário e sem sobrecarregar o seu horário letivo.

Como salientam Freeman & Guenther (2000:123),

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

Segundo os mesmos autores, o enriquecimento pode organizar-se do seguinte modo: realização de cursos e formação contínua para professores; flexibilização do ensino formal, de modo a alterar a rotina; fornecimento de material extra, não necessariamente ligado ao assunto da aula; elaboração de sistemas de apoio ao enriquecimento (por exemplo: desenvolvimento de atividades conjuntas com associações locais); organização de competições; criação de acordos com Universidades e Institutos Superiores de Educação para receber jovens alunos para assistirem a aulas; adaptação curricular e, por fim, ampliação da profundidade da aprendizagem e promoção de habilidades.

Se a aceleração é um método educativo onde preferencialmente se procura um progresso rápido no currículo, com o enriquecimento, no essencial, pretende-se a sua ampliação e/ou diferenciação, proporcionando-se conhecimentos, habilidades e atividades mais amplas, heterogêneas e de maior complexidade. Ou seja, o enriquecimento educativo é um esforço de estimulação intencional que procura o crescimento do aluno ampliando e aprofundando o currículo escolar básico com conhecimentos, informações e ideias que o tornam capaz de uma consciência maior do saber (Freeman & Guenther, 2000).

O enriquecimento é, sem dúvida, a estratégia de atendimento educativo que acarreta menos riscos, uma vez que adapta os conteúdos curriculares e proporciona diversas oportunidades de experimentação. Porém, tal como acontece com as restantes medidas de intervenção educativa para sobredotados, há autores que apontam benefícios e inconvenientes na execução da mesma.

Valle (2001) indica como benefícios os seguintes aspectos: contempla o desenvolvimento pessoal da criança sobredotada em todos os domínios; permite que a mesma marque o próprio ritmo de trabalho; aumenta a motivação e, é válido para todas as formas de sobredotação. Como inconvenientes, a autora realça que o enriquecimento é uma estratégia mais dispendiosa; exige uma formação superior dos professores e implica igualmente um trabalho curricular muito mais extenso que o normal.

Renzulli, citado por Vilas Boas & Peixoto (2003), propõe, com base na pesquisa sobre a avaliação de programas para sobredotados e nas observações das práticas educacionais nos programas, um modelo de ensino para o sobredotado, Programa de Enriquecimento Triádico de Renzulli, onde apresenta três tipos de atividades de enriquecimento: Enriquecimento de Tipo I - Experiências exploratórias gerais, que irão permitir clarificar os interesses e habilidades do aluno; Enriquecimento de Tipo II - Atividades de aprendizagem em grupo que ajudarão o aluno a lidar de uma forma mais efetiva com o conteúdo e Enriquecimento de Tipo III - Projetos desenvolvidos, individualmente ou por grupos de alunos, com o objetivo de investigar problemas reais.

O programa Enriquecimento de Tipo I reflete uma variedade de experiências gerais, não ministradas no currículo regular, pressupondo um amplo leque de metodologias diversificadas.

O programa Enriquecimento de Tipo II recorre a metodologias mais específicas com o objetivo de desenvolver processos cognitivos e afetivos, englobando habilidades de pensamento de nível superior, modelos de investigação e métodos de desenvolvimento pessoal e social.

O programa Enriquecimento de Tipo III visa propor experiências de enriquecimento de nível avançado, tendo em conta uma metodologia de investigação (individual ou em pequeno grupo) sobre temáticas concretas. Regista-se uma estrutura processual que parte da delimitação de um problema e, conseqüentemente, da adequação de uma metodologia de investigação apropriada com vista ao desenvolvimento de um produto. O aluno assume o papel de investigador.

Desta forma, o Programa de Enriquecimento Triádico de Renzulli foi elaborado com o intuito de complementar as suas conclusões sobre a conceção de Sobredotação dos Três Anéis, já referenciada em capítulos anteriores, e igualmente com o objetivo de estimular a produtividade criativa dos jovens, expondo-os a vários tópicos, áreas de interesse e campos de estudo, ensinando-os a aplicar conteúdos avançados, habilidades técnicas e metodologias, em áreas do seu interesse.

De um modo geral, este programa trata-se de um modelo de enriquecimento interativo, com orientações para os interesses da criança/jovem e no qual os professores devem ser designados «especialistas em enriquecimento», uma vez que auxiliam os restantes colegas de outras áreas curriculares a fomentarem o desenvolvimento do talento (Freeman & Guenther, 2000).

Posteriormente, Renzulli citado por Alencar & Fleith (2001) apresenta uma nova proposta de intervenção designada por Grupo de Enriquecimento, em que o objetivo principal reside na ampliação das estratégias de enriquecimento anteriores. Esta nova estratégia educativa consiste em formar grupos de alunos que partilhem interesses semelhantes, e que, em encontros regulares fora do horário escolar, têm oportunidade de desenvolver projetos baseados nesses interesses. Trata-se, assim, de atividades extracurriculares que promovem o conhecimento avançado numa área específica, estimulam o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e incentivam a aplicação destas situações criativas e produtivas.

Este tipo de estratégia de atendimento educativo foi adotado pelo Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) no Brasil, mais especificamente em Lavras, sob a orientação de Zenita Guenther. O CEDET foi criado em 1993, revelando-se bastante útil para desenvolver aptidões nas crianças sobredotadas oriundas de contextos desprivilegiados (Freeman & Guenther, 2000).

As finalidades do CEDET são orientadas para a procura do talento e das capacidades nos alunos da comunidade, tendo em vista também o seu acompanhamento e estimulação do seu potencial. “O CEDET é um espaço de apoio e complementação educacional ao aluno dotado e talentoso, frequentando as diversas escolas da comunidade, nos diversos níveis do Ensino Básico” (Guenther, 2008:5).

Em Portugal, nos últimos anos, têm surgido alguns programas de enriquecimento fora da dinâmica escolar, desenvolvidos, sobretudo, por associações. Citamos o Programa Sábados Diferentes realizado, no Porto, associado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e orientado pela APCS (Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas). Este iniciou-se em 1995, com o objetivo de dar resposta às necessidades das crianças e jovens sobredotados, aumentando o seu crescimento pessoal e social a partir das interações entre pares com características e necessidades iguais, através da realização de atividades de enriquecimento. Paralelamente é também desenvolvido um trabalho de partilha de expressão de dificuldades e anseios, formação e aprendizagem, união de esforços, com os pais das crianças sobredotadas relacionados com o programa.

Tendo em conta as necessidades educativas específicas manifestadas pelas crianças e jovens com capacidades e talentos acima da média, nasceu através da Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas, o PIC – Projeto Investir na Capacidade - com a finalidade de estimular competências e promover a integração das crianças e jovens no ambiente escolar. Neste sentido, as atividades desenvolvem-se no âmbito do incentivo da criatividade, do sentido crítico, do autoconhecimento e da relação interpessoal. A par da promoção destas atividades de enriquecimento, são realizadas atividades de formação para os pais, dado que a família desempenha um papel preponderante no desenvolvimento da criança e do jovem, devendo por isso estar munida de conhecimentos que permitam responder eficazmente às necessidades do seu filho. Nos dias de hoje, o Projeto Investir na Capacidade desenvolve-se em vários pontos do país, como Nelas (Viseu), Lisboa e Beja. Também a Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS) realiza, em várias localidades do território nacional, Programas de Enriquecimento nos Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização (PEDAIS), de forma a dar resposta a necessidades específicas das crianças e jovens sinalizados e auxiliar também os pais e professores ao nível da estimulação em áreas específicas, desenvolvimento interpessoal e expressões de natureza distinta.

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

A aceleração, ainda que possa assumir variações, é mais conhecida pela entrada antecipada na escola ou pelo avanço de um ou dois anos escolares. O agrupamento caracteriza-se pela formação de grupos de alunos, a tempo inteiro ou parcial segundo as capacidades e as habilidades, desenvolvendo um currículo enriquecido e diferenciado que pode ser implementado em «aulas de apoio» ou em turmas especiais. Finalmente, o enriquecimento aposta na definição e implementação de programas ajustados às necessidades dos alunos, procurando ampliar, aprofundar e complexificar o seu nível de conhecimentos, sendo que pode assumir a forma de adaptações curriculares individuais ou a frequência de programas de enriquecimento grupais.

Embora as três estratégias tenham sido explicadas separadamente, não significa que não se possam aplicar em simultâneo, ou seja, se aceleração for conduzida de forma adequada tende

a ser enriquecimento, e por sua vez, um programa de enriquecimento aplicado apropriadamente é também uma forma de aceleração, na medida em que procura desenvolver competências de pensamento de ordem superior. Os programas de enriquecimento só fazem sentido quando as crianças são agrupadas por áreas de interesse.

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

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

## **2.2.4. O Papel do Professor**

O professor é o principal veículo de concretização das estratégias de atendimento educativo, pois é quem contacta diretamente e interage com os alunos. Embora muitas das decisões sejam alheias ao professor, o processo educativo é condicionado pelo que acontece na sala de aula. Para tal, o professor deve tentar implementar medidas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social do aluno sobredotado.

É importante que, desde logo, o professor de uma criança sobredotada tenha consciência que pode desempenhar um papel muito importante na vida da mesma, pois poderá facultar-lhe uma diferenciação pedagógica e desenvolver atividades de enriquecimento, promovendo as suas habilidades/capacidades e estimulando o seu talento. Nenhum professor precisa de ser sobredotado para ensinar alunos sobredotados. Aquilo de que o professor necessita, inicialmente, é de identificar as áreas fortes e fracas do aluno, verificar como estas estão a ser aproveitadas no contexto escolar e planificar as suas atividades de ensino, de forma a desenvolver o desempenho da criança de acordo com seus próprios ritmos, capacidades, interesses e necessidades. “O professor de sala de aula pode ajudar a criança mais capaz, talvez melhor do que qualquer outro profissional na área da Educação”

(Freeman & Guenther, 2000:20). Mas para atender a crianças sobredotadas é necessário professores informados, preparados e conscientes da problemática da sobredotação.

Falcão (1992) ser professor de uma criança sobredotada implica deparar-se quer com situações de desafio, pois estamos a falar de crianças naturalmente curiosas, enriquecedoras, instáveis e, por vezes, agressivas; quer com situações de conflito, já que psicologicamente um professor nem sempre está preparado para a enfrentar. Por estes motivos é importante traçar um perfil adequado de um professor de crianças sobredotadas.

Na mesma obra, Falcão (1992) enumera alguns atributos específicos que o professor deverá ter: a criatividade, que deve ser utilizada na diversificação de materiais de aprendizagem e no planeamento de situações educativas; a capacidade de organizar o currículo e a dinâmica funcional da turma; demonstrar entusiasmo pela individualização do processo de ensino/aprendizagem; conhecer a psicologia dos sobredotados; ter uma variedade de recursos pessoais no controlo da turma; mostrar disponibilidade para uma relação educativa; estar motivado para realizar inovações a nível didático e adotar uma metodologia flexível.

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

Por isso mesmo, é importante que todos professores possuam formação com conhecimentos sobre a sobredotação e também na área da psicologia, nomeadamente na área de desenvolvimento e aprendizagem. Os professores devem possuir uma capacidade adequada ao exercício das suas funções, estar preparados para identificar estas crianças e terem sensibilidade para desenvolverem as capacidades do aluno de acordo com as suas áreas de interesse.

Os professores mais sensíveis para esta temática utilizam estratégias e materiais mais diversificados, promovendo nas suas salas de aula um ensino mais diferenciado. Nos Estados Unidos da América, professores com formação especializada, provaram ser melhores no auxílio a crianças sobredotadas (Freeman & Guenther, 2000). Uma vez mais, comprova-se que a sobredotação deveria ser uma temática obrigatória na formação inicial de professores.

Serra (2005) aponta algumas sugestões aos educadores/professores para a planificação das suas estratégias pedagógicas, descrita no seguinte quadro.

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

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

**Quadro 6 – Sugestões para educadores/ professores (adaptado de Serra, 2005)**

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

Serra (2000) propõe algumas atitudes que os professores devem ter perante alunos sobredotados e outras que deverão evitar (quadro 7):

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

**Quadro 7 – Atitudes dos professores face a um aluno sobredotado (adaptado de Serra, 2000)**

É relevante realçar que o professor deve sempre integrar nas suas estratégias os familiares do aluno sobredotado, nomeadamente os pais. Bem sabemos que o envolvimento dos pais na escolarização dos filhos é muito importante, pois constituem o primeiro grupo que contacta com a criança e a educa. Os pais têm presente toda a informação sobre o desenvolvimento da criança (história escolar e familiar, ocupação dos tempos livres, interesses, habilidades, preferências e estilos de aprendizagem, de pensamento e de expressão). Os professores, por seu turno, são aqueles

que estão em condições de melhor fazer a sinalização do aluno e de observar e acompanhar o seu comportamento e desenvolvimento cognitivo.

Porém, o envolvimento dos pais não se pode reduzir apenas à transmissão de informações sobre o sobredotado, mas essencialmente à participação na planificação e concretização dos projetos e atividades da escola. Além de proporcionar um maior envolvimento dos pais no processo educativo, a escola deve ainda mostrar-se disponível para prestar apoio aos pais, ajudá-los a compreender melhor a problemática do filho, com vista à criação de um clima de confiança e de partilha, pois como refere Guenther (2000:14), “desenvolver talentos, é essencialmente um investimento social e uma responsabilidade colectiva”.

A sociedade desempenha um papel importantíssimo em relação a esta problemática. E, uma das primeiras exigências deverá recair na importância de uma melhor e mais adequada formação social de forma a ajudar os pais, no sentido de um esclarecimento acerca da complexidade e responsabilidade da educação de um filho (Silva, 1999). Para esta autora, existem muitos desajustes que poderiam ser evitados através de uma maior sensibilidade relativamente à importante temática da educação em família. A sociedade é responsável por este papel, que deverá assumir, dinamizar e potenciar.

Em parceria com a escola e com os professores deve estar a família. O sucesso ou insucesso educacional das crianças sobredotadas está intimamente relacionado com a relação de cooperação escola – família. Tanto a escola como a família desempenham um papel igualmente importante na educação do sobredotado, não devendo existir uma delimitação de responsabilidades. Pelo contrário, é importante a partilha de responsabilidades, uma colaboração entre escola e família que promova o desenvolvimento harmonioso do sobredotado.

---

**PARTE II**  
**COMPONENTE EMPÍRICA**

## **CAPÍTULO 3 – ASPETOS METODOLÓGICOS**

### **3.1. Problemática e Objetivos da Investigação**

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

(Quivy & Campenhoutd 1998:31)

A investigação na área da sobredotação tem revelado, em termos gerais, uma falta de articulação entre a definição, as metodologias adotadas na identificação de indivíduos considerados sobredotados e as medidas de intervenção e práticas educativas proporcionadas. Apesar da evolução desta conceitualização ao longo do tempo, incluindo atualmente as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, a identificação continua a centrar-se fundamentalmente em provas de avaliação cognitiva ou testes de QI. Além disso, constatamos que em Portugal pouco se conhece acerca do acompanhamento educativo a estes alunos e seus reais efeitos no percurso escolar dos mesmos.

Através de algumas investigações já realizadas sabe-se que durante muitos anos, as crianças sobredotadas integradas nas turmas do ensino regular podem ter sido tratadas como iguais, sem que o/a docente ou os pais tenham constatado de que na realidade, essas crianças brilhantes de iguais têm pouco, levando à não existência de uma diferenciação pedagógica. A problemática apresentada reside pois, no facto de tentar saber se os docentes possuem sensibilidade para identificar e intervirem junto destes alunos para que estes possam usufruir em pleno do sistema de ensino. Contudo, a diferença deste estudo reside em dar a palavra e escutar o lado de lá, ou seja, os alunos sobredotados. Deste modo, o presente trabalho visa estudar o modo como a criança sobredotada percebe as práticas pedagógicas dos professores.

Tenciona promover o conhecimento mais detalhado acerca da temática da sobredotação, dar a palavra a alunos sobredotados, os quais muitas vezes deixam de ter opinião e interesse pela escola, consciencializar os professores para o cuidado a ter com as suas práticas pedagógicas (exclusivamente homogeneizadas e centradas nas realizações académicas), e sensibilizar toda a comunidade educativa para a inclusão das crianças sobredotadas.

