

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Educação Especial

*“Contributo dos Programas de Enriquecimento
para o Desenvolvimento de uma Criança
Sobredotada”*

Trabalho de projeto apresentado à Escola Superior de Educação de
Paula Frassinetti, para obtenção de grau de **Mestre em Ciências da
Educação**

Especialização em Educação Especial

Por: Helena Maria da Costa e Silva Gouveia

Sob Orientação da: Professora Doutora Ana Márcia Vaz Serra Fernandes

Porto, 2015



PAULA FRASSINETTI

“Contributo dos Programas de Enriquecimento para o Desenvolvimento de uma Criança Sobredotada”

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Educação Especial, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Márcia Vaz Serra Fernandes.

Helena Maria da Costa e Silva Gouveia

Porto, 2015

DEDICATÓRIA

“E se as pessoas fossem como os ecossistemas. Alguns são como prados, alguns como desertos, e outros como oceanos. Todos tão belos, valiosos e necessários. Pessoas sobredotadas são como a floresta húmida tropical, extremamente complexa, altamente sensível, intensa, colorida e criativa. E, como a floresta, os indivíduos talentosos são capazes de fazer contribuições importantes para a sociedade e para o planeta. Mas, para isso precisamos permitir que eles sejam eles mesmos. Nós precisamos guardar as motosserras e incentivar a sua curiosidade, o idealismo, sensibilidade e discernimento. Apreciar suas exuberantes e animadas mentes de floresta húmida tropical”.

Paula Prober

“Às vezes mal se imagina o que pode passar a representar
na vida de um aluno um simples gesto de um professor.”

Paulo Freire

“Não há nada mais desigual do que tratar de igual modo pessoas diferentes.”

Thomas Jefferson

RESUMO

A sobredotação é um tema que continua a despertar interesse na sociedade científica, na tentativa de uma maior compreensão das características específicas destas crianças e na procura do que será melhor para o seu desenvolvimento harmonioso. A sobredotação e os Programas de Enriquecimento assumem o papel primordial deste estudo, tendo este como principal objetivo: analisar o contributo dos Programas de Enriquecimento no desenvolvimento harmonioso e na potenciação de capacidades e talentos das crianças sobredotadas. Para tal, utilizou-se uma investigação predominantemente quantitativa com complemento de análise qualitativa, tendo sido utilizada como instrumento o inquérito por questionário. Articulamos as dimensões quantitativas e qualitativas da investigação, com vista a: (i) perceber se os Programas de Enriquecimento são motivadores para a criança sobredotada, (ii) entender se as atividades exploradas nestes Programas satisfazem os interesses destas crianças, permitindo assim o desenvolvimento das suas potencialidades e a interação com crianças com as mesmas características, (iii) compreender se estas crianças sentem maior bem estar ao frequentarem estes Programas, (iv) saber o que motiva estas crianças a frequentarem estes Programas, (v) verificar se os pais destas crianças/jovens lhes permitem escolher frequentar estes Programas ou se foram estes que os acharam adequados para os seus educandos, (vi) verificar se a visão dos inquiridos é transversal ou se existem divergências de opiniões. Estes Programas de Enriquecimento tentam promover a exploração das potencialidades de cada criança num ambiente “informal”, onde estas se sintam compreendidas.

PALAVRAS-CHAVE: Sobredotação, Enriquecimento, Capacidades e Talentos.

ABSTRACT

Giftedness is a topic that continues to attract interest in the scientific community, searching for further understanding of the specific characteristics of these children and in the quest of what will be best for their harmonious development. Giftedness and the Enrichment Programs are the main subject of this study, having as major objective: analyzes of the contribution of Enrichment Programs in the harmonious development, enhanced of skills and talents of gifted children. To achieve this goal, we used a predominantly quantitative research complemented by a qualitative analysis, to raise the need data we have used the questionnaire methodology. Accessing the quantitative and qualitative dimensions of research, in order to: (i) realize if the Enrichment programs are motivating for the gifted child, (ii) understand whether the activities explored on these Programs fulfill the interests of these children, thus allowing the development of their potential and the interaction with children with the same characteristics, (iii) perceive if there is an improvement of the well-being by the attendance of these Programs, (iv) realize their motivation to attend these programs, (v) perceive if the parents of these children / youth allow them to choose to attend these Programs or if were they, that found suitable for them, (vi) check that the vision of respondents is similar across the Programs or if there are any divergent opinions. These Enrichment Programs aim to promote the exploitation of the potential of each child in an "informal" environment, in which they feel understood.

KEYWORDS: Giftedness, Enrichment, Skills, Abilities and Talent.

AGRADECIMENTOS

Este Projeto foi concretizado graças ao contributo de todos aqueles que, de uma forma ou de outra, estiveram disponíveis nos momentos certos.

À minha Orientadora, Professora Doutora Ana Serra Fernandes, pela enorme dedicação, pelo seu constante incentivo e pela partilha do seu saber.

Às crianças Talentosas e aos seus pais que se disponibilizaram a colaborar neste projeto. Sem eles não seria possível.

À Professora Doutora Helena Serra agradeço todo o conhecimento que me foi transmitido e pelo suporte dado sempre que foi necessário.

À Doutora Fátima Almeida do PIC Nelas, que foi incansável.

À Doutora Marcela Rios Pinho que, sem hesitações, me disponibilizou algum material para o meu estudo

Ao professor Tiago Correia do PIC Gaia, pela sua partilha.

À minha família, em especial ao meu marido, pelo seu apoio incondicional e a sua presença constante nos bons e maus momentos. Foi ele o grande impulsionador da realização deste projeto.

Ao meu filho, pela sua compreensão das ausências em determinados momentos e pelo seu carinho quando me via mais cansada.

Aos meus pais, que me deram uma grande lição de vida, em nunca desistir mesmo que os caminhos sejam sinuosos, e que mesmo que os obstáculos sejam difíceis temos que os transpor para atingir o objetivo.

O meu agradecimento à Direção da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, nas pessoas do Doutor José Luís Gonçalves e Irmã Maria da Conceição Oliveira, pela sua compreensão.