No entanto, só é possível investigar, a partir do momento em que existe uma situação considerada problemática, sendo necessário antes de tudo compreendê-la, explicá-la, para a poder

solucionar. É neste momento que surge a necessidade de estruturar uma questão de partida de modo a orientar a investigação.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998:44), a melhor forma de iniciar uma investigação assenta na formulação de uma pergunta de partida. Esta “servirá de primeiro fio condutor da investigação” e com ela o investigador “tenta exprimir o mais exactamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor”. Os mesmos autores acrescentam que, para uma pergunta de partida desempenhar corretamente a sua função deve ser clara, exequível e pertinente.

Neste sentido, uma pergunta de partida deve apresentar:

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

Como Sousa (2009:44) afirma “uma pergunta bem formulada permite uma boa condução da investigação”. Seguindo esta linha de reflexão, torna-se oportuno colocar a questão central, que originou o trabalho de pesquisa:

*“Quais as perceções das crianças sobredotadas em relação à prática pedagógica dos seus professores?”*

Partindo da existência de uma questão de partida, que segundo Quivy & Campenhoudt (1998), constitui o primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do procedimento científico - a rutura com os preconceitos e as falsas evidências, segue-se a apresentação dos objetivos, geral e específicos que se pretende estudar neste estudo. Como objetivo geral, este presente trabalho pretende estudar as perceções das crianças sobredotadas em relação ao trabalho desenvolvido pelos seus professores. Para tal, definiu-se os seguintes objetivos específicos:

- \* Aprofundar a temática da sobredotação;
- \* Compreender os alunos sobredotados, através das suas características e especificidades;
- \* Conhecer a legislação portuguesa relativa à Sobredotação;
- \* Conhecer as práticas pedagógicas dos professores através da opinião dos alunos sobredotados;
- \* Averiguar sob o ponto de vista das crianças sobredotadas o envolvimento que a escola proporciona a estes alunos;

## 3.2. Amostra

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

O universo de estudo é constituído por sete crianças e jovens sobredotadas, seis do sexo masculino e uma do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos e que integram o Programa de Enriquecimento *Sábados Diferentes* desenvolvido na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no Porto. «Sábados Diferentes» é um programa de apoio ao desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens sobredotados, no sentido de tentar “responder às necessidades mais prementes destas crianças e suas famílias, situadas em *primae facie* no plano das relações pessoais e sociais” (Serra, 2000:153). Tendo por referência o ano letivo transato 2013/2014, a amostra considera alunos do 1º, 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico.

De salientar que as entrevistas realizadas a estas crianças/jovens realizaram-se com o consentimento prévio dos Encarregados de Educação das mesmas, através de um pedido de autorização<sup>2</sup>.

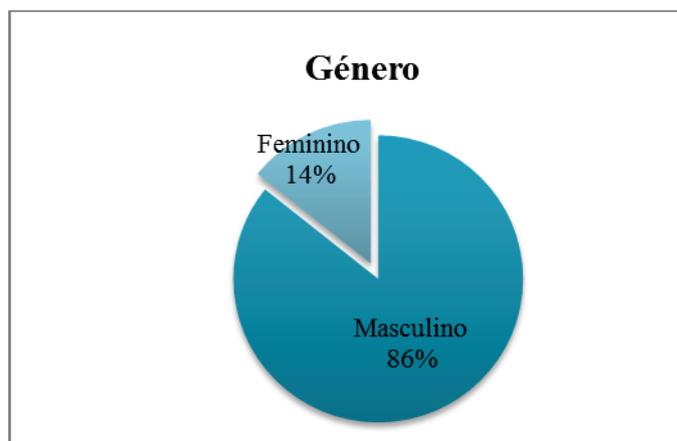
No quadro e gráficos seguintes encontra-se a caracterização da amostra da investigação.

<b>CRIANÇAS SOBREDOTAS</b>	<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>	<b>INSTITUIÇÃO EDUCATIVA</b>	<b>ANO DE ESCOLARIDADE</b>
<b>A</b>	Masculino	9 anos	Pública	4ºano
<b>B</b>	Masculino	6 anos	Pública	1ºano
<b>C</b>	Feminino	11 anos	Pública	5ºano
<b>D</b>	Masculino	11 anos	Pública	5ºano
<b>E</b>	Masculino	13 anos	Pública	7ºano
<b>F</b>	Masculino	14 anos	Privada	8ºano
<b>G</b>	Masculino	13 anos	Privada	8ºano

Quadro 8 - Caracterização da amostra da investigação

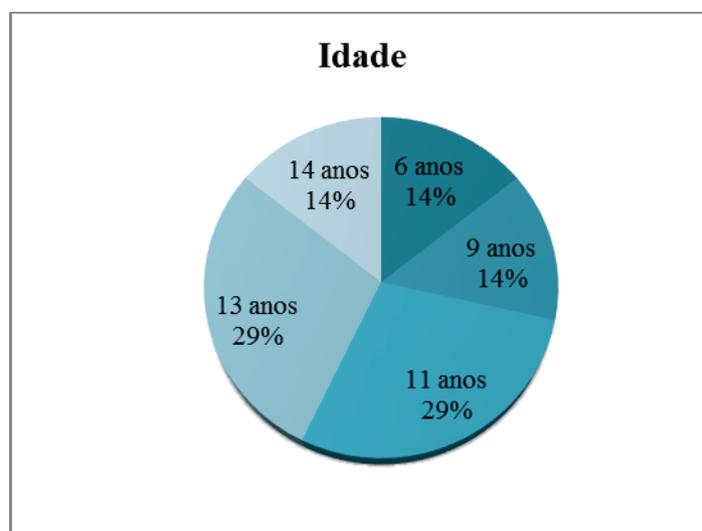
<sup>2</sup> O pedido de autorização aos Pais/Encarregados de Educação encontra-se no Anexo II.

**Gráfico 1 – Caracterização da amostra em função do género**



Neste item podemos verificar que a amostra do presente estudo é constituída maioritariamente por elementos do sexo masculino (86%) e apenas uma pequena percentagem de elementos do sexo feminino (14%). De referir que no Programa «Sábados Diferentes» faz ainda parte mais um elemento do sexo feminino que aquando das entrevistas não se encontrava presente.

**Gráfico 2 – Caracterização da amostra em função da idade**



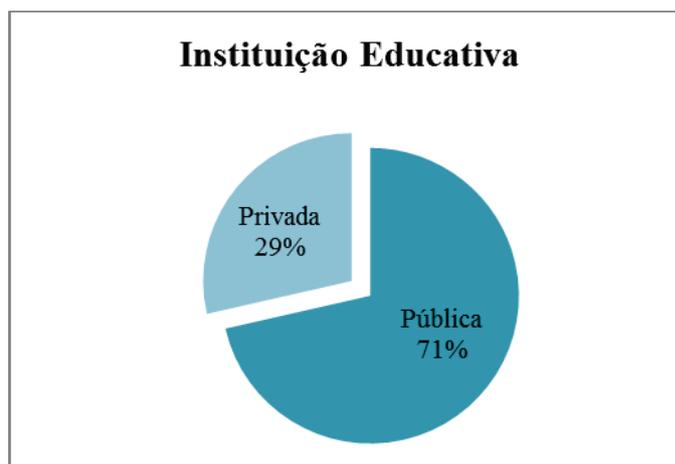
Na análise deste item concluímos que a amostra é constituída maioritariamente por alunos com 11 e 13 anos de idade (29%), seguindo-se os alunos com 6, 9 e 14 anos de idade (14%).

**Gráfico 3 – Caracterização da amostra em função do ano de escolaridade**



Pela leitura do gráfico, apuramos que relativamente ao ano de escolaridade, a amostra em estudo revela uma maior percentagem de alunos do 5º e 8º ano (29%), seguindo-se os alunos que frequentam o 1º, 4º e 7º ano de escolaridade (14%). De referir que em nenhum dos casos estudados houve recurso ao processo de aceleração.

**Gráfico 4 – Caracterização da amostra em função da instituição educativa**



Através da leitura do gráfico é possível aclarar que a maioria dos alunos entrevistados frequenta uma instituição educativa pública, e apenas 29% dos mesmos usufruem de serviços educativos privados.

### **3.3. Metodologia da Investigação: Estudo de Caso**

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

Os métodos e técnicas a serem utilizados num trabalho de investigação são selecionados a partir da problemática, da questão de partida e da delimitação da amostra.

Atendendo aos objetivos da nossa pesquisa, a nossa opção metodológica inscreve-se numa metodologia quantitativa. Nos modos possíveis de investigação qualitativa, optámos pelo estudo de caso múltiplos, pois consideramos ser o mais adequado para o estudo de um fenómeno humano concreto e complexo. O estudo de caso é um método subjetivo devido ao modo de recolha de informação, bem como às interpretações produzidas. Quer isto dizer que o estudo de caso, apesar de ser um método indutivo onde se observa, analisa e sistematiza os dados, permite recorrer a outros instrumentos de pesquisa e recolha de dados, tais como: entrevistas, inquéritos, análise de documentos, etc.

“O estudo de caso consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização. É empreendido para responder às interrogações sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo” (Yin, 1994 citado por Fortine, 1999:164).

Robert Yin (1975, citado por Léssard-Hébert *et al.*, 2008) definiu um conjunto de aspetos que caracterizam o Estudo de Caso. Segundo este autor, o Estudo de Caso: toma por objeto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real; não apresenta fronteiras demarcadas entre o fenómeno estudado e implica a utilização de diversas fontes de dados.

Em suma, com esta metodologia pretendemos proporcionar uma análise pormenorizada do fenómeno em estudo que, pela sua complexidade própria, requer uma base metodológica de relação entre os dados recolhidos e a interpretação dos resultados, num contacto o mais próximo possível dos sujeitos, mediante a observação e o registo das suas atitudes, dos seus comportamentos e das suas perceções. Desta forma, esta estratégia metodológica permite assim, estudar “a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (método indutivo) e se situa mais nas peculiaridades que na obtenção de leis gerais” (Almeida & Freire, 2003:101-102).

### **3.4. Procedimentos de Recolha de Dados**

“A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994:134).

Para procedermos à recolha de dados é necessário selecionar as técnicas de pesquisa mais adequadas aos objetivos da nossa investigação. Como Albarello (1997:115) refere “a recolha de informações é um momento importante num procedimento de investigação”. Almeida & Pinto (1982:78) defendem que “as técnicas de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa”.

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

A entrevista é um instrumento adequado para obter informações das perceções dos sujeitos. O grau de estruturação de uma entrevista depende do tipo de estudo que se pretende desenvolver. Assim, distinguem-se três tipos de entrevista: entrevista nãoestruturada; entrevista semiestruturada e entrevista estruturada.

Como já foi referido anteriormente, no nosso estudo, optámos por realizar entrevistas semiestruturadas às crianças e jovens da amostra já mencionada. A opção por este tipo de entrevista para o nosso estudo assentou nas seguintes razões: procurar garantir que os vários participantes respondam às mesmas perguntas, permitir selecionar temáticas para aprofundamento e introduzir novas questões, se for necessário. Desta forma, por meio da entrevista, procuramos, concomitantemente, informação sobre o real e conhecer as perceções dos concessores da informação, que constituem a amostra do nosso estudo (Estrela, 1994).

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

compõem o guião de entrevista.<sup>3</sup> Os guiões foram cuidadosamente estruturados com base em perguntas elaboradas de acordo com o fio condutor do estudo, ou seja, conduzidas pelos objetivos da investigação.

Todo o percurso seguido até à elaboração do guião de entrevista e ainda, a sua construção propriamente dita, constituem pontos centrais em todo o processo de uma investigação. Para a construção do guião, começámos por definir as categorias que interessavam analisar de acordo com a breve revisão bibliográfica efetuada e os objetivos da investigação. Consideramos importante sublinhar que, mesmo utilizando um guião de entrevista, houve sempre uma preocupação em permitir a abertura necessária, de modo a facultar aos sujeitos entrevistados a oportunidade de moldarem e estruturarem o conteúdo das suas respostas, de forma a permitir-lhes contarem as suas vivências e experiências pessoais e expressarem as suas opiniões inerentes ao problema em estudo. Apenas pontualmente foram colocadas, no decorrer das entrevistas, outras questões que não se encontravam previamente definidas, a fim de esclarecer alguns aspetos e na tentativa de aprofundar algumas respostas não tão perceptíveis. “O objectivo do investigador é o de aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por lhe fazer confidências” (Bogdan & Biklen, 1994:113).

Em relação às dimensões do guião de entrevista são as seguintes: Visão/Opinião sobre a Escola; Perceção sobre as práticas pedagógicas dos professores e a Perceção do ideal de professor/a.

No total foram efetuadas sete entrevistas, que foram gravadas na totalidade, com recurso áudio, mediante prévia autorização. Todas as crianças foram entrevistadas, individualmente, no dia 14 de junho de 2014, numa sala da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, local onde se realiza o Programa de Enriquecimento «Sábados Diferentes», facto que se revelou vantajoso, dado que, como o espaço era conhecido das crianças, permitiu minimizar os sentimentos de insegurança associados ao processo de entrevista.

De salientar que, no decurso dos procedimentos de recolha de dados, procurámos garantir a “confidencialidade dos sujeitos da amostra” (Almeida & Freire, 2003:218), pelo que procedemos à proteção da informação obtida em termos de anonimato.

---

<sup>3</sup> O Guião da Entrevista encontra-se no Anexo I

### **3.5. Método e Técnica de Tratamento de Dados**

Concluído o processo de recolha e sistematização de dados, deu-se início à fase de análise de conteúdo das entrevistas realizadas. A técnica adotada para o tratamento do material recolhido baseou-se na análise de conteúdo, pois esta engloba uma dimensão mais descritiva e interpretativa, ou seja, por um lado dá a conhecer o que foi narrado e, por outro, revela as interpretações do investigador, tendo em conta o objetivo do estudo. Para Bardin (1994:42), a análise de conteúdo é:

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

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

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

Após uma primeira audição de todas as entrevistas realizadas, seguiu-se a transcrição<sup>4</sup> de cada uma delas, tendo sempre o cuidado de respeitar as marcas de oralidade e de linguagem não-verbal, como as pausas, as entoações, as hesitações e as expressões faciais. A transcrição das entrevistas foi realizada de modo uniforme, de modo a facilitar a sua leitura e análise.

Concluída a etapa das transcrições das entrevistas, e após uma primeira leitura do material recolhido, surgiu um período de tempo de latência, de modo a permitir também um estudo mais aprofundado da concetualização de sobredotação. De acordo com Bardin

---

<sup>4</sup> As transcrições das entrevistas encontram-se no Anexo III

(1994:10), “ao desempenharem o papel de «técnicas de rutura» face à intuição aleatória e fácil, os processos de análise de conteúdo obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa”.

Após ultrapassado o período de latência dos dados recolhidos, estes foram de novo sujeitos a várias leituras, mais aprofundadas. A etapa que se seguiu foi a categorização. Esta consistiu na classificação dos elementos em categorias, o que permitiu o seu agrupamento. De acordo com Vala (1986:111), uma categoria é normalmente “composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”.

Para efetuarmos a análise qualitativa dos dados recolhidos construímos o Quadro 9<sup>5</sup>, onde constam as categorias e respetivas subcategorias, constituindo desta forma uma mais-valia na compreensão dos dados recolhidos, uma vez que possibilitou dissecar a informação pertinente de acordo com os objetivos da investigação.

De referir ainda que os dados obtidos através das respostas às entrevistas foram tratados informaticamente com recurso a folha de cálculo do programa Microsoft Office Excel 2007. De acordo com os objetivos previamente definidos optou-se por apresentar os dados em gráficos e tabelas.

---

<sup>5</sup> A análise qualitativa dos dados recolhidos encontra no Anexo IV

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<b>A. Visão/Opinião sobre a Escola</b>	* Opinião acerca da sua escola;
	* Gosto por frequentar a escola;
	* Atividades preferidas na escola;
	* Atividades menos preferidas na escola;
	* Disciplinas preferidas;
	* Disciplinas menos preferidas;
	* Percepção da resposta da escola às suas necessidades;
	* O que mantinha na escola;
	* O que mudava na escola;
	* Ideal de escola
<b>B. Percepção sobre as práticas pedagógicas dos professores</b>	* Atividades preferidas na sala de aula;
	* Atividades menos preferidas na sala de aula;
	* Produtividade das aulas;
	* Orientação clara das tarefas;
	* Linguagem acessível a todos os alunos;
	* Existência de regras de sala de aula;
	* Aplicação dessas regras a todos os alunos, sempre que necessário;
	* Resolução de situações de indisciplina na sala de aula;
	* Resolução de situações de indisciplina no de recreio;
	* Boa atmosfera de trabalho na sala de aula;
	* Diferenciação pedagógica;
	* Estratégias no processo de ensino-aprendizagem;
	* Existência de plano curricular diferente dos restantes alunos;
	* Desempenho de tarefas na sala de aula;
	* Justiça na avaliação;
* Imparcialidade na avaliação;	
* Opinião acerca do/a professor/a;	
<b>C. Percepção do ideal de professor/a</b>	* Requisitos para se ser um/a bom/a professor/a.

**Quadro 9 – Categorias e respetivas subcategorias da entrevista**

## **4.1. Apresentação e Análise dos Resultados**

O objetivo central das entrevistas dirigidas às crianças sobredotadas era recolher as suas percepções acerca das práticas pedagógicas dos professores. Utilizando como técnica de tratamento de dados a análise de conteúdo, foi possível estabelecer paralelismos entre os vários discursos sobre uma mesma realidade.

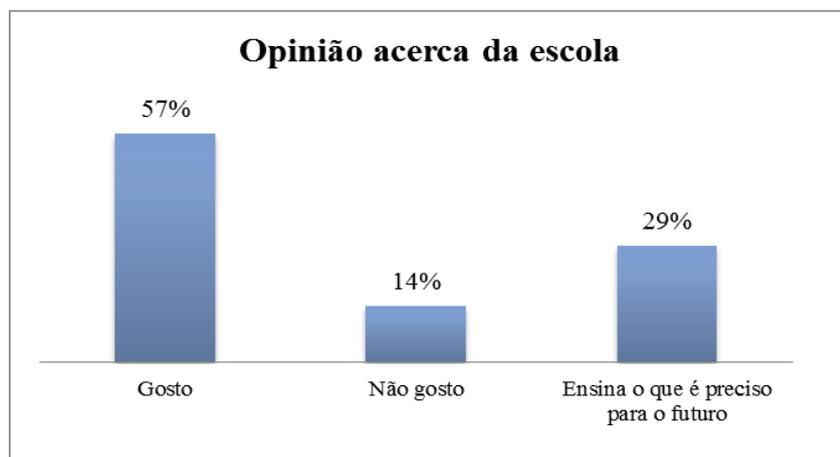
Desta forma, procedemos de seguida à apresentação, análise e interpretação das informações recolhidas no processo de entrevista.

A primeira categoria prendeu-se com a visão/opinião que os entrevistados revelam acerca da sua própria escola, para isso definimos as seguintes subcategorias de análise: opinião acerca da sua escola; gosto por frequentar a escola; atividades preferidas na escola; atividades menos preferidas na escola; disciplinas preferidas; disciplinas menos preferidas; percepção da resposta da escola às suas necessidades; o que mantinha na escola; o que mudava na escola e a opinião sobre o ideal de escola.

Na segunda categoria o objetivo centrou-se na percepção dos alunos entrevistados em relação à prática pedagógica do(s) seu(s) professor(e)s. Para tal, reunimos as seguintes subcategorias: atividades preferidas na sala de aula; atividades menos preferidas na sala de aula; produtividade das aulas; orientação clara das tarefas; linguagem acessível a todos os alunos; existência de regras de sala de aula; aplicação das regras a todos os alunos, sempre que necessário; resolução de situações de indisciplina na sala de aula; resolução de situações de indisciplina no de recreio; boa atmosfera de trabalho na sala de aula; diferenciação pedagógica; estratégias no processo de ensino-aprendizagem; desempenho de tarefas na sala de aula; justiça na avaliação; imparcialidade na avaliação e opinião (negativa e positiva) acerca da(s) professora(s).

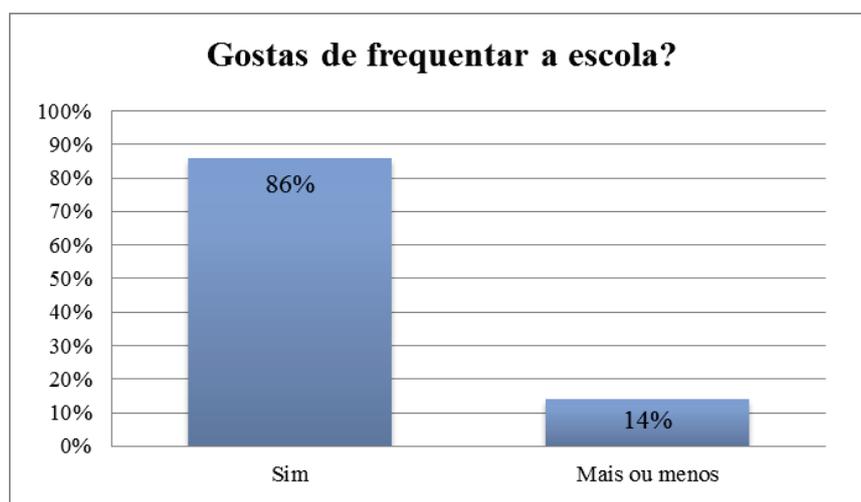
Por último, na terceira categoria questionou-se os alunos sobredotados sobre quais, na opinião dos mesmos, são os requisitos para se ser um/a bom/a professor/a.

**Gráfico 5 – Opinião acerca da escola**



No que diz respeito à subcategoria *opinião acerca da tua escola* a amostra dividiu-se em três respostas: 57% dos entrevistados gosta da escola que frequenta: “tem bons professores e bons colegas”; 14% não gosta da sua escola, essencialmente devido à sistemática ocorrência de incidentes de indisciplina, “há aqueles adolescentes terríveis” (Entrevistado D); por último, 29% dos alunos entrevistados valorizaram o que a escola lhes permite: “aprendemos coisas novas que são importantes para o nosso futuro” (Entrevistado E e F).

**Gráfico 6 – Gosto por frequentar a escola**



Na análise da subcategoria *gosto por frequentar a escola* a maioria (86%) é perentória em afirmar: “sim, gosto”. Apenas 14% dos entrevistados não gosta assim tanto pois “ (...) as matérias dadas são inadequadas para mim” (Entrevistado D).

**Gráfico 7 – Atividades preferidas realizadas na escola**



Através da análise do gráfico podemos verificar que as respostas à subcategoria *atividades preferidas na escola* foram distintas, desde atividades extracurriculares (14%), a estar com os amigos nos intervalos (14%), a visitas de estudo (29%) ou até não ter nenhuma preferida (29%), “gosto de tudo” (Entrevistado F).

**Gráfico 8 – Atividades menos preferidas realizadas na escola**



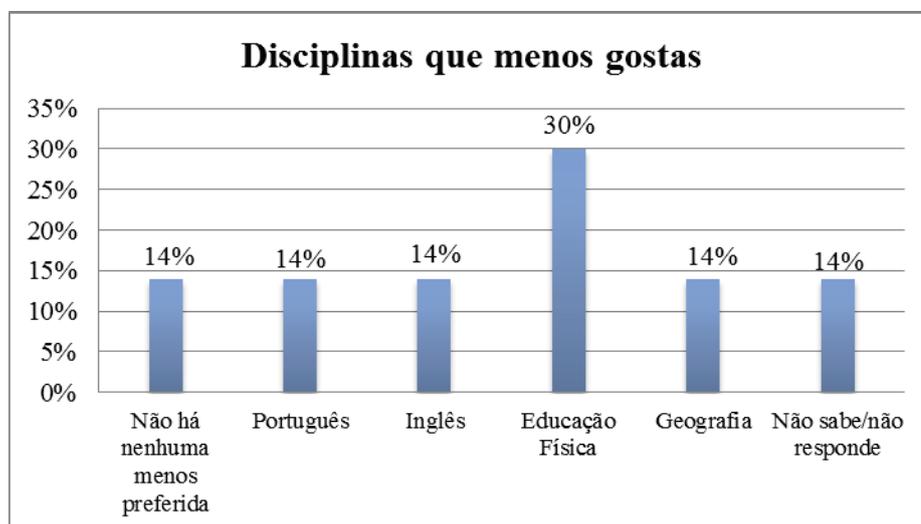
Na subcategoria *atividades menos preferidas da escola* registou-se igualmente vários exemplos de respostas. Apenas 30% dos alunos afirmaram não ter nenhuma que fosse a menos preferida “não tenho nada que goste menos (pausa) a não ser a comida da cantina” (Entrevistado E), “gosto de fazer tudo” (Entrevistado F).

**Gráfico 9 – Disciplinas preferidas**



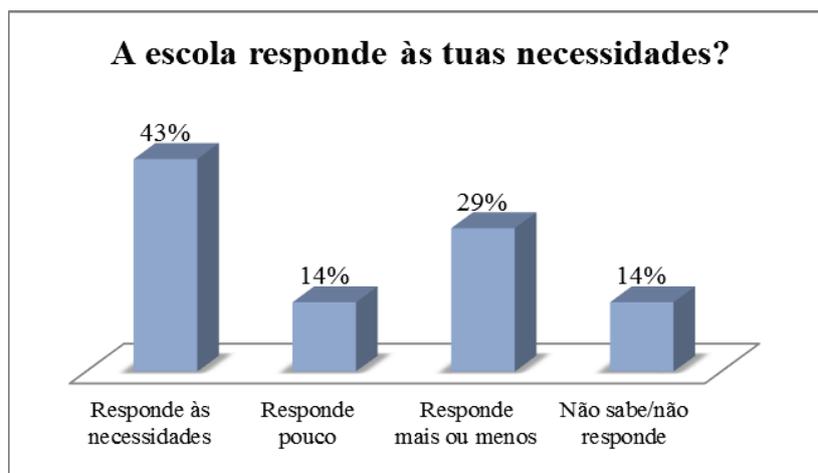
Da análise do discurso das crianças sobre as *disciplinas preferidas* várias são as respostas obtidas, desde Música (14%), História (14%), Filosofia (14%), Físico-Química (14%) e as de maior agrado, Matemática e Ciências (44%). Uma pequena percentagem (14%) de alunos afirmou gostar de todas as disciplinas, não demonstrando ter preferência por nenhuma em específico.

**Gráfico 10 – Disciplinas menos preferidas**



Relativamente à subcategoria das *disciplinas menos preferidas* registou-se igualmente várias respostas, sendo a disciplina de Educação Física (30%) a menos preferida pelos alunos entrevistados.

**Gráfico 11 – Perceção da resposta da escola às necessidades dos alunos sobredotados**



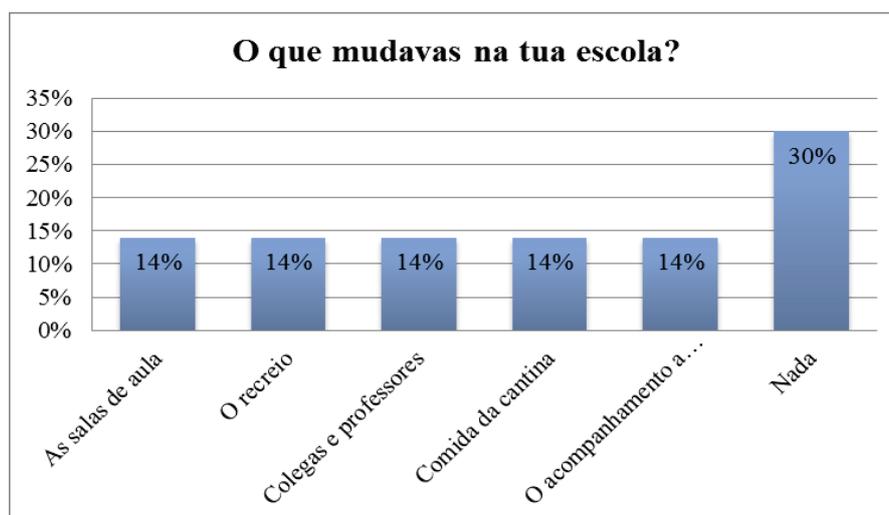
Na análise da subcategoria *resposta da escola às tuas necessidades* a maioria dos entrevistados (86%) tem a perceção que a escola responde às suas necessidades, registando-se apenas 14% de alunos que não foi capaz de responder à questão. Da amostra utilizada 29% dos alunos revela uma incerteza em relação à resposta que a escola dá às suas necessidades “ (...) mais ou menos, por isso é que eu estou aqui” referindo-se à importância de frequentar o programa Sábados Diferentes e, apenas, 14% referiu que a escola responde pouco às suas necessidades enquanto alunos sobredotados.

**Gráfico 12 – O que mantinha na escola**



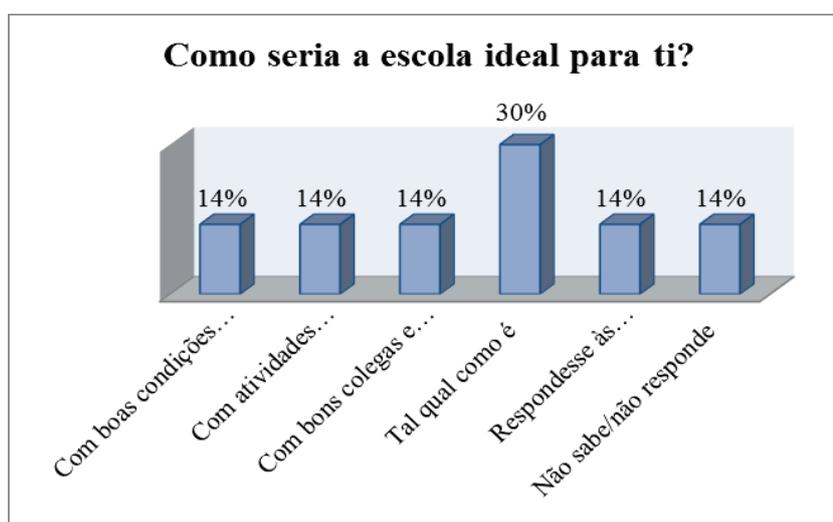
Relativamente à subcategoria *o que mantinhas na tua escola* a maioria das respostas obtidas mostra a não necessidade de alterar algo na escola (43%), “mantinha tudo como está” (Entrevistado C, F e G). Especificamente 29% dos entrevistados mantinha apenas as atividades, 14% os professores e 14% as disciplinas.

**Gráfico 13 – O que mudava na escola**



Na subcategoria *o que mudavas na tua escola*, verifica-se que as respostas dos alunos foram diversas, incidindo mais sobre a alteração de algo na escola (70%), desde as salas de aulas, a reforma do recreio, alguns colegas e professores, a comida da cantina e apostar mais no acompanhamento dos professores a alunos sobredotados. Apenas 30% da amostra respondeu não alterar nada na sua escola.

**Gráfico 14 – Conceção de escola ideal**



Relativamente à subcategoria da *conceção de escola ideal* as respostas obtidas foram distintas. Apenas 30% dos entrevistados considera a sua escola, uma escola ideal. A maioria da amostra escutada considera que uma escola ideal deve apresentar boas condições físicas, realizar atividades que sejam do agrado dos alunos, ter um bom corpo docente e «bons colegas» e, principalmente que responda às necessidades de todos os alunos.

**Gráfico 15 – Atividades preferidas realizadas na sala de aula**



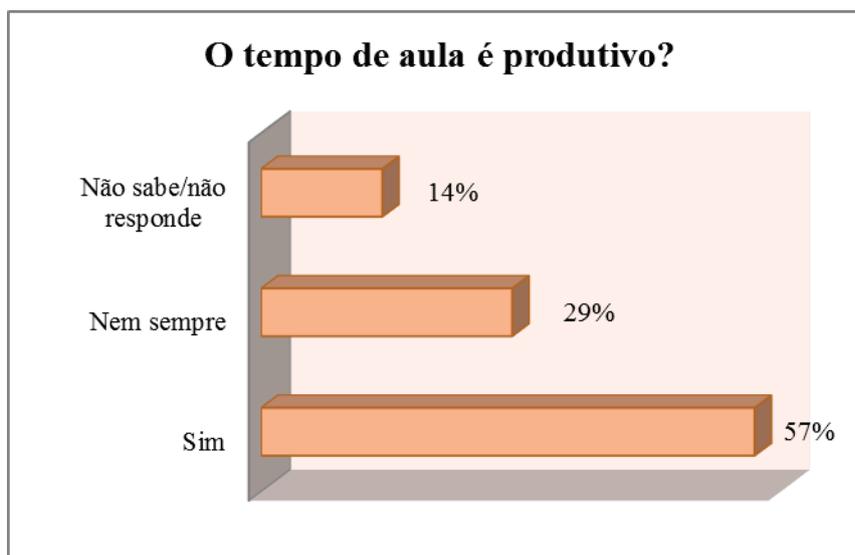
Em relação às atividades que os alunos mais gostam de fazer na sala de aula, as respostas obtidas foram diferenciadas, desde jogos (14%), apresentação de livros (14%), exercícios diversos (14%) e atividades em dinâmica de trabalho de grupo (14%). Apenas 43% dos entrevistados não revelam nenhuma preferência em específico.