ÍNDICE GERAL	
DEDICATÓRIA	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
AGRADECIMENTOS.....	vi
ÍNDICE DE ANEXOS	x
ÍNDICE DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS.....	x
Quadros	x
Tabelas	xi
Gráficos/Histogramas	xii
Figuras.....	xiv
ABREVIATURAS E SIGLAS	xv
INTRODUÇÃO.....	1
I PARTE	3
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
CAP I Sobredotação: Abordagens Teóricas.....	3
1 - Perspetiva Histórica.....	3
1.1 - Conceito de Inteligência.....	6
1.2 - Diferentes Modelos de Inteligência e Sobredotação	11
1.2.1 - Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg.....	11
1.2.2 - O Modelo dos Três Anéis.....	14
1.2.3 - O Modelo Multifatorial de Sobredotação.....	16
1.2.4 - O Modelo das Inteligências Múltiplas.....	17
1.2.5 - O Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné	23
2 - Dotação e Talento.....	27
3 - Conceito de Sobredotação	29
CAP II A Criança Sobredotada.....	34
1 - Caraterísticas / Necessidades.....	34
2 - Domínios de Capacidade Humana	42
2.1 - Domínio da Inteligência	43
2.2 - Domínio da Criatividade	44
2.3 - Domínio Sócio Afetivo	46
2.4 - Domínio Percetual	47
2.5 - Domínio Psicomotor.....	47
3 - Dificuldades emocionais e sociais.....	48
CAP III Sobredotação: Práticas Educativas	51
1 - Necessidades Educativas dos Alunos Sobredotados	51
2 - Estratégias de Atendimento Educativo.....	54
2.1 - Adaptação e Diferenciação Curricular	57
2.2 - Aceleração	59
2.3 - Agrupamento	65
2.4 - Programas de Enriquecimento.....	68
2.4.1 - SEM.....	74
2.4.2 CEDET	75

2.4.3 - Sábados Diferentes (APCS)	76
2.4.4 - PIC Gaia (Projeto Investir na Capacidade)	78
2.4.5 - PIC Nelas.....	80
2.4.6 - ANÉIS	80
3 - Agentes Educativos	81
3.1 - O Papel da Família	83
3.2 - O Papel da Escola e do Professor	87
II PARTE	90
ESTUDO EMPÍRICO.....	90
CAP IV Procedimentos Metodológicos.....	90
1 - Enquadramento Geral.....	90
1.1 - Contextualização	90
1.2 - Definição do Problema e das Hipóteses	92
1.3 - Definição dos Objetivos	93
1.4 - A Amostra	94
1.4.1 - Caracterização da Amostra.....	95
1.5 - Modelo de Investigação.....	99
1.6 - Técnica de Recolha de Dados	99
III PARTE	101
CAP V Tratamento e Análise de Dados.....	101
1 - Métodos estatísticos utilizados	101
1.1 - Estatística Descritiva	101
1.2 - Teste do Sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas	102
1.3 - Teste do Qui-quadrado	103
2 - Estatística Descritiva	104
2.1 - Descrição dos resultados	104
3 - Análise Inferencial	113
3.1 - Comparação da opinião de filhos e pais.....	113
3.1.1 - Opinião sobre de que forma a escola/ colégio satisfaz os interesses de aprendizagem do(a) seu/sua filho(a).....	114
3.1.2 - Opinião sobre a maioria das matérias da(o) escola/ colégio	115
3.1.3 - Opinião sobre se a escolha de vir para o Programa foi do(a) filho(a)	116
3.1.4 - Opinião sobre a maioria das atividades do Programa	117
3.1.5 - Opinião sobre se as atividades do Programa de Enriquecimento satisfazem os interesses do(a) filho(a).....	118
3.1.6. - Opinião sobre se o Programa de Enriquecimento trouxe novos conhecimentos ao filho.....	119
3.1.7. - Opinião sobre interesse comparativo da maioria das atividades do Programa de Enriquecimento	120
3.2 - Comparação da Amostra dos Sábados Diferentes com a do PIC Gaia	122
3.2.1. - Para os filhos	122
3.2.2. - Para os pais	126
3.3 - Comparação das respostas das crianças do sexo masculino e feminino (para os filhos).....	132

4 - Análise de Conteúdo	137
4.1 - Quadros de referentes	137
4.2 - Descrição dos Resultados das Respostas dos Filhos	138
A Informação sobre a(o) Escola/Colégio	139
A.1 Determinar em que medida a(o) escola/colégio satisfaz os interesses de aprendizagem da criança	139
A2 Conteúdo escolar.....	139
B Opinião sobre Programas de Enriquecimento.....	139
B1 Motivação.....	139
B2 Interesses pessoais.....	140
B3 Diálogo de pares.....	140
C Comparação Escola/Colégio e Programas de Enriquecimento.....	140
4.3 - Descrição dos resultados das questões feitas aos pais.....	141
A Informação sobre a(o) Escola/Colégio	142
A1 Interesse de aprendizagem	142
A2 Conteúdo escolar.....	142
B Opinião sobre os Programas de Enriquecimento	143
B1 Motivação.....	143
B2 Interesses pessoais.....	143
C Comportamento.....	143
D Comparação escola/colégio e Programas de enriquecimento.....	144
5 - Síntese e Análise de Dados	145
CAP VI Considerações Finais.....	151
BIBLIOGRAFIA	155
SITOGRAFIA	158
LEGISLAÇÃO.....	158

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1** - Questionários dos “Sábados Diferentes” para filhos.
Anexo 2 - Questionários dos “Sábados Diferentes” para pais.
Anexo 3 - Questionários do “PIC” para filhos.
Anexo 3 - Questionários do “PIC” para pais.
Anexo 5 - Pedido de autorização ao Encarregado de Educação
Anexo 6 - Tabela de frequências: Sexo da criança
Anexo 7 – Tabela de frequência: Ano de escolaridade
Anexo 8 – Tabela de frequência tipo de escola; pública/privada
Anexo 9 – Local dos Programas de Enriquecimento
Anexo 10 – Respostas das crianças
Anexo 11 – Respostas dos pais
Anexo 12 – Comparação da opinião de filhos e de pais
Anexo 13 – Comparação da amostra dos Sábados Diferentes com a do PIC Gaia relativamente às crianças
Anexo 14 – Comparação da amostra dos Sábados Diferentes com a do PIC Gaia, relativamente aos pais
Anexo 15 – Comparação da amostra do sexo masculino e feminino, relativamente às crianças dos Sábados Diferentes e do PIC Gaia

ÍNDICE DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS

Quadros

- | | |
|--|----|
| Quadro 1 - Descrição de fatores identificados por Thurstone | 9 |
| Quadro 2 - Componentes da Teoria Triárquica da Inteligência | 12 |
| Quadro 3 - Dotação e Talento: características diferenciais | 27 |
| Quadro 4 – Características e potenciais problemas associados à Sobredotação | 37 |

Quadro 5 - Caraterísticas gerais de comportamento das crianças e jovens sobredotados	38
Quadro 6 - Caraterísticas psicológicas dos sobredotados	40
Quadro 7 - Caraterísticas de personalidade associadas à criatividade	46
Quadro 8 - Descrição de algumas medidas de aceleração académica	60
Quadro 9 – Referentes das questões abertas feitas aos filhos	137
Quadro 10 - Referentes das questões abertas feitas aos pais	140

Tabelas

Tabela 1 – Teoria das Inteligências Múltiplas	22
Tabela 2 – Frequência de idade	95
Tabela 3 – Estatísticas relativas à idade	96
Tabela 4 – O Programa de Enriquecimento trouxe-te novos conhecimentos (Resposta dos filhos)	106
Tabela 5 – O Programa de Enriquecimento trouxe novos conhecimentos (Resposta dos pais)	110
Tabela n.º6 – “O(a) seu/sua filho(a) tem um bom relacionamento com os monitores.” (Resposta dos pais)	112
Tabela 7 – “De que forma a(o) escola/ colégio satisfaz os interesses de aprendizagem do(a) seu/sua filho(a)” (comparar opinião pais/filhos)	113
Tabela 8 – “Acha que a maioria das matérias da(o) escola/ colégio é” (comparar opinião pais/filhos)	114
Tabela 9 – “A escolha de vir para o Programa foi do(a) seu/sua filho(a)” (comparar opinião pais/filhos)	115
Tabela 10 - “Acha a maioria das atividades do Programa de Enriquecimento” (comparar opinião pais/filhos)	116
Tabela 11 – “Atividades satisfazem os interesses do filho(a)” (comparar opinião pais/filhos)	117
Tabela 12 – “O Programa trouxe novos conhecimentos” (comparar opinião	

pais/filhos)	118
Tabela 13 – “Interesse comparativo da maioria das atividades do Programa de Enriquecimento” (comparar opinião pais/filhos)	119
Tabela 14 – “O Programa trouxe novos conhecimentos para o(a) seu/sua filho(a)” (comparar opinião crianças PIC Gaia/Sábados Diferentes)	124
Tabela 15 – “O Programa trouxe novos conhecimentos para o(a) seu/sua filho(a)” (comparar opinião pais Sábados Diferentes e PIC Gaia)	128
Tabela 16 - “O seu filho(a) tem um bom relacionamento com os monitores” (comparar opinião pais Sábados Diferentes/PIC Gaia)	130
Tabela 17 – “De que forma a(o) escola/colégio satisfaz os interesses de aprendizagem do(a) seu filho(a)	131
Tabela 18 - “Programa trouxe novos conhecimentos” (comparar opinião crianças sexo masculino/feminino)	135

Gráficos/Histogramas

Gráfico 1 – Sexo da criança	95
Gráfico 2 – Ano de escolaridade	97
Gráfico 3 – Tipo de escola (pública/privada)	98
Gráfico 4 – Local dos Programas de Enriquecimento	98
Gráfico 5 – De que forma a escola/colégio satisfaz os teus interesses de aprendizagem?	104
Gráfico 6 – Achas que a maioria das matérias da escola/colégio é:	104
Gráfico 7 – A escolha de vires para o Programa foi tua?	105
Gráfico 8 – Achas a maioria das atividades do Programa:	105
Gráfico 9 – Estas atividades satisfazem os teus interesses?	106
Gráfico 10 – Achas que a maioria das atividades dos Programas de enriquecimento:	107
Gráfico 11 – De que forma a escola/colégio satisfaz os interesses de aprendizagem do(a) seu/sua filho(a)	108
Gráfico 12 – Acha que a maioria das matérias da escola/colégio é:	108

Gráfico 13 – A escolha de vir para o Programa foi do(a) seu/sua filho(a)?	109
Gráfico 14 – Acha a maioria das atividades do Programa de enriquecimento:	109
Gráfico 15 – Estas atividades satisfazem os interesses do(a) seu/sua filho(a)?	110
Gráfico 16 – Sente que o bem estar do(a) seu/sua filho(a) modificou desde que frequenta o Programa?	111
Gráfico 17 – Nota alguma diferença no comportamento do(a) seu/sus filho(a) desde que frequenta o Programa?	111
Gráfico 18 – Acha que a maioria das atividades do Programa são de:	112
Gráfico 19 – Relação entre: “De que forma a(o) escola/colégio satisfaz os interesses de aprendizagem do(a) seu/sua filho(a)”	113
Gráfico 20 – Relação entre: “Acha que a maioria das matérias da(o) escola/colégio é”	115
Gráfico 21 – Relação entre: “Acha a maioria das atividades do Programa:”	116
Gráfico 22 – Relação entre: “Estas atividades satisfazem os interesses do(a) filho(a)”	118
Gráfico 23 – Relação entre: “Interesse comparativo da maioria das atividades do Programa”	120
Gráfico 24 – Relação entre: “De que forma a(o) escola/colégio satisfaz os teus interesses de aprendizagem”	121
Gráfico 25 – Relação entre: “Achas que a maioria das matérias da(o) escola/colégio é”	121
Gráfico 26 – Relação entre: “A escolha de vires para o Programa foi tua”	122
Gráfico 27 – Relação entre: “Achas a maioria das atividades dos Programas de Enriquecimento”	122
Gráfico 28 – Relação entre: “Estas atividades satisfazem os teus interesses”	123
Gráfico 29 – Relação entre: “Achas que a maioria das atividades do Programa é de”	124
Gráfico 30 – Relação entre: “De que forma a(o) escola/colégio satisfaz os	

interesses de aprendizagem do(a) seu/sua filho(a)”	125
Gráfico 31 – Relação entre: “Acha que a maioria das matérias da(o) escola/colégio é”	126
Gráfico 32 – Relação entre: “A escolha de vir para o Programa foi do(a) seu/sua filho(a)”	126
Gráfico 33 – Relação entre: “Acha a maioria das atividades dos Programas de Enriquecimento”	127
Gráfico 34 – Relação entre: “Estas atividades satisfazem os interesses do(a) seu/sua filho(a)”	128
Gráfico 35 – Relação entre: “Sente que o bem estar do(a) seu/sua filho(a) modificou desde que frequenta o Programa”	129
Gráfico 36 – Relação entre: “Nota alguma diferença no comportamento do(a) seu/sua filho(a)”	130
Gráfico 37 – Relação entre: “Acha que a maioria das atividades do Programa são de”	131
Gráfico 38 – Relação entre: “De que forma a(o) escola/colégio satisfaz os teus interesses de aprendizagem”	132
Gráfico 39 – Relação entre: “Achas que a maioria das matérias da(o) escola/colégio é”	132
Gráfico 40 – Relação entre: “A escolha de vires para o Programa foi tua”	133
Gráfico 41 – Relação entre “Achas a maioria das atividades dos Programas de Enriquecimento”	134
Gráfico 42 – Relação entre ”Estas atividades satisfazem os teus interesses”	134
Gráfico 43 – Relação entre “Achas que a maioria das atividades do Programa são de”	135
Histograma 1 - Idade	

Figuras

Figura 1 – Modelo dos Três Anéis de Renzulli	14
---	----

Figura 2 – Modelo Multifactorial de Sobredotação de Mönks	16
Figura 3 – Modelo de Diferenciação de Sobredotação e Talento	26
Figura 4 – Modelo das portas giratórias	72

ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC'S – Atividades Extra Curriculares

ANÉIS – Associação Nacional para o Estudo e Intervenção da Sobredotação

APCS – Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas

CEDET – Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento

DMGT – Differentiated Model of Giftedness and Talent

ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

MDST – Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento

PEDAIS – Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização

PIC – Projeto Investir na Capacidade

QI – Quociente de Inteligência

SOI - Structure-of-intelligence (Estrutura da Inteligência)

SEM – Schoolwide Enrichment Model (Modelo de Enriquecimento Escolar)

INTRODUÇÃO

A problemática da sobredotação é um tema que cada vez mais vai ganhando relevância a nível da educação. Todavia ainda existe um longo caminho a percorrer para atingir patamares desejáveis.