**Gráfico 16 – Atividades menos preferidas realizadas na sala de aula**



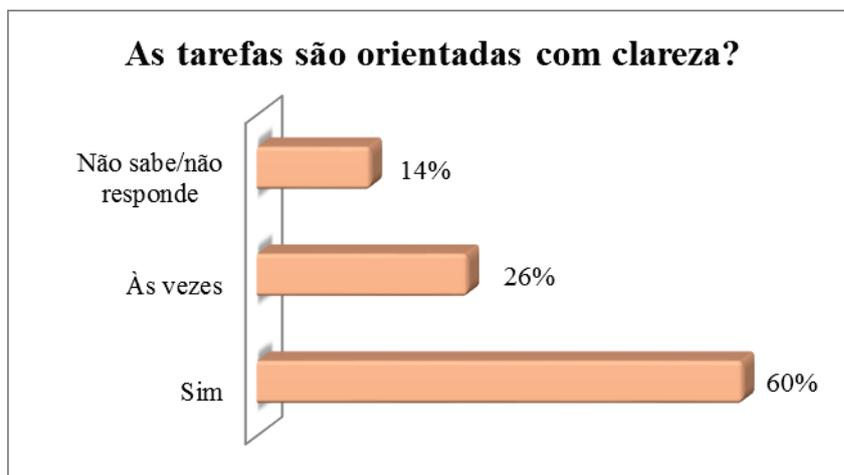
Na subcategoria, *atividades menos preferidas na sala de aula* a maioria da amostra está dividida entre não possuir nenhuma atividade menos preferida (29%), e atividades ligadas à Língua Portuguesa nomeadamente a escrita (29%). A restante amostra (42%) divide-se entre a interpretação de textos na disciplina de Língua Portuguesa (14%), o diálogo monótono de alguns professores (14%) e não revelar nenhuma atividade menos preferida (14%).

**Gráfico 17 – Produtividade no tempo de aula**



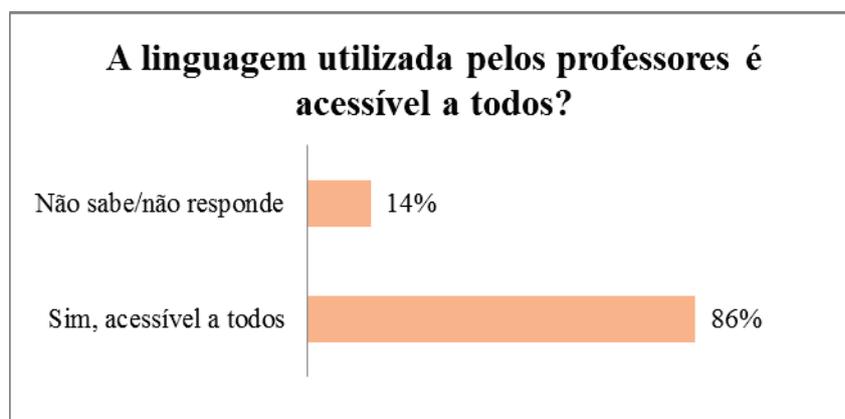
Através da análise do gráfico sobre a subcategoria *o tempo de aula é produtivo* podemos verificar que, mais de metade da amostra considera o tempo de aula produtivo (57%). Apenas 29% dos alunos considera nem sempre existir um tempo de aula produtivo não justificando a causa da não produtividade.

**Gráfico 18 – Tarefas orientadas com clareza**



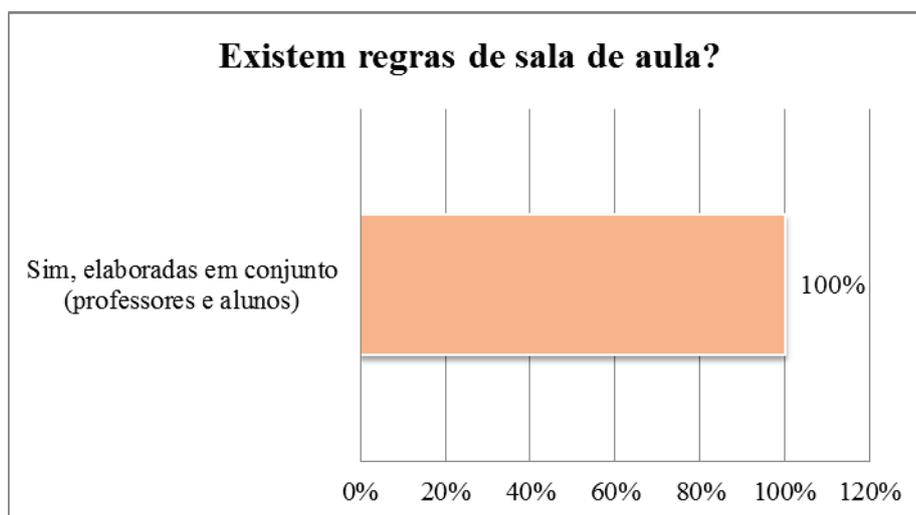
Relativamente à subcategoria *as tarefas são orientadas com clareza* a maioria das respostas obtidas revela que os professores orientam com clareza as tarefas propostas (60%). Apenas 26% das respostas obtidas referem nem sempre haver uma boa orientação por parte dos professores.

**Gráfico 19 – Linguagem dos professores acessível a todos os alunos**



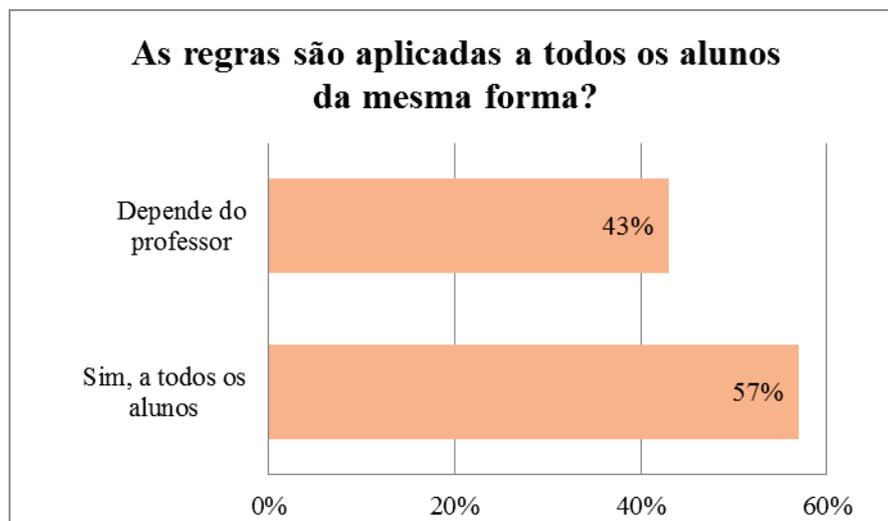
Nesta subcategoria, verifica-se que a grande maioria da amostra (86%) considera que a linguagem usada pelos professores, em geral, é acessível a todos os alunos da turma.

**Gráfico 20 – Regras de sala de aula**



Na subcategoria *existem regras de sala de aula* a resposta obtida foi unânime em todos os entrevistados. Todos os alunos afirmaram ter conhecimento das regras e de as mesmas terem sido elaboradas em conjunto com o/os professore/s.

**Gráfico 21 – Regras de sala de aula aplicadas a todos os alunos**



Relativamente à subcategoria *as regras são aplicadas a todos os alunos da mesma forma* mais de metade da maioria afirmou que, na sua sala de aula, as regras são aplicadas a todos os alunos e da mesma forma (57%). A restante amostra (43%) referiu que varia consoante o professor: “depende do professor e da forma como lida com os alunos” (Entrevistado D, C e E).

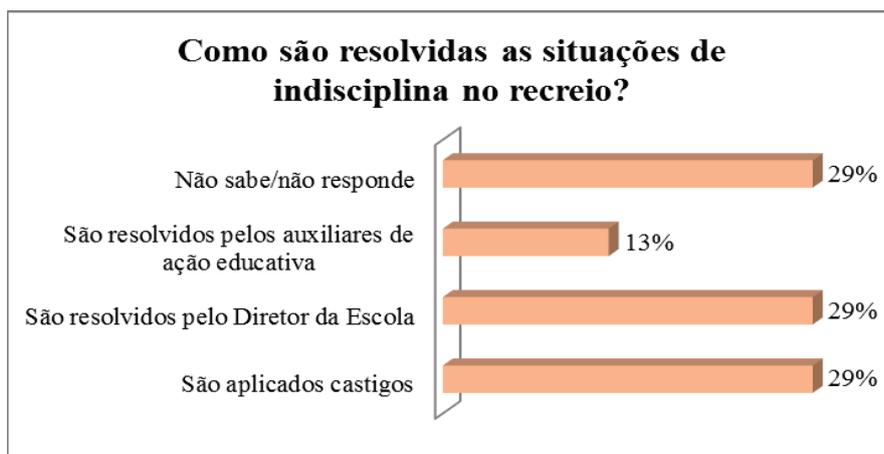
**Gráfico 22 – Resolução de situações de indisciplina na sala de aula**



Da análise do discurso das crianças sobre *como são resolvidas as situações de indisciplina da sala de aula* a maioria revelou que são aplicados castigos pelos professores ou diretores de escola (57%), 29% dos alunos confirmou que simplesmente o professor procede à expulsão do aluno indisciplinado da sala de aula com auxílio de uma auxiliar de ação educativa.

Apenas 14% dos entrevistados não soube responder à questão colocada.

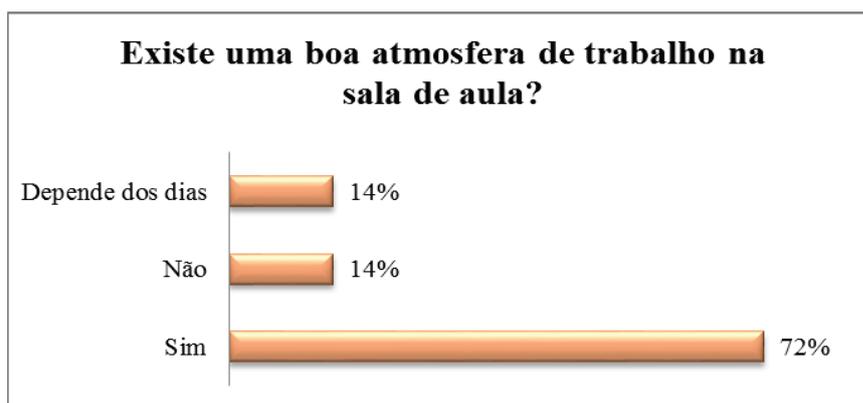
**Gráfico 23 – Resolução de situações de indisciplina no recreio**



Na subcategoria *como são resolvidas as situações de indisciplina em contexto de recreio* mais de metade garantiu que as situações de indisciplina no recreio são resolvidas através da aplicação de castigos por parte do professor (29%), ou resolvidos pelo Diretor da Escola (29%). Ainda das respostas obtidas 13% confirmou que as situações de indisciplina são resolvidas por auxiliares de ação educativa, uma vez que decorrem em contexto de recreio.

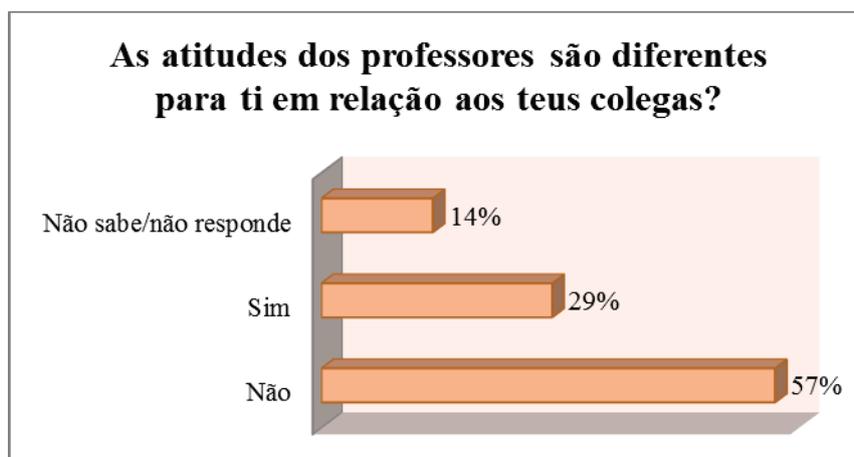
De salientar que 29% revelaram não ter a perceção de como são resolvidos as situações de indisciplina quando as mesmas ocorrem no recreio.

**Gráfico 24 – Clima de trabalho na sala de aula**



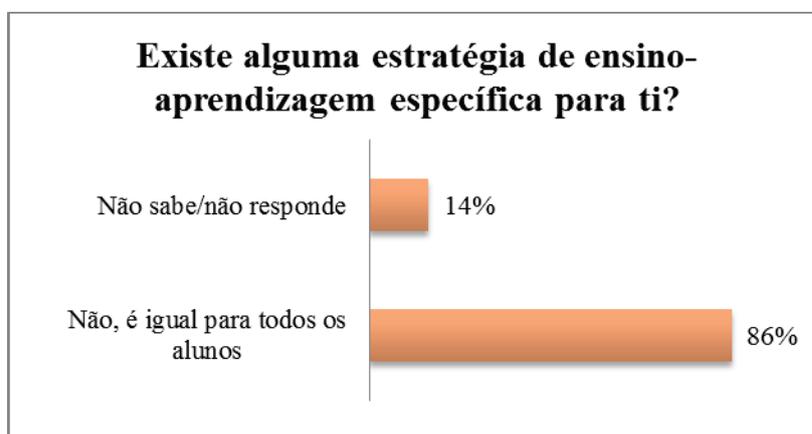
Segundo as respostas dos alunos entrevistados, a maioria afirma existir nas suas salas de aula uma boa atmosfera de trabalho (72%). Da restante amostra, 14% dos alunos considera «depende dos dias», referindo-se aos comportamentos menos positivos de colegas de turma e da forma como os professores aplicam as regras de sala de aula e igualmente 14% realça que não há uma boa atmosfera de trabalho: “estão sempre todos a falar. Não querem aprender nada e depois os outros têm dificuldade em aprender” (Entrevistado D).

**Gráfico 25 – A atitude do professor na diferenciação entre alunos**



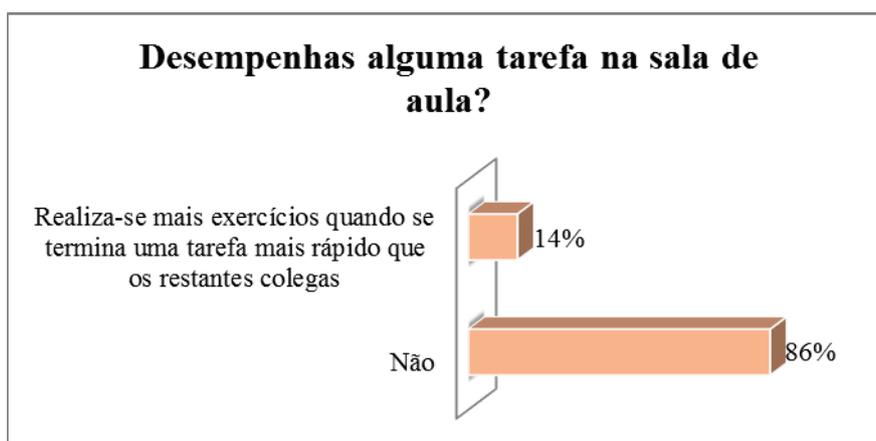
Na subcategoria *a atitude do professor é diferente entre ti e os teus colegas* a resposta obtida, maioritariamente, foi negativa (57%). Apenas 29% dos entrevistados consideram sentir alguma diferença na atitude dos professores, concretamente na forma de ensinar.