Atualmente, a diferenciação na educação dos mais capazes, demonstra a consequência do vazio legal existente. Ou seja, não existe um atendimento eficaz que satisfaça de uma forma plena e coerente as necessidades e especificidades destas crianças. Assim, os raros momentos de intervenção e satisfação das suas necessidades dependem mais da “boa vontade” e motivação de alguns professores, do que de uma estratégia coordenada assente na legislação em vigor

“Num mundo global e intelectual, no qual o reconhecimento da singularidade e da individualidade assume uma importância crescente e inquestionável nenhuma sociedade se pode dar ao luxo de ignorar os seus membros mais dotados, e todos devem pensar seriamente em como encorajar e educar esse talento.” (Winner, 1999: 11)

Este estudo foi realizado na procura de respostas no sentido de determinar *“De que forma os Programas de Enriquecimento contribuem para o desenvolvimento de uma criança Sobredotada?”*

A criação de legislação adequada que defenda a diferenciação, quer do currículo quer das estratégias de ensino aprendizagem inscritas em planos de ações específicas, denotam a preocupação governamental sobre esta problemática. No entanto as escolas não foram dotadas nem de conhecimento, nem de meios físicos e humanos que lhes permitam realizar a sinalização das crianças, bem como o seu posterior acompanhamento e gestão de estratégias através da elaboração de um currículo diferenciado, que lhes permita potenciar o pleno desenvolvimento das suas capacidades. Esta lacuna levou a que algumas entidades, no sentido de tentar suprir esta falha, desenvolvessem Programas de Enriquecimento onde, de uma forma mais informal, são trabalhados temas do interesse destas crianças.

O nosso trabalho é composto por uma parte teórica que aborda um

conjunto de considerações teóricas que sustentam a pesquisa, sendo a segunda parte o estudo empírico.

No primeiro capítulo enunciamos alguns termos e conceitos relacionados com a problemática da sobredotação, onde procuramos explicar a evolução deste conceito, dando maior enfoque aos modelos que têm contribuído para a compreensão deste fenómeno: Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg), Modelo dos três Anéis (Renzulli), Modelo Multifatorial de Sobredotação (Mönks), Modelo das Inteligências Múltiplas (Gardner) e o Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (Gagné).

No segundo capítulo explanamos sobre as múltiplas opiniões sobre a criança sobredotada, as suas características e necessidades, e as suas dificuldades emocionais e sociais.

No terceiro capítulo abordamos as necessidades educativas destas crianças e as principais estratégias de atendimento, ou seja algumas medidas educativas possíveis; Adaptação e Diferenciação Curricular, Aceleração, Agrupamento e Enriquecimento. Efetuamos também uma abordagem ao papel da família, da escola e do professor, sendo estes os principais responsáveis pela potenciação dos talentos das crianças sobredotadas.

Na segunda parte do estudo empírico, enumeramos os procedimentos metodológicos. A nossa investigação é predominantemente quantitativa com complemento de análise qualitativa, onde estabelecemos hipóteses e objetivos, o instrumento escolhido é o próprio para uma investigação deste tipo, ou seja o inquérito por questionário. Nas perguntas fechadas utilizamos métodos estatísticos e nas perguntas abertas, fizemos a análise de conteúdo das respostas dos indivíduos que constituíam a nossa amostra.

Na última parte são apresentados, analisados e discutidos os resultados da investigação.

Efetuaram-se as considerações finais, acerca do estudo efetuado, que nos demonstrou que o contributo dos Programas de Enriquecimento é importante para o desenvolvimento das crianças sobredotadas.

I PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAP I Sobredotação: Abordagens Teóricas

1 - Perspetiva Histórica

A sobredotação é um tema que desde tempos imemoriais, gerou grande curiosidade e levantou questões relativas à razão sobre a qual alguns indivíduos se destacaram pelas suas capacidades acima da média em uma ou mais áreas da atividade humana.

“Em todas as sociedades e em todos os tempos, os observadores notaram que algumas crianças pareciam aprender mais depressa, lembrar de mais coisas e resolver problemas com maior eficiências do que as outras. De acordo com a terminologia actual, estas crianças são chamadas de superdotadas e talentosas.”
(Kirk e Gallagher, (1987: 66).

Ao longo da história podemos constatar que cada civilização adotou o conceito de sobredotação que mais se ajustava aos seus padrões culturais.

De acordo com Waddington (1961 cit por Falcão,1992: 16), Confúcio terá sido o primeiro filósofo a preocupar-se com estas crianças, referindo o facto de que se deveria proceder à identificação das mesmas, bem como ao desenvolvimento das suas capacidades. Na China tentavam identificar estas crianças, encaminhando-as para a corte, tendo aí a possibilidade de desenvolver alguns dos seus talentos, com especial destaque para a expressão literária.

A civilização grega salientava os indivíduos com inteligência superior há mais de 2000 anos (Falcão, 1992: 17). Platão, na sua obra “A República”, defende que todas as crianças com capacidades superiores deveriam ser identificadas e seleccionadas (independentemente do seu estrato social). Sendo por este denominadas de “Crianças de Ouro”, estas eram treinadas nas áreas

das ciências, filosofia, matemática, poesia, música e ginástica, no sentido de assumirem a liderança do estado grego (Waddington, 1961 cit. por Falcão, 1992).

"Sócrates — Eles têm de possuir, meu amigo, acuidade para as ciências e facilidade para o aprendizado. Na verdade, a alma se agrada mais com os exercícios físicos do que com os estudos intensos, visto que o esforço lhe é mais sensível porque é só para ela, e o corpo não o compartilha.

Glauco — Assim é.

Sócrates — Eles necessitarão também da memória, de uma disciplina inquebrantável e do amor incontestável ao trabalho. De outro modo, não conseguirão suportar tantos estudos e exercícios, além dos trabalhos do corpo.

Glauco — Só suportarão se forem dotados dessas características."
(Platão, 1997).

Com vista a alcançar o objetivo final, a formação deveria ser iniciada desde muito cedo e apenas estaria finalizada aos cinquenta anos, momento esse em que o filósofo-rei se encontraria habilitado a governar a sua cidade estado (Platão).

Na idade média, a sobredotação não era ainda valorizada, sendo considerada como algo transcendental, pois advinha das forças do mal (Pereira, 2000: 150). Na Renascença, ainda de acordo com o mesmo autor, a opinião sobre a sobredotação evoluiu, embora não fosse ainda considerada uma característica eminentemente positiva, visto que a genialidade estava de algum modo conectada à instabilidade mental.

Na Turquia no século XV, um sultão fundou em Constantinopla uma escola, num palácio, na qual as crianças mais fortes e inteligentes, recrutadas por emissários por todo o império, receberiam formação que fomentasse a maximização das suas potencialidades (Falcão, 1992: 17).

Um estudo realizado por Lombroso no século XIX, baseado em factos médicos e psicológicos de pessoas eminentes (Júlio César, Newton, Rousseau, Schopenhauer, etc.), concluiu que a insanidade é condição sine qua non para a genialidade (Grinder, cit por Pereira, 2000: 150).

Em 1865 Galton iniciou a publicação de artigos sobre a ligação da

genialidade à hereditariedade, como consequência de uma investigação realizada com base em biografias e observação a pessoas famosas e suas famílias, constatando que os desempenhos dos seus familiares também eram elevados (Kirk e Gallagher, 1987: 84).

Com o aparecimento da escala métrica de Binet, em 1905, foi remodelada toda a metodologia de análise dos indivíduos sobredotados. Até então, a análise realizada era retrospectiva e apenas realizada em indivíduos adultos. Os testes de inteligência possibilitaram a identificação do potencial, alargando o campo de investigação às crianças, permitindo uma metodologia longitudinal.

Lewis Terman, com os seus estudos, provou que não existia qualquer relação entre a insanidade mental e a sobredotação. O estudo de Terman passou a ser longitudinal (1920). *“A sua conceção teórica central, é a de que a inteligência (QI) é um traço fixo e imutável, cujo desenvolvimento, é feito através de um processo maturacional”*. Terman, com os estudos que realizou, constatou que as diferenças entre indivíduos sobredotados não se devem apenas ao QI, mas também a fatores ambientais e de personalidade (Pereira, 2000: 152).

Leta Hollingworth (1942) foi pioneira no estudo das necessidades sociais e emocionais da criança sobredotada. Esta introduziu a distinção entre sobredotação e genialidade intelectual, enquanto que, para a primeira definiu um QI igual ou superior a 130, para a segunda tomou como mínimo um QI de 180. Concluiu que as crianças com QI superior a 150 revelam problemas de ajustamento social (por ex: isolamento social e dificuldade em fazer amigos) e emocional, necessitando estas de aconselhamento especializado e orientação. Segundo ela, este facto deve-se à *“discrepância entre a capacidade cognitiva, de adulto, e um corpo e emoções de criança”* (Pereira, 2000: 152).

Nos anos 60 constata-se uma modificação gradual do conceito de sobredotação. Assume-se que os testes de QI não respondiam a todas as necessidades na avaliação da sobredotação, começando-se então a valorizar o processo e não os resultados (Almeida, 1988, cit. por Pereira, 2000: 153-154).

Estas mudanças devem-se inicialmente, entre outros a Guilford, mais tarde a Piaget, Gardner e a Sternberg. A inteligência deixa de ser uma e passa a ser multidimensional, sendo-lhe adicionados diversos domínios tais como: a criatividade e outros fatores (a persistência, a autoconfiança e a coragem de correr riscos). Para Guilford (1967) a criatividade é uma variável importante (o raciocínio divergente); Gardner (1983, 1995) passa a falar de inteligências e Sternberg da teoria triárquica da inteligência. Neste período, o trabalho de investigação sobre a sobredotação deixa de ter importância teórica e centra-se na prática educativa (Pereira, 2000: 154).

O marco decisivo no interesse pelo estudo da sobredotação foi a constituição do World Council for Gifted and Talented Children (Conselho Mundial para as Crianças Sobredotadas e Talentosas), durante a realização do I Congresso Mundial para Crianças sobredotadas, que decorreu na cidade de Londres, em 1975 (Falcão, 1992: 18).

Os estudos sobre sobredotação têm continuado até à atualidade, pois esta temática desperta imensa curiosidade. Apesar dos inúmeros estudos realizados, dos imensos avanços com novas teorias propostas, é algo que o homem ainda não conseguiu explicar e chegar a uma conclusão definitiva. O indivíduo sobredotado ainda continua a ser “algo de místico” que “fascina” o ser humano.

1.1 - Conceito de Inteligência

*“Inteligência é:
Uma “trança de atributos
.Amplamente independentes...
Social e culturalmente definidos
em cada momento histórico.”
(Guenther, 2000: 65)*

À medida que o homem evoluiu, foi tendo capacidade de arranjar soluções para os problemas que lhe foram surgindo (para alguns autores esta resolução terá como significado a própria inteligência). O ser humano foi

dotado com um conjunto de habilidades neurológicas, que lhe permitiu a busca de alimento, proteção e reprodução, e que lhe possibilitou desenvolver a capacidade de reagir a esses problemas. A capacidade de solucionar problemas e a adaptação dos indivíduos implicam determinados níveis ou habilidades cognitivas.

A inteligência humana tem vindo a ser objeto de estudo de um largo número de investigações ao longo da história, por isso a inteligência é um conceito em mudança. *“Trata-se, portanto, de um conceito ou constructo que não desfruta de consenso, aliás poliformo no seu significado (Sternberg, 2000a).”*

Existiram, ao longo da história, várias abordagens sobre este tema: (i) a psicométrica, também chamada de factorial ou diferencial (em que os fatores internos da mente são responsáveis pela diferenciação); (ii) a desenvolvimentalista (que se centra nas estruturas ou esquemas mentais relacionados com o desenvolvimento cognitivo); (iii) a cognitivista (que explica as diferenças individuais através de processos cognitivos mais ou menos complexos); (iv) e as abrangentes (que a par dos conhecimentos e competências em áreas específicas da realização, tem também em conta o papel das emoções, da criatividade, etc.) (Almeida et al, 2009).

Para Galton (cit por Almeida, 1988: 23) *“a inteligência é uma capacidade ou potencial geral que cada ser humano possui em maior ou menor extensão.”*

Galton foi um dos percursores no estudo e na medição das diferenças intelectuais dos indivíduos, tendo realizado um dos mais amplos estudos (estudou 9337 indivíduos, com 17 variáveis, entre as quais acuidade visual, sensibilidade táctil e auditiva, tempo de reação, etc.). A valorização por ele dada à medição dos fenómenos psíquicos deve-se ao facto de este acreditar que um fenómeno apenas é científico se for mensurável (Galton, 1883 cit por Almeida, 1988: 22-23).

Os estudos de Galton foram continuados pelo americano Cattell, autor da designação “teste mental”, que criou aquando da aplicação de um estudo na Universidade de Colúmbia. Este consistia na aplicação de 10 testes,

abrangendo uma vasta área de capacidades: tempos de reação, velocidade de movimento, nomeação de cores, comparação de pesos, memória, dinamometria, etc. (Almeida, 1988: 24-25).

Para Binet a inteligência requer “*acção intencional, envolvendo compreensão, invenção, direcção e crítica*” (Binet, 1910 cit por Almeida et. al, 2009: 12).