**Gráfico 26 – Diferenciação pedagógica**



Na subcategoria sobre a diferenciação pedagógica as respostas foram perentórias, a grande maioria da amostra confirmou não usufruir de um PAPI ou de uma simples estratégia de ensino-aprendizagem na sala de aula.

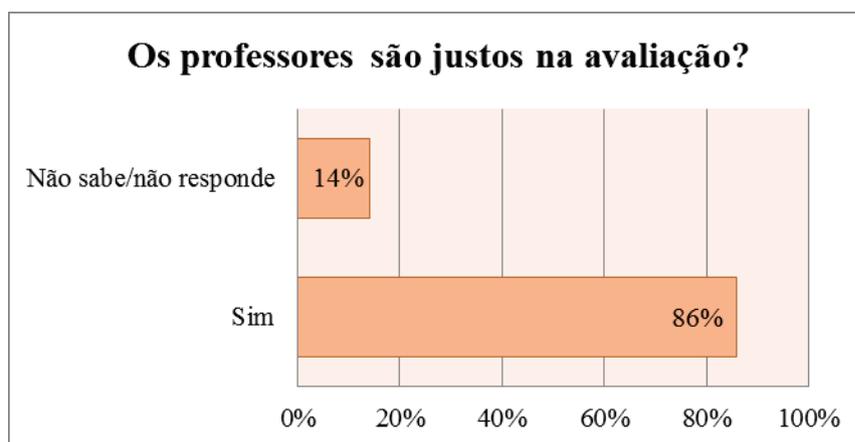
**Gráfico 27 – Desempenho de alguma tarefa na sala de aula**



Através da análise do gráfico sobre a subcategoria *desempenhas alguma tarefa na sala de aula* apuramos que a grande maioria da amostra não desempenha nenhum papel na sala de aula, (86%) referindo alguns dos entrevistados ficarem frequentemente sem «nada para fazer» quando, por exemplo, concluem mais cedo as tarefas propostas: “não tenho nenhuma tarefa especial. A professora não deixa ajudar os colegas, senão até ajudava” (Entrevistado A).

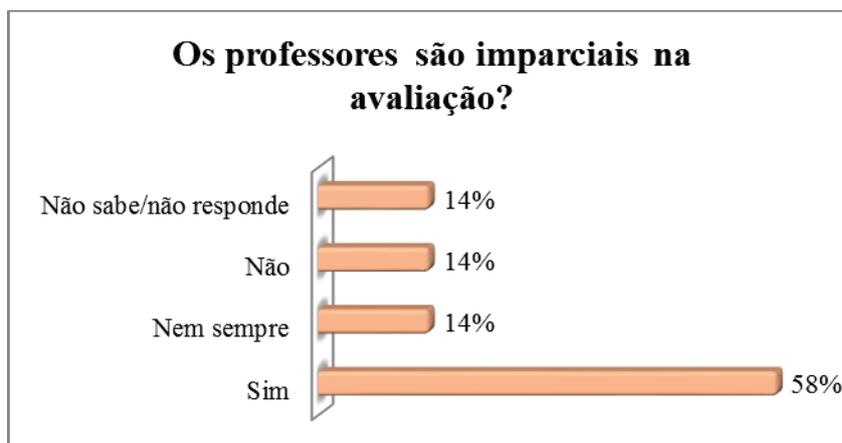
Exceção à regra são os 14% dos alunos que mencionam realizar sempre mais exercícios, comparativamente com os colegas, quando terminam mais cedo as atividades propostas.

**Gráfico 28 – Avaliação justa por parte dos professores**



Relativamente a esta subcategoria, a maioria dos entrevistados (86%) considera que os professores são justos no processo de avaliação. Apenas uma pequena percentagem (14%) não soube responder à questão.

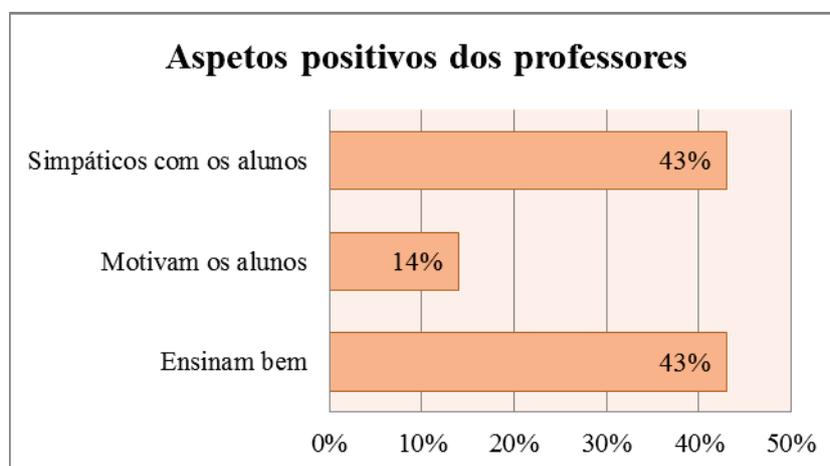
**Gráfico 29 – Avaliação imparcial por parte dos professores**



Relativamente à subcategoria *os professores são imparciais na avaliação* mais de metade das respostas obtidas é afirmativa (58%). Das restantes respostas, 14% dos entrevistados afirma que os professores não são imparciais durante o processo de avaliação; e igualmente 14% considera que os seus professores «nem sempre» revelam ser imparciais na avaliação.

Apenas 14% dos alunos não soube responder à questão colocada.

**Gráfico 30 – Aspectos positivos dos professores**



Da análise do discurso das crianças sobre *os aspectos positivos dos professores* as respostas obtidas divergem entre três itens: «ensinam bem» (43%), «motivam os alunos» (14%) e são «simpáticos com os alunos» (43%).

**Gráfico 31 – Aspectos negativos dos professores**



Relativamente à subcategoria *aspectos negativos dos professores* constatámos que mais de metade da maioria diverge entre a dificuldade em não encontrar aspectos negativos nos professores (29%): “não sei pensar em nenhum aspeto negativo, porque não há” (Entrevistado F) e o falar muito alto (29%). As restantes respostas obtidas (42%) varia entre o «não ensina muito bem» (14%), o facto de os professores «serem muito lentos a falar» (14%) e o ser «severo demais» (14%).

**Gráfico 32 – Requisitos para se ser um/a bom/a professor/a**



Na subcategoria *requisitos para se ser um/a bom/a professor/a* mais de metade da amostra considera que o principal requisito é «explicar de igual forma a todos os alunos» (58%). Os restantes afirmam que os professores devem «praticar muito» (14%) para serem bons professores, «ter muita paciência» (14%) e «saber motivar os alunos» (14%).

## **4.2. Discussão dos Resultados**

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

Antes de mais, é de salientar que as crianças sobredotadas entrevistadas neste estudo demonstraram ter uma boa perceção sobre o trabalho desenvolvido pelos seus professores bem como uma noção clara da necessidade de se contruir uma escola que responda às necessidades de todos os alunos.

A análise das unidades de registo relativas às perceções dos alunos entrevistados sobre a primeira categoria (Visão/Opinião acerca da Escola), permitiu-nos perceber que a maioria das crianças sobredotadas gosta de frequentar a escola e tem uma opinião positiva acerca da mesma. Contudo, e não obstante, consideram que a mesma poderia oferecer-lhes algo mais, de modo a responder às necessidades de todos os alunos. Neste mesmo ponto, e, por exemplo, na subcategoria «a escola responde às tuas necessidades» verificou-se entre a amostra uma oposição de respostas, ou seja, por um lado, aqueles que consideram que a escola até vai respondendo positivamente às necessidades dos alunos, e por outro, os que revelam que a escola não responde ou responde insuficientemente às suas necessidades.

Pelo exposto concluímos que urge que todas as escolas, e não só uma parte, comecem a valorizar e a desenvolver o talento. Tem vindo a reconhecer-se a responsabilidade das escolas em promover um projeto educacional que leve ao efetivo desenvolvimento do potencial dos alunos sobredotados, pois na prática escolar, os que mais são capazes, nada recebem, além do que é facultado aos alunos médios. Citando a investigadora Zenita Guenther (2006), “a escola é mais propensa a «corrigir» quem se encontra abaixo da média e a «ignorar» quem está acima”.

Ainda nesta primeira categoria e nas subcategorias «o que mudavas na escola» e «como seria a escola ideal para ti» foi notória a perceção dos alunos sobre a necessidade de também eles, crianças/jovens mais dotados, poderem usufruir de um acompanhamento maior por parte dos seus professores. É do conhecimento comum que estes alunos exigem um trabalho mais permanente, uma diversidade de conteúdos e de métodos de ensino por parte dos docentes. Mas é igualmente, ou deveria ser, do conhecimento comum que também estes alunos precisam de se desenvolver segundo a sua capacidade, e, contrariamente, ficam confinados a tarefas diárias aquém da sua habilidades, interesses e necessidades.

Relativamente à segunda categoria (Perceção sobre as práticas pedagógicas dos professores) a análise das respostas obtidas possibilitou-nos perceber que, apesar de já muito se falar na

necessidade dos docentes estarem atentos às necessidades destes alunos, a verdade é que nenhum dos casos da amostra registra uma diferenciação pedagógica ou o recurso a um currículo específico.

Na mesma linha de pensamento, e por exemplo, na subcategoria «as atitudes dos professores são diferentes para ti em relação aos teus colegas», a maioria das respostas foi negativa, ou seja, não há nenhuma atitude de diferenciação perante um aluno que está acima da média. É importante que a escola e, concretamente os docentes ganhem consciência de que a/o criança/jovem é um indivíduo único, cujo direito à diferença e à valorização das suas capacidades e competências deverá constituir a finalidade principal da construção da prática pedagógica. Ensinar significa também diferenciar, conhecer as diferentes características dos alunos e aquilo que cada aluno consegue fazer para que se possa adequar a tarefa proposta à competência de cada aluno, concebendo diferentes níveis de desempenho.

Ainda a este propósito, e referindo a subcategoria «desempenhas alguma tarefa na sala de aula», a maioria respondeu negativamente. Apenas uma pequena percentagem executa tarefas-extra na sala de aula, que resultam na realização de mais exercícios ou no auxílio a colegas com mais dificuldade.

Em geral, as escolas não utilizam estratégias diferenciadas e integradoras, nem recorrem a programas específicos para organizar e adequar as intervenções educativas às necessidades das crianças e jovens com características de sobredotação. Estes alunos vêm-se assim obrigados a seguir currículos uniformizados e nivelados para o aluno médio, em detrimento da formação dos talentos individuais, sendo, desta forma, o ensino um elemento limitador do desenvolvimento pessoal, impondo a todos o mesmo modelo intelectual, sem ter em conta a tão atual filosofia da diversidade.

No que concerne à última categoria (Perceção do ideal de professor) as respostas obtidas foram diferentes, no entanto, a maioria da amostra salientou que, para se ser um/a bom/a professor/a deve-se essencialmente saber «explicar de igual forma a todos os alunos». Esta perceção do ideal de professor/a faz pensar na questão das oportunidades educativas para todos. Um dos panos de fundo da promoção da diferença é, claramente, a questão das oportunidades. Estimular talentos é uma questão de igualdade de oportunidade. Por um lado, devem proporcionar-se competências sociais para que o aluno sobredotado possa partilhar o seu talento com os outros e para que este seja reconhecido e valorizado. Por outro lado, os horizontes têm de ser abertos a outros domínios do conhecimento em que a/s sua/s área/s de excelência possibilite/m a confluência de saberes.

O nosso sistema educativo perpetua de certa forma a ideia da diferença como algo negativo e da criança diferente como a criança problemática e inadaptada. A análise dos programas curriculares revela uma preocupação em uniformizar o ensino, que se revela especialmente

angustiante para crianças e jovens sobredotados. É então necessário que se abra um novo leque de oportunidades educativas a estas crianças e jovens, de modo a desenvolver plena e harmoniosamente o seu potencial, para que se sintam integrados na sociedade e não invisíveis.

É nossa convicção, e perante as respostas obtidas nas entrevistas efetuadas, que a quase total ausência de enquadramento legal em Portugal no apoio a crianças e jovens sobredotados torna as respostas educativas, dentro do ensino regular, dependentes da boa vontade e da sensibilidade dos professores. Mesmo assim, e pelo menos ao nível das instituições educativas privadas, acreditamos ser possível avançar com respostas educativas sistematizadas para estes alunos dentro da organização curricular atual.

Parece-nos importante que, se as escolas no geral, e os professores em particular, compreenderem a problemática da sobredotação e beneficiarem de estruturas de apoio adequadas e acompanhamento na intervenção junto destes casos, existirão menos dificuldades na gestão dos problemas resultantes desta problemática, observados a nível familiar e escolar, o que irá contribuir para uma visão positiva da sobredotação e uma melhor aceitação, compreensão e inclusão destas crianças na escola e na sociedade.

Em suma, urge a necessidade de garantir oportunidades para que estes alunos possam contribuir para a sociedade de forma positiva e integrada. Cabe a todos nós nunca esquecer que nos referimos a crianças, jovens, que um dia serão adultos, e poderão dar grande contributo à sociedade se esta os compreender e aceitar.

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

## CONCLUSÃO

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

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

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

Sabemos que a promoção do sucesso de todos os alunos só é possível através da flexibilidade das respostas educativas. Hoje, a escola, concretamente os agentes educativos, é confrontada com uma heterogeneidade social e cultural, o que implica outra conceção na organização escolar que ultrapasse a uniformidade e reconheça o direito à diferença, pois com a diferença também se aprende. E aprendem não só os alunos como também os professores, os pais/encarregados de educação, a comunidade educativa, e até a própria sociedade em geral.

A educação inclusiva ainda não é uma realidade totalmente praticada em todas as escolas. A Educação Especial surgiu nas escolas regulares com o mote «Escola Para Todos» e com o objetivo de instruir todas as crianças num ambiente escolar inclusivo. E porque é imperativo que a escola seja um espaço inclusivo, partindo do pressuposto de que todas as crianças e jovens, sem exceção, têm um contributo positivo para oferecer à comunidade educativa e à sociedade, tal só é possível se a verdadeira inclusão for praticada nos estabelecimentos de ensino regular. Para tal, não pode faltar a aposta nos professores, e em todos os agentes educativos. Nesse sentido, pensamos que uma linha de intervenção prioritária passa pela formação de educadores e professores, introduzindo na formação académica superior conteúdos curriculares sobre a temática e realizando encontros de formação para acompanhar a prática profissional. Assim se contribuirá para a desmistificação do conceito e para o encontro

crescente de alunos com altas habilidades nas escolas portuguesas. Não menos importante é o delinear de estratégias que garantam o apoio adequado e a resposta às necessidades individuais de cada um, quer através de infraestruturas físicas como de equipas multidisciplinares especializadas e outros recursos técnico-pedagógicos.

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

Deste modo, com o presente estudo, pretendemos perceber quais as perceções das crianças e jovens sobredotados sobre as práticas pedagógicas dos professores. Para tal, escutámos a opinião de crianças e jovens, através de entrevistas semiestruturadas. A maioria das crianças sobredotadas que foram ouvidas, no âmbito da nossa pesquisa, demonstrou ter uma boa perceção do trabalho desenvolvido pelos professores e transpareceu, por várias vezes, a ideia de que nem sempre as estratégias para assegurar a progressão da aprendizagem e da inclusão destes alunos, são verdadeiramente praticadas.

Ao dar voz a estas crianças sobredotadas, constatámos que apesar de a maioria gostar de frequentar a escola, foi notável em todas as entrevistas a necessidade de participar no programa «Sábados Diferentes», pois a integração e o estímulo dado nas salas de aula era insuficientemente motivante para os entrevistados.

Há no nosso entender razões mais do que suficientes para que se reequacione o papel da escola e, concretamente, o papel dos professores. A escola, enquanto espaço de socialização e os professores enquanto mediadores no processo de ensino-aprendizagem têm a obrigação de promover o desenvolvimento de competências sociais a todas as crianças e jovens que acolhem. Para integrar alunos sobredotados na sala de aula é necessário criar estratégias criativas que lhes permitam progredir ao seu próprio ritmo. Um curriculum diferenciado, por exemplo, é indispensável para a promoção da igualdade de oportunidades para todos. Todavia, este objetivo só será atingido se houver organizações escolares flexíveis, diversidade de métodos e práticas pedagógicas e enriquecimento dos conteúdos programáticos em determinadas matérias.