Binet estudou o desenvolvimento intelectual da criança, abandonando as provas sensoriomotoras, centrando os seus estudos na avaliação dos processos mentais superiores.

Este estudo permitiu o desenvolvimento de uma escala de inteligência; a *Escala de Inteligência Binet Simon*. Esta escala agrupa os itens por idades, pois baseia-se no facto de que o grau de sincronia entre as tarefas realizadas com êxito e a sua classificação no nível etário está correlacionada com a exigência cognitiva da tarefa (Almeida et al, 2009: 12-13).

A teoria factorial relaciona a inteligência com “*um traço ou aptidão simples ou então formada por diversos factores, traços ou aptidões mentais*” (Almeida et. al, 2009: 17).

Spearman (1927) defende a teoria do “*fator g*” – fator simples e capaz de descrever a inteligência. Pelo contrário, Thurstone (1938) e Guilford (1959) referem uma mente humana composta por diversas aptidões distintas e independentes. Spearman apresentou a primeira teoria da inteligência baseada na análise estatística dos resultados de testes. Este afirmou que o *fator g* dependia de uma energia mental inata; pelo contrário, os fatores específicos requeriam aprendizagem, dependendo do *fator g* para o seu treino e ativação (Almeida et al 2009: 19).

Thurstone, em 1931, refere a existência de algumas aptidões primárias independentes entre si como base da explicação do desempenho intelectual dos indivíduos. Em 1938 descreve um conjunto de sete habilidades mentais primárias, independentes entre si: V- compreensão verbal, W – fluência verbal, N – aptidão numérica, S – aptidão espacial, R – raciocínio, P – velocidade perceptiva e M – habilidade de memória (Almeida et al 2009: 21-22).

**Quadro 1- Descrição dos fatores primários identificados por
Thurstone**

Fator	Caraterização do fator	Tipos de itens que lhe são associados
Espacial (S)	Capacidade de visualização de objetos num espaço bi - ou tri-dimensional. De uma maneira geral são itens figurativos.	De uma maneira geral são itens compostos por desenhos e figuras geométricas simples que rodam em várias direções ou podem assumir diferentes formas conforme a perspetiva em que são observados.
Velocidade Percetiva (P)	Capacidade de, rapidamente e com acuidade, visualizar pequenas diferenças ou semelhanças entre um grupo de figuras.	Os itens compõem-se de um grupo de três ou mais figuras, cabendo ao sujeito a tarefa de encontrar uma figura diferente das restantes, ou então duas iguais. Geralmente, são medidas simultâneas da velocidade e da acuidade na realização cognitiva.
Numérico (N)	Capacidade de lidar com números e de efetuar rapidamente operações aritméticas simples	Uma prova deste grupo pode constar de itens representando cálculos já efetuados de forma exata ou inexata, cabendo aos sujeitos a tarefa de assinalar as corretas. Noutras provas, cabe ao sujeito efetuar os cálculos.
Compreensão verbal (V)	Capacidade de compreensão de ideias expressas através de palavras,	Um exemplo de item consistiria no assinalar, de entre um conjunto de palavras, uma que correspondesse a um sinónimo, para uma palavra apresentada. A par de sinónimos, recorresse, frequentemente, a antónimos e à compreensão de frases.
Fluência verbal (W)	Capacidade de produzir rapidamente palavras a partir de instruções apresentadas.	Apresentação da letra S, o sujeito deveria redigir o maior número possível de palavras iniciadas por essa letra, num curto espaço de tempo. Outro tipo de teste, deste fator, seria a indicação rápida de três sinónimos para uma dada palavra.
Memória (M)	Capacidade de evocar estímulos, como por exemplo pares de palavras ou frases anteriormente apresentados.	Uma prova neste sentido, embora recorrendo a números, é a "memória de dígitos na escalas Wechsler
Raciocínio (R)	Capacidade de resolver problemas lógicos.	Cada item pressupõe a descoberta e a aplicação de uma lei geral de sucessão de dígitos (letras, números) ou de transformação de figuras.

(Almeida et al, 2009: 23-24)

Guilford postula a inteligência organizada por diversas aptidões, interligando uma operação mental (processo cognitivo exercido na realização), executada num determinado conteúdo (tipo de informação em que a tarefa se expressa) e com foco num dado produto (forma final da informação ou resultado após a atividade do sujeito). No seu modelo *"Structure-of-intelligence"* (SOI) menciona cinco tipos de operações cognitivas: (i) cognição, (ii) memória, (iii) produção divergente, (iv) produção convergente, (v) avaliação; quatro conteúdos: (i) figurativo, (ii) simbólico, (iii) semântico, (iv) comportamental; e finalmente seis produtos: (i) unidades, (ii) classes, (iii) relações, (iv) sistemas, (v) transformações, (vi) implicações (Almeida et al 2009:25).

A teoria de Guilford aportou alguns contributos importantes ao estudo da inteligência, dos quais os que mais se destacam são os ligados à criatividade (produção divergente) e a inclusão do conteúdo comportamental ligado à inteligência social (Almeida et al, 2009: 25-26).

A abordagem desenvolvimentalista centra o seu estudo nas estruturas ou esquemas mentais que dizem respeito ao funcionamento cognitivo. Os dois principais expoentes desta abordagem foram Piaget e Vygotsky. Piaget centrou-se mais no desenvolvimento da inteligência do que na sua medida. O constructo da inteligência para Piaget não é fixo. Para este, a inteligência existe em ação, ou seja, vai-se adaptando à semelhança de qualquer função biológica e estruturando, ou seja, adquirindo um equilíbrio progressivo no decurso dos processos de assimilação e produção. Para Vygotsky, o conhecimento não tem a sua génese nos indivíduos, resulta antes da interação entre o meio cultural onde estes se encontram inseridos e os próprios (Almeida et al, 2009: 43-44).

A abordagem cognitivista centra-se na perceção humana, no pensamento, na memória e nos restantes processos cognitivos, afirmando que cada indivíduo é um processador ativo de informação. Segundo Sternberg (1998a), o treino desta abordagem tem sido utilizado em diversos domínios, como por exemplo na aprendizagem e na memória (Belmont & Butterfield, 1991; Borkowsski & Wanschura, 1974; Campione & Brown, 1979), ou no raciocínio e resolução de problemas (Feuerstein, 1979; Holzman, Glaser, &

Pellegrino, 1976; Linn, 1973) (Almeida et al, 2009: 106-107).

A abordagem abrangente adiciona às teorias que a antecedem, não só a inteligência emocional, bem como a social, mas inclui também a abordagem da teoria das inteligências múltiplas, ou seja, postula a existência de vários domínios da inteligência que variam de autor para autor (Almeida et al 2009: 109-110).

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

1.2 - Diferentes Modelos de Inteligência e Sobredotação

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

1.2.1 - Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg

“A inteligência é um processo de adaptação propositado, modelado à configuração e à selecção do meio mais relevante e pertinente para as necessidades do indivíduo.” (Sternberg, 1996, 1997c; Sternberg & Prieto, 1997 cit por Almeida et al, 2009: 141)

Em 1984/1985, Sternberg começou a desenhar os contornos da sua teoria que ficou conhecida como Teoria Triárquica da Inteligência. Este, apesar de reconhecer os contributos de Spearman, Thurstone ou Guilford, refere que

as suas teorias não justificam todas as habilidades e desempenho cognitivo. Todos estes apenas consideram aquela que é conhecida como inteligência inerte, ou seja aquela que se deteta através de um teste de QI (Almeida et al, 2009: 142).

Na Teoria da Inteligência Triárquica de Sternberg a sobredotação analítica é a aptidão académica, medida por testes de inteligência; especialmente testes de leitura, compreensão e de raciocínio analítico. A sobredotação sintética está relacionada com a criatividade (Sternberg introduziu conceitos como intuição, introspeção plena, etc.) e esta sobredotação não revela elevado desempenho nos testes de QI, mas aporta contributos únicos e valiosos para a sociedade. A sobredotação prática consiste na aptidão para o uso da sobredotação analítica e sintética em situações do dia a dia (Davis, 2006: 55).

“A inteligência de sucesso é mais eficaz quando equilibra os seus três aspectos: o analítico, o criativo e o prático. É mais importante saber quando e como usar estes aspectos da inteligência de sucesso do que apenas os que possuir. Pessoas com inteligência de sucesso não se limitam a ter aptidões, ponderam quando e onde as podem usar eficazmente.” (Sternberg, 2005: 137)

A teoria triárquica da inteligência divide-se em três subcategorias, que se relacionam entre si: (i) componencial, (ii) experiencial e (iii) contextual, estas combinam e diferenciam formas de inteligência analítica, criativa e prática.

Quadro 2- Componentes da teoria triárquica da inteligência

Subcategoria	Elementos
Componencial	- Metacomponentes - Componentes de realização - Componentes de conhecimento – aquisição.
Experiencial	- <i>Insight</i> ou novidade - Automatização
Contextual	- Adaptação - Configuração - Seleção

(Almeida et al, 2009: 143)

A subcategoria componencial está ligada aos componentes ou funções

cognitivas, ou seja, o mundo interno do indivíduo. Os metacomponentes são processos de execução de ordem superior, com utilização no planeamento, monitorização e avaliação da realização cognitiva. Os componentes de realização ou desempenho, processos de ordem inferior, realizam as instruções segundo a planificação implícita dos metacomponentes. Por outras palavras, os metacomponentes informam a ação a realizar e os componentes executam-na. Os componentes de conhecimento – aquisição são processos utilizados na aprendizagem de novos conhecimentos, sendo por vezes também utilizados para lembrar informação já adquirida (Almeida, 2009: 145). A subcategoria experiencial está ligada ao conhecimento adquirido, ou seja, à experiência. Esta é composta por dois elementos: a habilidade de gerir situações novas e a habilidade de automatização de informação (Almeida et al, 2009: 146). A subcategoria contextual está ligada ao uso dos componentes da inteligência em situações do dia a dia, mais concretamente, a utilização da inteligência como capacidade adaptativa e de inserção no meio. Nela estão contidas três funções: (i) adaptação (está ligada ao ajustamento do indivíduo e do seu comportamento para uma correta inserção no meio); (ii) seleção (a capacidade de reconhecer que determinada tarefa não se ajusta às nossas potencialidades); (iii) e a configuração (a capacidade de modificar e adaptar o meio de forma a alcançar sucesso) (Sternberg, 2003: 93-94). Os componentes são universais visto que contribuem para um determinado desempenho numa cultura; a sua contribuição será a mesma noutra cultura.

A inteligência de sucesso de Sternberg está ligada às habilidades mentais utilizadas para o alcance dos objetivos pessoais, num determinado meio ambiente, utilizando a adaptação, seleção e modificação dos contextos (Sternberg; 1996, 2000c cit por Almeida et al, 2009: 149).

Em 2000, Sternberg reformulou a sua teoria, tendo a sobredotação analítica sido nomeada de pensamento crítico, a sintética de pensamento criativo, mantendo o nome da prática, mas reformulando o conteúdo das três (Davis, 2006: 55). A criatividade ganhou, cada vez mais, um lugar de destaque nas conceções mais recentes desta teoria de Sternberg.

Em síntese, esta abordagem constituiu-se como uma teoria de inteligência, nova e abrangente mas, como todas, tem necessidade de uma maior integração e articulação (Sternberg, 1998a, cit por Almeida et al: 151).

1.2.2 - O Modelo dos Três Anéis

Joseph Renzulli, investigador americano, propôs uma das teorias mais aceites nos dias hoje.



Figura 1– O Modelo dos Três Anéis de Renzulli

Os trabalhos de Joseph Renzulli são um marco de referência na abordagem da problemática da sobredotação. Os contributos de Renzulli, para a compreensão da sobredotação, como o modelo apresentado, todo o seu trabalho de investigação científica, permitiram amplos progressos na avaliação psicoeducativa de alunos sobredotados.

A sua teoria alicerça o constructo de sobredotação em “três anéis”. Segundo Renzulli (1978, 1986, 2005), os sobredotados possuem três características: habilidade intelectual superior, criatividade e envolvimento na tarefa, sendo que estas permanecem estáveis ao longo das suas vidas. Apesar de cada uma das características ser importante para a sobredotação, isoladamente nenhuma será capaz de a fazer emergir, somente a interação de todas elas poderá resultar em sobredotação.

“...as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano” (Renzulli, 1978: 261).

As habilidades poderão ser gerais (raciocínio numérico, fluência verbal, memória, etc.) ou específicas (ballet, escultura, química, matemática). As habilidades específicas requerem a utilização de combinações de habilidades gerais, em pelo menos uma das áreas de conhecimento específico. Podendo

ainda, cada habilidade específica ser subdividida em áreas ainda mais restritas (por ex: fotografia jornalística, astrofotografia, fotografia do retrato). Estas referem-se a um agrupamento de características estáveis e constantes (Pereira, 2000: 160).

O envolvimento na tarefa é caracterizado pela motivação (motivação intrínseca) com que são realizadas as tarefas. Este envolvimento inclui atitudes como: (i) perseverança; (ii) dedicação; (iii) trabalho árduo; (iv) autoconfiança e (v) acreditar na sua capacidade de realização. Esta é distinta da motivação em geral, pois consiste na dedicação total a uma tarefa específica.