De forma a promover um equilibrado e harmonioso desenvolvimento global da criança sobredotada, consideramos essencial, antes de tudo, uma sinalização atempada para que os professores, pais e a escola possam reunir esforços no sentido de intervir o mais adequadamente possível. Uma das estratégias para assegurar a progressão da aprendizagem e a

inclusão destas crianças e jovens passa por criar um projeto independente, no qual estes possam, por exemplo, trabalhar no tempo que lhes sobra por terminarem as tarefas mais cedo do que os colegas. Outra alternativa será envolvê-los em competições académicas para os motivar ou até criar desafios e oportunidades que estimulem a criatividade e o raciocínio.

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

É urgente mudar as atitudes em relação à sobredotação. Apesar da sociedade, e particularmente a escola ter estado mais atenta às diferenças nas últimas décadas, existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido da construção de uma sociedade que respeita a diferença e a individualidade de cada um, pois tal como refere Winner (1996:11) “nenhuma sociedade se pode dar ao luxo de ignorar os seus membros mais dotados...todos devem pensar seriamente em como encorajar e educar os seus talentos”.

## **BIBLIOGRAFIA**

- APCS (1987). *Deixem-me passar! – Orientações a pais e professores de Crianças Sobredotadas*. Coleção Educação & Sobredotação. Porto: Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas.
- ALBARELLO, L. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALENCAR, E. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU.
- ALENCAR, E. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Editora Vozes.
- ALENCAR, E.; FLEITH, D. (2001). *Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento*. São Paulo: EPU.
- ALMEIDA, L.; FREIRE (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ALMEIDA, J.; PINTO, J. (1982). *A investigação nas Ciências Sociais* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- ALMEIDA, L.; OLIVEIRA, E. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. Almeida, E. Oliveira, & A. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*, 43-53. Braga: ANEIS.
- ALMEIDA, L; OLIVEIRA, E.; SILVA, E. & OLIVEIRA, C. (2000). O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: Impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação. *Sobredotação 1*, 83-98. Braga: ANEIS.
- ALMEIDA, L., SILVA, E., OLIVEIRA, E., PALHARES, C., MELO, A.; RODRIGUES, A. (2001). Conhecimentos e percepções dos professores na área da sobredotação. *Sobredotação 2*, 139-153.
- ALONSO, J; RENZULLI, J; BENITO, Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados*. Madrid: Editorial EOS.
- ANTUNES, A.; ALMEIDA, L. (2008). O atendimento educativo dos sobredotados: Ritmos diferentes nos Estados Unidos, na Europa e em Portugal. *Revista Diversidades, 19*, 4-8.
- BAHIA, S. (2009). Estimular talentos na sala de aula: os múltiplos prismas da questão. In *Crianças Diferentes*, 160-172. Universidade de Évora/ PRODEP: Évora.

- BARDIN, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- BAUTISTA, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro.
- BENITO, Y.; ALONSO, J. (2004). *Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional*. Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.
- BENITO, Y. (2009). *Superdotación y Asperger*. Madrid: Editorial EOS.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRUYNE, P. (1977). *Dinâmica de Pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro. Editora: Francisco Alves.
- CORREIA, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- FALCÃO, I. (1992). *Crianças Sobredotadas – Que Sucesso Escolar?* Rio Tinto: Edições ASA.
- FELDMAN, H. (2003). A Developmental, Evolutionary Perspective on Giftedness. Bordland, H. *Rethinking Gifted Education*, 9-33. New York: Teacher College Press.
- FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. (2000). *Educando os Mais Capazes: Ideias e Ações Comprovadas*. São Paulo: E.P.U.
- FORTINE, M. F., (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. (2010). O DMGT 2.0 de François Gagné: Construindo talentos a partir da dotação. *Sobredotação 11*, 7-23. Braga: ANEIS.
- GALLAGHER, J., WEISS, P. (1983). *The status of gifted talented education: United States survey of needs, practices and policies*. Los Angeles: Leadership Training Institute.
- GENOVARD, C.; CASTELLÓ, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Piramide.
- GUENTHER, Z. (2000). *Desenvolver Capacidades e Talentos – um conceito de inclusão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- GUENTHER, Z. (2000b). Educando bem dotados: Algumas ideias básicas. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*, 11-27. Braga: ANEIS.

- GUENTHER, Z. (2002). Crescimento pessoal e interação social como objetivos dos programas para a educação de bem dotados. *Sobredotação 3*, 61-70. Braga: ANEIS.
- GUENTHER, Z. (2006). *Capacidade e talento: um programa para a escola*. São Paulo: EPU.
- GUENTHER, Z. (2008). CEDET – Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento. *Coleção “Debutante”. Vol. I*. Lavras: MG.
- GUENTHER, Z. (2011). *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. Lavras: Editora UFLA.
- GUENTHER, Z. (2012). *Crianças dotadas e talentosas...Não as deixem esperar mais!* Rio de Janeiro: LTC.
- KIRK, S.; GALLAGHER, J. (1987). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G; BOUTIN, G. (2008). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LOMBARDO, J. (1997). *Necessidades Educativas del Superdotado*. Colección Fundamentos Psicopedagógicos. Madrid: Editorial EOS.
- METTRAU, M., ALMEIDA, S. (1994). A Educação da Criança Sobredotada: a necessidade social de um atendimento diferenciado. *Revista Portuguesa de Educação*, 7, 5-13.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1998). *Crianças e Jovens Sobredotados: Intervenção Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico (DEB) Acedido em: 14/07/2014. Disponível em: [http://www.esepf.pt/u/apcs/formacao/criancas\\_jovens\\_sobredotados.pdf](http://www.esepf.pt/u/apcs/formacao/criancas_jovens_sobredotados.pdf).
- MIRANDA, L., ALMEIDA, L. (2002). Sobredotação em Portugal: contributos das associações portuguesas para a divulgação do tema. *Sobredotação 2*, 43-54. Braga: ANEIS.
- NOVAES, H. (1979). *Desenvolvimento Psicológico do Superdotado*. S. Paulo: Editora Atlas.
- PEREIRA, M. (2000). Sobredotação: A pluralidade do conceito. *Sobredotação, 1*. Braga: ANEIS.
- PEREIRA, L.; GUIMARÃES, G. (2007). Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In D. S. Fleith; Alencar, E. S. (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientações a pais e professores*, 163-175). Porto Alegre: Artmed.
- POCINHO, M. (1990). Definição, características e educação de alunos sobredotados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19. ABPEE. Acedido em 2/07/2014, em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382009000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100002).

- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- SERRA, H. (2000). “Projecto Sábados Diferentes: Um Programa de Apoio ao Desenvolvimento Pessoal e Social de Crianças Sobredotadas” in *Alunos Sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.
- SERRA, H. (2004). *A criança sobredotada. O aluno sobredotado*. APCS. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- SERRA, H. (2005). Alunos Sobredotados: Respostas Educativas/Dinâmicas de Acção Educativa. In *Atas do Encontro Internacional Educação Especial - Diferenciação: Do Conceito à Prática*, Porto: 2005:73-85. Acedido a: 28/01/2014. Disponível em: [http://www.esepf.pt/u/apcs/publicacoes/artigo\\_alunos\\_sobredotados.pdf](http://www.esepf.pt/u/apcs/publicacoes/artigo_alunos_sobredotados.pdf).
- SERRA, H. (2005a). *A Criança Sobredotada: Compreender para Apoiar – Um Guia Para Pais*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- SERRA, H. (2005b). *O Aluno Sobredotado – Compreender para Apoiar – Um Guia para Educadores e Professores*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- SERRA, H. (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo*. Vila Nova de Gaia: Gailivro, S.A.
- SERRA, H., MAMEDE, M.; SOUSA, T. (2004). Sobredotação: Uma Realidade/Um Desafio. *Cadernos de Estudo, 1*, 51-56. Acedido a: 28/01/2014. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/90/Cad1Sobredotacao.pdf?sequence>
- SILVA, M. (1999). *Sobredotados: suas Necessidades Educativas Específicas*. Porto: Porto Editora.
- SOAN, S. (2009). *Gifted and Talented Education (GATE)*. Acedido em 25/07/2014, em: <http://www.ttrb.ac.uk/viewArticle2.aspx?contentId=15851>.
- SOUSA, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- STANLEY, C.; BENBOW, P. (1983). Extremely young college graduates: Evidence of their success. *College and University, 58*, 361-372.
- TOURÓN, J; REYERO, M. (2000). Mitos e realidades en tornam a la superdotación. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira e A. S. Melo (Org.). *Alunos Sobredotados: Contributos para a sua Identificação e Apoio*. 19-27. Braga: ANEIS.
- VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Silva e J. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, 101-128. Porto: Edições Afrontamento.

VALLE, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados – Educación Primaria*. Valencia: Cisspraxis Educación.

VILAS BOAS, C.; PEIXOTO, L. (2003). *As crianças sobredotadas: conceito, características, intervenção educativa*. Braga: Edições APPACDM.

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

## LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República nº 237 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto. Diário da República nº 193 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República nº 4 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Conjunto nº 36/88, de 17 de agosto. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto do Ministro da Educação e Secretaria de Estado da Reforma Educativa. Lisboa.

Despacho nº 173/ME/91 de 23 de outubro. Diário da República nº 244 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro. Diário da República nº 3 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro. Diário da República nº 215 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo nº 24-A/2012 de 6 de dezembro. Diário da República nº 236 — II Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar Regional nº13-A/97/M de 15 de julho. Diário da República nº 161 - I Série. Região Autónoma da Madeira: Governo Regional da Madeira.

Decreto Regulamentar Regional nº16/2005/M de 17 de dezembro. Diário da República nº 103 – I Série. Região Autónoma da Madeira: Governo Regional da Madeira.

Departamento de Educação Básica. (1998). Crianças e jovens sobredotados: Intervenção educativa. Lisboa: Ministério da Educação.

Declaração de Salamanca. 1994. Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO, Lisboa: Edição do IIE.

Declaração dos Direitos da Criança.

Lei de Bases do Sistema Educativo

---

## **ANEXOS**

# **ANEXO I**

## **GUIÃO DA ENTREVISTA**

**ENTREVISTA**

Esta entrevista tem como objetivo conhecer as percepções das crianças sobredotadas em relação à prática pedagógica dos seus professores. Este estudo está a ser realizado no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Todos os dados recolhidos são confidenciais e serão apenas utilizados nesta investigação.

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

Instituição educativa: pública  privada

DIMENSÕES	QUESTÕES
A. Visão/opinião sobre a escola	A1. O que pensas acerca da tua escola? A1.1. Gostas de frequentar a escola? Porquê? A2. Qual ou quais as atividades que mais gostas de realizar na escola? A2.1 E a/as que gostas menos? A3. Qual ou quais as disciplinas que gostas mais? A3.1. E a/as que gostas menos? A4. A escola responde às tuas necessidades? Se não, porquê? A5 O que mantinhas de igual na escola? A6. O que mudavas na escola? A7. Para ti, como seria a escola ideal?
B. Percepção sobre as práticas pedagógicas da professora.	B1. Na sala de aula, quais as atividades, propostas pelo/a teu/tua professor/a, que aprecias mais realizar? B1.1. E as que aprecias menos? B2. O/A teu/tua professor/a utiliza o tempo de aula de forma produtiva? B3. Durante as tarefas propostas, o/a teu/tua professor/a orienta-as com clareza? B4. O/A teu/tua professor/a utiliza uma linguagem acessível?

	<p>B4.1. Se sim, fá-lo com todos os alunos da turma?</p> <p>B5. Na tua sala de aula foram estabelecidas regras em conjunto (professor/a e alunos)?</p> <p>B6. O/A teu/tua professor/a aplica essas regras, da mesma forma, a todos os alunos?</p> <p>B6.1. Sempre que é necessário?</p> <p>B7. De que forma o/a teu/tua professor/a resolve situações de indisciplina que possam surgir no decorrer das aulas?</p> <p>B7.1. E em contexto de recreio?</p> <p>B8. Consideras que existe uma atmosfera de trabalho/concentração na tua sala de aula?</p> <p>B9. Sentes alguma diferença na atitude do/a teu/tua professor/a para contigo e para com os teus colegas?</p> <p>B9.1. Se sim, em que consiste essa diferença?</p> <p>B10. O/A professor/a adota alguma/s estratégia/s referente ao processo de ensino-aprendizagem específica/s para ti? Qual/quais?</p> <p>B10.1. Se sim, sabes se tens um PAPI (plano curricular diferente dos colegas)?</p> <p>B11. O/A professor/a encarrega-te de alguma tarefa na sala de aula?</p> <p>B12. Consideras que o/a teu/tua professor/a é justo/a na avaliação?</p> <p>B12.1. E imparcial?</p> <p>B.13. Qual a opinião que tens sobre o/a teu/tua professor/a? Menciona pelo menos um aspeto positivo e outro negativo.</p>
C. Perceção do ideal de professor/a	C1. Para ti quais são os requisitos para se ser um/a bom/a professor/a?

# **ANEXO II**

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS  
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**



Ex.mo. Sr(a). Encarregado/a de Educação,

Sou professora do 1º Ciclo de Ensino Básico e aluna da Pós-Graduação em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. No âmbito do Projeto Final de Investigação, encontro-me a elaborar um estudo sobre as perceções das crianças sobredotadas em relação à prática pedagógica dos seus professores. Deste modo, venho por este meio, solicitar a V. Ex.ª. a autorização para efetuar uma entrevista ao seu educando, com gravação áudio, durante o período da manhã, do dia 14 de junho de 2014.

Mais informo que todos os elementos recolhidos destinam-se única e exclusivamente para fins académicos, sendo analisados com o máximo de confidencialidade.

Agradecendo a atenção dispensada a este pedido, bem como a sua autorização, subescrevo-me atenciosamente.

Sara Vieira

Autorizo a entrevista

Não autorizo a entrevista

O/a Encarregado/a de Educação,

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

# **ANEXO III**

## **ENTREVISTAS**

## **Transcrição da Entrevista A**

**Sexo:** Masculino

**Instituição Educativa:** pública

**Idade:** 9 anos

### **A1. O que pensas acerca da tua escola?**

*Não é assim tão boa como aquelas escolas grandes, tem quatro turmas...mas é uma escola boa!*

#### **A1.1. Gostas de frequentar a escola? Porquê?**

*Gosto. Porque dá para aprender.*

### **A2. Qual ou quais as atividades que mais gostas de realizar na escola?**

*Na escola (pausa) ...foi...não sei, não faço mesmo ideia!*

#### **A2.1. E a/as que gostas menos?**

*A que gostei menos (pausa) foram algumas atividades que estavam relacionadas com a matemática.*

### **A3. Qual ou quais as disciplinas que gostas mais?**

*Eu gosto de matemática, só que está cada vez mais complicado. E gosto de todas as disciplinas: matemática, estudo do meio, português...*

#### **A3.1. E a/as que gostas menos?**

*As que gosto menos (pausa) não tenho. Tirei as notas mais altas da turma! (sorri)*

### **A4. A escola responde às tuas necessidades? Se não, porquê?**

*É...sim!*

### **A5. O que mantinhas de igual na escola?**

*De igual (pausa) as professoras, deixava como está!*

### **A6. O que mudavas na escola?**

*Mudava as salas, elas estão muito velhas. Algumas...duas, já foram restauradas, que foi a do 4º e do 3º, mas as outras duas não, ainda estão piores. A minha sala já foi restaurada, foi a primeira.*

**A7. Para ti, como seria a escola ideal?**

(pausa) *Tinha os quadros interativos, boas condições, que a minha escola não tem assim tão boas condições, de recreio também, mas de tudo. Não tem assim tão boas condições. Construía um refeitório porque só temos cantina. (silêncio) Modificava algumas coisas no recreio, só tem um campo de futebol e as balizas nem sequer têm redes, elas já tiveram redes mas rebentaram-nas (os meninos) todas.*

**B1. Na sala de aula, quais as atividades, propostas pelo/a teu/tua professor/a, que aprecias mais realizar?**

*Não tenho nenhuma atividade preferida. (sorri)*

**B1.1. E a/as que aprecias menos?**

*Aprecio menos (pausa) a parte escrita. Até que me saio bem, mas eu não gosto.*

**B2. O/A teu/tua professor/a utiliza o tempo de aula de forma produtiva?**

*Sim, muito. (faz entoação crescente)*

**B3. Durante as tarefas propostas, o/a teu/tua professor/a orienta-as com clareza?**

*Maior parte das vezes. Uma vez eu não percebi mas eu depois perguntei e a professora disse.*

**B4. O/A teu/tua professor/a utiliza uma linguagem acessível?**

*Sim.*

**B4.1. Se sim fá-lo com todos os alunos da turma?**

*Ah sim, é para todos.*

**B5. Na tua sala de aula foram estabelecidas regras em conjunto (professor/a e alunos)?**

*A minha professora não afixou nada, mas quando tem que por regras, ela põe regras. Há regras mas não estão afixadas.*

**B6. O/A teu/tua professor/a aplica essas regras, da mesma forma, a todos os alunos?**

*A todos! (faz entoação crescente) Sem exceção.*

**B6.1. Sempre que necessário?**

*Sim, sempre que necessário.*

**B7. De que forma o/a teu/tua professor/a resolve situações de indisciplina que possam surgir no decorrer das aulas?**

*Indisciplina (pausa) nas próprias aulas ninguém se porta muito mal, só no intervalo. Mas por vezes quando eles (colegas indisciplinados) começam a chatear muito e não deixam os outros trabalhar, ela (a professora) vira-os para parede e diz “ficas aí até à hora do intervalo, depois ficas a fazer o trabalho”. Mas depois antes do intervalo, ela tira-os e coloca-os a fazer trabalhos e acabam por ir ao intervalo.*

**B7.1. E em contexto de recreio?**

*Se for no recreio, ela (professora) põe de castigo no próprio recreio. Quando se sabe de alguma coisa, no outro dia ela (professora) põe de castigo no recreio ou na cantina, nós temos um recreio na cantina...na hora de comer.*

**B8. Consideras que existe uma atmosfera de trabalho/concentração na tua sala de aula?**

*Sim, quando os meus colegas não chateiam e não estão a falar.*

**B9. Sentes alguma diferença na atitude do/a teu/tua professor/a para contigo e para com os teus colegas?**

*Não. Ela (professora) trabalha de igual modo para todos.*

**B10. O/A professor/a adota alguma/s estratégia/s referente ao processo de ensino-aprendizagem específica/s para ti? Qual/quais?**

*Não, ensina normal para todos.*

**B11. O/A professor/a encarrega-te de alguma tarefa na sala de aula?**

*Não, não tenho nenhuma tarefa especial. A professora não deixa ajudar os colegas, senão até ajudava.*

**B12. Consideras que o/a teu/tua professor/a é justo/a na avaliação?**

*Sim. É justa.*

**B12.1. Consideras que o/a teu/tua professor/a é imparcial na avaliação?**

*Sim, é imparcial.*

**B13. Qual a opinião que tens sobre o/a teu/tua professor/a? Menciona pelo menos um aspeto positivo e outro negativo.**

*Positivo, é que ela é boa com os alunos quando eles não se portam mal (risos). Negativo é que ela ralha muito, às vezes pagamos por aqueles que se portam mal.*

**C1. Para ti quais são os requisitos para se ser um/a bom/a professor/a?**

*Não massacrar muito os alunos com os t.p.c's (no início deste ano tinha muitos trabalhos de casa) (risos) e tratar os alunos de forma igual.*

## **Transcrição da Entrevista B**

**Sexo:** Masculino

**Instituição Educativa:** pública

**Idade:** 6 anos

**A1. O que pensas acerca da tua escola?**

*É boa.*

**A1.1. Gostas de frequentar a escola? Porquê?**

*Sim. (não respondeu o porquê)*

**A2. Qual ou quais as atividades que mais gostas de realizar na escola?**

*Tudo. Jogar futebol.*

**A2.1. E a/as que gostas menos?**

*Artes.*

**A3. Qual ou quais as disciplinas que gostas mais?**

*Matemática e Ciências! Gosto também de Astronomia. Também gosto de ler.*

**A3.1. E a/as que gostas menos?**

*(não respondeu)*

**A4. A escola responde às tuas necessidades? Se não, porquê?**

*(não respondeu)*

**A5. O que mantinhas de igual na escola?**

*Os jogos que fazemos.*

**A6. O que mudavas na escola?**

*Colocava um recreio maior, queria ter um escorrega gigante.*

**A7. Para ti, como seria a escola ideal?**

*Dava o meu nome à escola (diz o nome e sorri) e tinha trabalhos divertidos.*

**B1. Na sala de aula, quais as atividades, propostas pelo/a teu/tua professor/a, que aprecias mais realizar?**

*Jogos com matemática e ciências.*

**B1.1. E a/as que aprecias menos?**

(não respondeu)

**B2. O/A teu/tua professor/a utiliza o tempo de aula de forma produtiva?**

(não respondeu)

**B3. Durante as tarefas propostas, o/a teu/tua professor/a orienta-as com clareza?**

(não respondeu)

**B4. O/A teu/tua professor/a utiliza uma linguagem acessível?**

(não respondeu)

**B4.1. Se sim fá-lo com todos os alunos da turma?**

(não respondeu)

**B5. Na tua sala de aula foram estabelecidas regras em conjunto (professor/a e alunos)?**

*Sim.*

**B6. O/A teu/tua professor/a aplica essas regras, da mesma forma, a todos os alunos?**

*Sim.*

**B6.1. Sempre que necessário?**

*Sim.*

**B7. De que forma o/a teu/tua professor/a resolve situações de indisciplina que possam surgir no decorrer das aulas?**

*Na minha classe há três meninos que se portam muito mal (diz o nome dos três meninos). A professora poe-os de castigo.*

**B7.1. E em contexto de recreio?**

(não respondeu)

**B8. Consideras que existe uma atmosfera de trabalho/concentração na tua sala de aula?**

*Sim.*

**B9. Sentes alguma diferença na atitude do/a teu/tua professor/a para contigo e para com os teus colegas?**

(não respondeu)

**B10. O/A professor/a adota alguma/s estratégia/s referente ao processo de ensino-aprendizagem específica/s para ti? Qual/quais?**

(não respondeu)

**B11. O/A professor/a encarrega-te de alguma tarefa na sala de aula?**

*Não.*

**B12. Consideras que o/a teu/tua professor/a é justo/a na avaliação?**

(não respondeu)

**B12.1. Consideras que o/a teu/tua professor/a é imparcial na avaliação?**

(não respondeu)

**B13. Qual a opinião que tens sobre o/a teu/tua professor/a? Menciona pelo menos um aspeto positivo e outro negativo.**

*A minha professora é boa com os alunos, os meninos. (pausa)*

**C1. Para ti quais são os requisitos para se ser um/a bom/a professor/a?**

*Tem que treinar muito.*

## **Transcrição da Entrevista C**

**Sexo:** Feminino

**Instituição Educativa:** pública

**Idade:** 11 anos

**A1. O que pensas acerca da tua escola?**

*Gosto dela.*

**A1.1. Gostas de frequentar a escola? Porquê?**

*Sim. Local onde se pode aprender.*

**A2. Qual ou quais as atividades que mais gostas de realizar na escola?**

*Visitas de estudo.*

**A2.1. E a/as que gostas menos?**

*Trabalhos individuais.*

**A3. Qual ou quais as disciplinas que gostas mais?**

*Música.*

**A3.1. E a/as que gostas menos?**

*Inglês*

**A4. A escola responde às tuas necessidades? Se não, porquê?**

*Sim.*

**A5. O que mantinhas de igual na escola?**

*Mantinha tudo como está.*

**A6. O que mudavas na escola?**

*Não sei, não mudava nada.*

**A7. Para ti, como seria a escola ideal?**

*Não sei...não podiam faltar as aulas... (pausa)*

**B1. Na sala de aula, quais as atividades, propostas pelo/a teu/tua professor/a, que aprecias mais realizar?**

*Apresentações de livros em Língua Portuguesa.*

**B1.1. E a/as que aprecias menos?**

*Fazer aqueles textos em Inglês.*

**B2. O/A teu/tua professor/a utiliza o tempo de aula de forma produtiva?**

*Às vezes as professoras usam o tempo para desenvolver mais coisas, outras ficam muito tempo a falar da sua vida privada.*

**B3. Durante as tarefas propostas, o/a teu/tua professor/a orienta-as com clareza?**

*Algumas.*

**B4. O/A teu/tua professor/a utiliza uma linguagem acessível?**

*Se for em Inglês não. (risos)*

**B4.1. Se sim fá-lo com todos os alunos da turma?**

*Sim*

**B5. Na tua sala de aula foram estabelecidas regras em conjunto (professor/a e alunos)?**

*Sim.*

**B6. O/A teu/tua professor/a aplica essas regras, da mesma forma, a todos os alunos?**

*Algumas aulas é igual, outras é diferente!*

**B6.1. Sempre que necessário?**

*Sim.*

**B7. De que forma o/a teu/tua professor/a resolve situações de indisciplina que possam surgir no decorrer das aulas?**

*Vão para a rua. Há alguns colegas que se portam mal na minha turma só que a professora manda-os para a rua.*

**B7.1. E em contexto de recreio?**

*Vão ao Diretor da Escola.*

**B8. Consideras que existe uma atmosfera de trabalho/concentração na tua sala de aula?**

*Sim.*

**B9. Sentes alguma diferença na atitude do/a teu/tua professor/a para contigo e para com os teus colegas?**

*Acho que sim.*

**B9.1. Se sim, em que consiste essa diferença?**

*Consiste se conseguimos aprender melhor ou não, trata de forma diferente.*

**B10. O/A professor/a adota alguma/s estratégia/s referente ao processo de ensino-aprendizagem específica/s para ti? Qual/quais?**

*Não.*

**B11. O/A professor/a encarrega-te de alguma tarefa na sala de aula?**

*Não.*

**B12. Consideras que o/a teu/tua professor/a é justo/a na avaliação?**

*Sim.*

**B12.1. Consideras que o/a teu/tua professor/a é imparcial na avaliação?**

*Nem sempre.*

**B13. Qual a opinião que tens sobre o/a teu/tua professor/a? Menciona pelo menos um aspeto positivo e outro negativo.**

*É simpática mas é fora da sala de aula.*

*Não ensina muito bem. Porque já houve vezes em que a professora escreveu coisas no quadro e depois disse: “Se vocês não me deixarem dar esta matéria, fica como dada!”.*

**C1. Para ti quais são os requisitos para se ser um/a bom/a professor/a?**

*Deve ensinar com clareza. Ser simpática e não bruta. Dar uma segunda hipótese (aos alunos).*

## **TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA D**

**Sexo:** Masculino

**Instituição Educativa:** pública

**Idade:** 11 anos

### **A1. O que pensas acerca da tua escola?**

*Acho que é a pior escola da Maia. Há uns rumores em que fumam lá erva, em que há adolescentes com, por exemplo, terror, aqueles tipos de adolescentes terríveis.*

#### **A1.1. Gostas de frequentar a escola? Porquê?**

*Mais ou menos. Porque alguns dos meus colegas são muito chatos, idiotas, e não gosto de alguns professores e nalgumas disciplinas a matéria é um bocadinho desatualizada para mim.*

### **A2. Qual ou quais as atividades que mais gostas de realizar na escola?**

*Nenhuma. Tem uma extracurricular mas é Karaté, eu gosto.*

#### **A2.1. E a/as que gostas menos?**

*Como é que se diz... (pausa) Educação para a Saúde... não gosto, é chata.*

### **A3. Qual ou quais as disciplinas que gostas mais?**

*HGP e CN que é História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza.*

#### **A3.1. E a/as que gostas menos?**

*Gosto menos... (pausa) Educação Física, EPS e EV. Nunca fui bom a desenhar.*

### **A4. A escola responde às tuas necessidades? Se não, porquê?**

*Só pouquinho. Porque tenho mais facilidade a aprender Matemática e HGP e Ciências Naturais.*

### **A5. O que mantinhas de igual na escola?**

*As atividades extracurriculares que se realizam lá, tipo o Karaté, o Xadrez, esses clubes.*

### **A6. O que mudavas na escola?**

*Eu mudava a maior parte dos meus colegas e alguns professores.*

### **A7. Para ti, como seria a escola ideal?**

*Uma escola sem aqueles adolescentes idiotas, com bons colegas e bons professores.*

**B1. Na sala de aula, quais as atividades, propostas pelo/a teu/tua professor/a, que aprecias mais realizar?**

*As professoras não proporcionaram muitas atividades. Mas um concurso de Língua Portuguesa "Gramaticando".*

**B1.1. E a/as que aprecias menos?**

*Nenhuma*

**B2. O/A teu/tua professor/a utiliza o tempo de aula de forma produtiva?**

*Nem sempre.*

**B3. Durante as tarefas propostas, o/a teu/tua professor/a orienta-as com clareza?**

*A maioria sim, mas algumas não.*

**B4. O/A teu/tua professor/a utiliza uma linguagem acessível?**

*Sim.*

**B4.1. Se sim fá-lo com todos os alunos da turma?**

*Sim.*

**B5. Na tua sala de aula foram estabelecidas regras em conjunto (professor/a e alunos)?**

*Sim. Aquelas regras...Mas, claro, a maioria não cumpre.*

**B6. O/A teu/tua professor/a aplica essas regras, da mesma forma, a todos os alunos?**

*A professora de Matemática tem um ou dois favoritos e escapam um bocado às regras!*

**B6.1. Sempre que necessário?**

*Sim.*

**B7. De que forma o/a teu/tua professor/a resolve situações de indisciplina que possam surgir no decorrer das aulas?**

*Se for muito grave vão à Direção. Se for grave fazem uma queixa disciplinar, depois pode ser um castigo, cópias. Mas quando vão para à Direção normalmente são suspenso, fazem trabalho comunitário...*

**B7.1. E em contexto de recreio?**

*Em contexto de recreio ou vão para a direção por ser mesmo muito grave ou é feita uma queixa.*

**B8. Consideras que existe uma atmosfera de trabalho/concentração na tua sala de aula?**

*Não, estão sempre todos a falar. Não querem aprender nada e depois os outros têm dificuldade em aprender.*

**B9. Sentes alguma diferença na atitude do/a teu/tua professor/a para contigo e para com os teus colegas?**

*Não, não.*

**B10. O/A professor/a adota alguma/s estratégia/s referente ao processo de ensino-aprendizagem específica/s para ti? Qual/quais?**

*Não.*

**B11. O/A professor/a encarrega-te de alguma tarefa na sala de aula?**

*Não.*

**B12. Consideras que o/a teu/tua professor/a é justo/a na avaliação?**

*Acho que sim.*

**B12.1. Consideras que o/a teu/tua professor/a é imparcial na avaliação?**

*Acho que não.*

**B13. Qual a opinião que tens sobre o/a teu/tua professor/a? Menciona pelo menos um aspeto positivo e outro negativo.**

*Explica muito bem as coisas e esclarece muito as dúvidas Mas só que como estão todos a falar e não querem aprender, ela tem que falar muito alto.*

**C1. Para ti quais são os requisitos para se ser um/a bom/a professor/a?**

*Esclarecer as coisas com clareza e rigor; fazer o que for preciso para que os alunos que querem aprender aprendam bem, aperceber-se quem é dedicado na escola e quem só está lá a baldar-se e tomar as medidas necessárias.*

## **Transcrição da Entrevista E**

**Sexo:** Masculino

**Instituição Educativa:** pública

**Idade:** 13 anos

### **A1. O que pensas acerca da tua escola?**

*É um sítio onde podemos aprender coisas novas para o nosso futuro.*

#### **A1.1. Gostas de frequentar a escola? Porquê?**

*Sim. É um lugar onde podemos aprender e estar com os amigos.*

### **A2. Qual ou quais as atividades que mais gostas de realizar na escola?**

*Gosto de estar no intervalo com os meus amigos e também gosto de algumas disciplinas.*

#### **A2.1. E a/as que gostas menos?**

*Acho que não tenho nada que goste menos (pausa) a não ser a comida da cantina.*

### **A3. Qual ou quais as disciplinas que gostas mais?**

*Ciências físico-químicas, Educação Física e Línguas.*

#### **A3.1. E a/as que gostas menos?**

*Geografia.*

### **A4. A escola responde às tuas necessidades? Se não, porquê?**

*Mais ou menos! Porque para mim nem todas as disciplinas são necessários para o que eu quero seguir. Quero se cirurgião!*

### **A5. O que mantinhas de igual na escola?**

*Acho que mantinha algumas disciplinas, o horário está ótimo!*

### **A6. O que mudavas na escola?**

*Metia a comida da cantina melhor! (risos)*

### **A7. Para ti, como seria a escola ideal?**

*(pausa prolongada) Não sei mesmo, como seria a escola ideal...*

**B1. Na sala de aula, quais as atividades, propostas pelo/a teu/tua professor/a, que aprecias mais realizar?**

*Gosto de fazer exercícios.*

**B1.1. E a/as que aprecias menos?**

*Estar o professor a falar consecutivamente até ao final da aula.*

**B2. O/A teu/tua professor/a utiliza o tempo de aula de forma produtiva?**

*Sim.*

**B3. Durante as tarefas propostas, o/a teu/tua professor/a orienta-as com clareza?**

*Sim.*

**B4. O/A teu/tua professor/a utiliza uma linguagem acessível?**

*Sim.*

**B4.1. Se sim fá-lo com todos os alunos da turma?**

*Sim, é acessível e se houver alguma palavra ou outra que não se perceba, a professora explica.*

**B5. Na tua sala de aula foram estabelecidas regras em conjunto (professor/a e alunos)?**

*Regras (pausa) sim. Mas foram estabelecidas pelo professor e pelo delegado e subdelegado da turma.*

**B6. O/A teu/tua professor/a aplica essas regras, da mesma forma, a todos os alunos?**

*Dependendo da situação.*

**B6.1. Sempre que necessário?**

*Sim.*

**B7. De que forma o/a teu/tua professor/a resolve situações de indisciplina que possam surgir no decorrer das aulas?**

*Estão sempre a mandar calar, mas não fazem nada, ameaçam apenas.*

**B7.1. E em contexto de recreio?**

*A professora diz que se voltar acontecer aplica uma consequência.*

**B8. Consideras que existe uma atmosfera de trabalho/concentração na tua sala de aula?**

*Dependendo dos dias.*

**B9. Sentes alguma diferença na atitude do/a teu/tua professor/a para contigo e para com os teus colegas?**

*Não.*

**B10. O/A professor/a adota alguma/s estratégia/s referente ao processo de ensino-aprendizagem específica/s para ti? Qual/quais?**

*Não, é exatamente igual.*

**B11. O/A professor/a encarrega-te de alguma tarefa na sala de aula?**

*Não.*

**B12. Consideras que o/a teu/tua professor/a é justo/a na avaliação?**

*Sim.*

**B12.1. Consideras que o/a teu/tua professor/a é imparcial na avaliação?**

*Sim, é tudo igual.*

**B13. Qual a opinião que tens sobre o/a teu/tua professor/a? Menciona pelo menos um aspeto positivo e outro negativo.**

*Positivo, muito profissional. Negativo, (pausa) é mais difícil de saber (pausa) é muito lenta a falar torna-se cansativo.*

**C1. Para ti quais são os requisitos para se ser um/a bom/a professor/a?**

*Por exemplo, quando alguém tem dúvidas deve esclarecer o máximo possível e estabelecer a igualdade perante todos.*

## **Transcrição da Entrevista F**

**Sexo:** Masculino

**Instituição Educativa:** privada

**Idade:** 14 anos

**A1. O que pensas acerca da tua escola?**

*Ensina tudo o que preciso.*

**A1.1. Gostas de frequentar a escola? Porquê?**

*Sim. É boa para mim.*

**A2. Qual ou quais as atividades que mais gostas de realizar na escola?**

*Gosto de fazer tudo.*

**A2.1. E a/las que gostas menos?**

*Não tenho.*

**A3. Qual ou quais as disciplinas que gostas mais?**

*Matemática, Físico-química, Ciências e Inglês.*

**A3.1. E a/las que gostas menos?**

*Educação Física.*

**A4. A escola responde às tuas necessidades? Se não, porquê?**

*Sim.*

**A5. O que mantinhas de igual na escola?**

*Acho que mantinha tudo igual.*

**A6. O que mudavas na escola?**

*Não mudava nada.*

**A7. Para ti, como seria a escola ideal?**

*Assim como é... (pausa)*

**B1. Na sala de aula, quais as atividades, propostas pelo/a teu/tua professor/a, que aprecias mais realizar?**

*Todas as atividades.*

**B1.1. E a/as que aprecias menos?**

*(não há nenhuma que aprecie menos)*

**B2. O/A teu/tua professor/a utiliza o tempo de aula de forma produtiva?**

*Sim.*

**B3. Durante as tarefas propostas, o/a teu/tua professor/a orienta-as com clareza?**

*Sim. Os meus professores ensinam bem.*

**B4. O/A teu/tua professor/a utiliza uma linguagem acessível?**

*Ah sim, claro.*

**B4.1. Se sim fá-lo com todos os alunos da turma?**

*A todos! (entoação crescente)*

**B5. Na tua sala de aula foram estabelecidas regras em conjunto (professor/a e alunos)?**

*Claro que há, senão houvesse regras estava tudo mal. Nós já conhecemos as regras desde o início.*

**B6. O/A teu/tua professor/a aplica essas regras, da mesma forma, a todos os alunos?**

*Sim, são aplicadas a todos.*

**B6.1. Sempre que necessário?**

*Sim.*

**B7. De que forma o/a teu/tua professor/a resolve situações de indisciplina que possam surgir no decorrer das aulas?**

*Eu não sei como, só sei que ficam resolvidas. É diferente de situação para situação. Não sei bem.*

**B7.1. E em contexto de recreio?**

*Não me lembro de haver situações de indisciplina no recreio.*

**B8. Consideras que existe uma atmosfera de trabalho/concentração na tua sala de aula?**

*Sim.*

**B9. Sentes alguma diferença na atitude do/a teu/tua professor/a para contigo e para com os teus colegas?**

*Acho que não.*

**B10. O/A professor/a adota alguma/s estratégia/s referente ao processo de ensino-aprendizagem específica/s para ti? Qual/quais?**

*(pausa) não! Acho que não...*

**B11. O/A professor/a encarrega-te de alguma tarefa na sala de aula?**

*Não. Mas faço mais tarefas do que os meus colegas.*

**B12. Consideras que o/a teu/tua professor/a é justo/a na avaliação?**

*Acho que sim.*

**B12.1. Consideras que o/a teu/tua professor/a é imparcial na avaliação?**

*Sim.*

**B13. Qual a opinião que tens sobre o/a teu/tua professor/a? Menciona pelo menos um aspeto positivo e outro negativo.**

*Há um problema, não sei pensar em nenhum aspeto negativo, porque não há.*

*Aspeto positivo, ensinam bem.*

**C1. Para ti quais são os requisitos para se ser um/a bom/a professor/a?**

*Acho que é preciso ter conhecimentos básicos e muita paciência.*

## **Transcrição da Entrevista G**

**Sexo:** Masculino

**Instituição Educativa:** privada

**Idade:** 13 anos

### **A1. O que pensas acerca da tua escola?**

*E assim, acho que é uma boa escola, tem bons resultados e bons professores e a escola tem várias atividades com que nos podemos entreter.*

#### **A1.1. Gostas de frequentar a escola? Porquê?**

*Sim. Tem bons professores e também tem bons colegas que já estão comigo desde os 5 anos.*

### **A2. Qual ou quais as atividades que mais gostas de realizar na escola?**

*Fizemos uma recreação histórica. Também fazem sempre uma coisa que acho que é bastante importante, a Feira das Profissões, porque vão lá algumas Faculdades, a ESEPF também estava lá, que levam profissionais para explicar como é cada profissão.*

#### **A2.1. E alas que gostas menos?**

*Alguns professores que são um bocado (pausa, como é que hei-de explicar) chamam-nos atenção e começam a gritar sem nós termos feito nada. Isso aborrece-me um bocado!*

### **A3. Qual ou quais as disciplinas que gostas mais?**

*Ciências Naturais, Físico-química, Filosofia e Educação Física.*

#### **A3.1. E alas que gostas menos?**

*Português. Primeiro, a minha caligrafia não é lá muito favorável... (entoação decrescente)  
Português é sempre a mesma coisa, não varia!*

### **A4. A escola responde às tuas necessidades? Se não, porquê?**

*Mais ou menos. Por isso é que eu estou aqui (nos Sábados Diferentes).*

### **A5. O que mantinhas de igual na escola?**

*Mantinha tudo igual.*

### **A6. O que mudavas na escola?**

*Acompanhar melhor este tipo de alunos, que têm alguma coisa assim... (Alunos Sobredotados)*

**A7. Para ti, como seria a escola ideal?**

*A escola ideal que correspondesse às necessidades de todos os alunos, bons professores e também tivesse algum espaço onde os alunos pudessem estar.*

**B1. Na sala de aula, quais as atividades, propostas pelo/a teu/tua professor/a, que aprecias mais realizar?**

*Trabalhos de grupo, desde que os outros também trabalhem.*

**B1.1. E a/as que aprecias menos?**

*A interpretação de textos em Língua Portuguesa é o meu ponto mais fraco.*

**B2. O/A teu/tua professor/a utiliza o tempo de aula de forma produtiva?**

*Sim.*

**B3. Durante as tarefas propostas, o/a teu/tua professor/a orienta-as com clareza?**

*Sim.*

**B4. O/A teu/tua professor/a utiliza uma linguagem acessível?**

*É acessível.*

**B4.1. Se sim fá-lo com todos os alunos da turma?**

*Para todos. A professora explica sempre quando há alguém que não percebe.*

**B5. Na tua sala de aula foram estabelecidas regras em conjunto (professor/a e alunos)?**

*Sim.*

**B6. O/A teu/tua professor/a aplica essas regras, da mesma forma, a todos os alunos?**

*Sim, são para todos.*

**B6.1. Sempre que necessário?**

*Sim.*

**B7. De que forma o/a teu/tua professor/a resolve situações de indisciplina que possam surgir no decorrer das aulas?**

*É muito raro haver situações de indisciplina, mas quando há, primeiro pedem a um aluno para chamar a funcionária para ficar a tomar conta da sala, depois leva esse aluno primeiro ao diretor de turma e depois à direção.*

**B7.1. E em contexto de recreio?**

*No recreio são as auxiliares que resolvem.*

**B8. Consideras que existe uma atmosfera de trabalho/concentração na tua sala de aula?**

*Sim.*

**B9. Sentes alguma diferença na atitude do/a teu/tua professor/a para contigo e para com os teus colegas?**

*Às vezes, por exemplo, há alguns professores que me pedem para não estar sempre a responder e para poder dar a vez aos outros colegas, porque já sabem que na maior parte das vezes eu já sei as respostas, mas isso eu percebo.*

**B10. O/A professor/a adota alguma/s estratégia/s referente ao processo de ensino-aprendizagem específica/s para ti? Qual/quais?**

*Não, é tudo igual.*

**B11. O/A professor/a encarrega-te de alguma tarefa na sala de aula?**

*Não.*

**B12. Consideras que o/a teu/tua professor/a é justo/a na avaliação?**

*Sim.*

**B12.1. Consideras que o/a teu/tua professor/a é imparcial na avaliação?**

*Sim.*

**B13. Qual a opinião que tens sobre o/a teu/tua professor/a? Menciona pelo menos um aspeto positivo e outro negativo.**

*Aspeto positivo, dá a matéria mas também sabe entreter, motivar os alunos enquanto a dá e não precisa de utilizar meios interativos para isso.*

*Aspeto negativo é que às vezes é severo demais, às vezes exagera um bocado.*

**C1. Para ti quais são os requisitos para se ser um/a bom/a professor/a?**

*Primeiro é a imparcialidade sempre, os professores devem ser imparciais. Depois também têm que de certa forma cativar os alunos e certificar-se que todos percebem a matéria explicada mas também chamar atenção quando há algo que não está correto na sala de aula, mas sem exageros.*

# **ANEXO III**

## **ANÁLISE DE ENTREVISTAS**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Referências</b>
<b>A</b>	Opinião acerca da sua escola	Gosta da escola	4
		Não gosta da escola	1
		Ensina o que é preciso para o futuro	2
	Gosto em frequentar a escola	Sim, tem bons professores e colegas	1
		Sim, porque dá para aprender	2
		Sim	3
		Mais ou menos, as matérias são inadequadas	1
	Atividades preferidas	Atividades Extracurriculares	1
		Estar com os amigos	1
		Não há nenhuma preferida	2
		Visitas de Estudo	2
		Não sabe/ não responde	1
	Atividades menos preferidas	Atividades que envolvam Matemática	1
		Atividades que envolvam Artes	1
		Trabalhos individuais	1
		Educação para a Saúde	1
		Não há nenhuma menos preferida	2
		Não sabe/não responde	1
	Disciplinas preferidas	Gosta de todas as disciplinas	1
		Matemática e Ciências	2
		Música	1
		História e Ciências	1
		Matemática, Ciências e Inglês	1
		Físico-Química e Filosofia	1
	Disciplinas menos preferidas	Não há nenhuma menos preferida	1
		Português	1
		Inglês	1
Educação Física		2	
Geografia		1	
Não sabe/não responde		1	
Perceção da resposta da escola às suas necessidades	Responde às necessidades do aluno	3	
	Responde pouco	1	
	Responde mais ou menos	2	

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Referências</b>
<b>A</b>	O que mantinha na escola	Não sabe/não responde	1
		Os professores	1
		As atividades	2
		Tudo	3
		O horário das aulas	1
	O que mudava na escola	As salas de aula	1
		O recreio	1
		Colegas e professores	1
		Comida da cantina	1
		O acompanhamento a alunos sobredotados	1
		Nada	2
	Ideal de escola	Com boas condições físicas	1
		Com atividades divertidas	1
		Com bons colegas e professores	2
		Tal qual como é	1
Não sabe/não responde		2	
<b>B</b>	Atividades preferidas na sala de aula	Jogos	1
		Apresentação de livros	1
		Exercícios	1
		Trabalhos de grupo	1
		Não há nenhuma preferida	3
	Atividades menos preferidas	Escrita	2
		Interpretação de textos	1
		Diálogo monótono dos professores	1
		Não há nenhuma menos preferida	2
		Não sabe/não responde	1
	Produtividade das aulas	Sim	4
		Nem sempre	2
		Não sabe/não responde	1
	Orientação clara das tarefas	Sim	5
		Às vezes	1
		Não sabe/não responde	1

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Referências</b>
<b>B</b>	Linguagem acessível a todos os alunos	Sim, acessível a todos	6
		Não sabe/não responde	1
	Existência de regras de sala de aula	Sim, elaboradas em conjunto (professores e alunos)	7
	Aplicação das regras a todos os alunos, sempre que necessário	Sim, a todos os alunos	4
		Depende do professor	3
	Resolução de situações de indisciplina na sala de aula	São aplicados castigos	4
		Os alunos indisciplinados são retirados da sala	2
		Não sabe/não responde	1
	Resolução de situações de indisciplina no de recreio	São aplicados castigos	2
		São resolvidos pelo Diretor da Escola	2
		São resolvidos pelos auxiliares de ação educativa	1
		Não sabe/não responde	2
	Boa atmosfera de trabalho na sala de aula	Sim	5
		Não	1
		Depende dos dias	1
	Diferenciação pedagógica	Não	4
		Sim	2
		Não sabe/não responde	1
	Estratégias no processo de ensino-aprendizagem	Não, é igual para todos os alunos	6
		Não sabe/não responde	1
	Desempenho de tarefas na sala de aula	Não	6
		Realização de mais exercícios quando termina uma atividade mais rápido que os restantes colegas	1
	Justiça na avaliação	Sim	6
		Não sabe/não responde	1
Imparcialidade na avaliação	Sim	4	
	Nem sempre	1	
	Não	1	
	Não sabe/não responde	1	

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Referências</b>
<b>B</b>	Opinião acerca dos professores (aspectos positivos)	Ensinam bem	3
		Motivam os alunos	1
		Simpáticos com os alunos	3
	Opinião acerca dos professores (aspectos negativos)	Falam muito alto	2
		Não ensinam muito bem	1
		Muito lentos a falar	1
		Severos demais	1
	Não sabe/não responde	2	
<b>C</b>	Requisitos para se ser um/a bom/a professor/a.	Praticar muito	1
		Ter muita paciência	1
		Saber motivar os alunos	1
		Explicar de igual forma a todos os alunos	4