A criatividade pressupõe a habilidade de solucionar problemas de uma forma inovadora, aliando a flexibilidade à fluência de ideias, evitando as convenções e os procedimentos estabelecidos, sempre que for pertinente. Nenhuma destas componentes, por si só, será suficiente para a expressão da sobredotação. Será fundamental a existência de uma interação entre os três anéis para se obter o grau de realização superior. Como refere Renzulli e outros citados por Vilas Boas e Peixoto (2003:43), *“é importante assinalar que nenhum grupo de traços isolado cria a sobredotação, (...) É a sua interseção que determinará o maior ou menor grau de sobredotação”*.

“A presença solitária de qualquer um dos grupos (anéis) não «faz a sobredotação» (Renzulli, 1994: 54). O ingrediente necessário é a interação entre os três grupos de características”. Renzulli afirma que, dependendo de cada tipo de sobredotação, os três anéis assumem diferentes formas de destaque. Na sobredotação académica, predomina o grupo das habilidades, já na sobredotação criativa-produtiva, terá de existir uma interação entre os três grupos, para que seja possível um elevado desempenho, não sendo imperativo que todos tenham o mesmo grau de importância, nem que esta se mantenha constante, durante todo o decorrer da produção criativa.

Este modelo, focando o individual, destaca em simultâneo um conjunto de fatores ambientais como o nível socioeconómico, a educação dos pais e a posição familiar, que influencia a sobredotação (Pereira, 2000: 161).

Podemos concluir que o trabalho de Renzulli foi inovador, pois, apesar

de contribuir para o estudo desta problemática, também proporcionou um impulso no domínio de intervenção educativa.

1.2.3 - O Modelo Multifatorial de Sobredotação

Com o objetivo de complementar o Modelo dos Três Anéis de Renzulli, Mönks (1988, 1992) amplia-o introduzindo os fatores ambientais: família, escola e pares, sendo estes promotores do potencial de sobredotação.

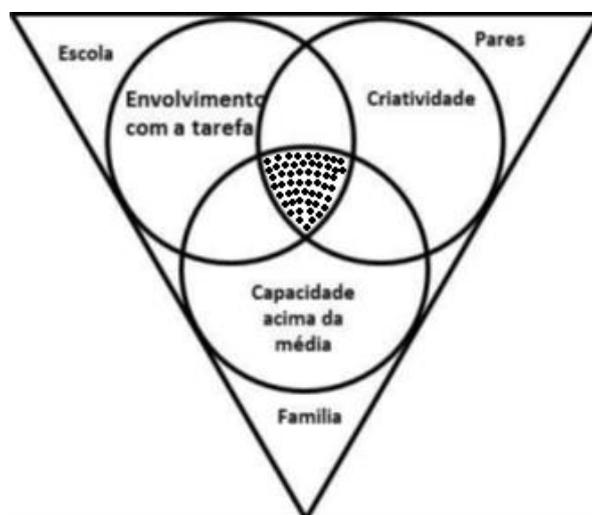


Figura 2 – Modelo Multifatorial de Sobredotação de Mönks

Cada indivíduo, no decurso do seu desenvolvimento, é influenciado por fatores sociais que resultam da sua interação com a família, escola e pares. Assim, segundo Mönks (1988), a sobredotação é potenciada pela interação entre seis fatores, valorizando por um lado, a família, a escola e os pares, e por outro, as altas habilidades, a criatividade e o envolvimento na tarefa, definindo a sobredotação como “um potencial individual para realizações excecionais num ou mais domínios” (Mönks & Katzko, 2005: 191). Desta forma, ligado aos fatores cognitivos e da personalidade, associa-se o ambiente, pois, o indivíduo tem necessidade de ter modelos sociais que sejam relevantes potenciadores do seu desenvolvimento. Mönks foi um dos pioneiros a admitir a importância dos fatores ambientais na potenciação da sobredotação, contribuindo assim para o desenvolvimento das teorias de natureza multifatorial da sobredotação e

ênfatizou também a diversidade de interações que catalisam o desenvolvimento humano.

1.2.4 - O Modelo das Inteligências Múltiplas

Os avanços científicos, em particular da neurobiologia (construção do mapa cerebral), bem como o questionar dos testes de QI, utilizados por Louis Terman, estiveram na gênese do reconhecimento da existência de múltiplas inteligências (IM).

“... busquei ultrapassar a noção comum da inteligência como uma capacidade ou potencial geral que cada ser humano possui em maior ou menor extensão. Ao mesmo tempo, questionei também a suposição de que a inteligência, independentemente de quão definida esteja, possa ser medida por instrumentos verbais padronizados como teste de respostas curtas realizados com papel e lápis” (Gardner, 2002: ix)

Esta viragem na conceitualização da inteligência foi impulsionada pelo neuropsicólogo e investigador americano Howard Gardner ao propor a **Teoria das Inteligências Múltiplas (IM)**. *“A teoria das IM é um modelo cognitivo que tenta descrever como os indivíduos usam suas inteligências para resolver problemas e criar produtos.” (Armstrong, 2000: 24)*

Gardner menciona que não nos podemos focar apenas nos resultados do QI, pois o seu resultado não reflete a total inteligência do indivíduo. O autor considera que é importante alargar o potencial humano, através da utilização simultânea e combinada dos diferentes tipos de inteligência (Armstrong, 2000: 21-22).

“Esta teoria é um marco significativo ao sugerir a existência de oito inteligências distintas, relativamente autónomas e independentes, embora possam combinar-se entre si em diferentes formas adaptativas, por indivíduos e culturas” (Serra, 2004: 51).

Howard Gardner (1999:33) entende a inteligência como *“um potencial biopsicológico para processar informação que pode ser ativado num contexto cultural, para resolver problemas ou criar produtos valorizados numa dada*

cultura”. Esta definição é uma nova abordagem, segundo a qual a inteligência deverá ser considerada como um potencial que, poderá ou não ser despoletado, mediante as características do indivíduo e do meio envolvente. Na sua teoria, elabora e explana uma abordagem multidimensional, abrangente e pragmática da inteligência, relegando para segundo plano o reducionismo da perspectiva psicométrica, quase exclusivamente baseada no QI. Gardner questionou a veracidade da determinação da inteligência de um indivíduo, tirando-o do seu meio natural, atribuindo-lhe tarefas sem nunca as ter realizado. Para ele a inteligência é composta por habilidades múltiplas, diferenciadas entre si, estabelecendo como premissa que existem múltiplas inteligências, sendo elas independentes entre si. Apesar de distintas, as várias inteligências interagem (por exemplo, a resolução de um problema matemático exige compreensão linguística e não apenas raciocínio lógico-matemático).

Gardner diz no início de seu livro (2002: 7):

"(...) há evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autónomas abreviadas daqui em diante como «inteligências humanas». Estas são as «estruturas da mente» do meu título. A exata natureza e extensão de cada «estrutura» individual não está até ao momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas."

No seu livro *“Estruturas da Mente”*, o seu propósito é o de ultrapassar a noção comum da inteligência como uma capacidade ou potencial geral, que cada ser humano possui em maior ou menor extensão.

Gardner, em 1983, formulou a existência de sete inteligências – linguística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e espacial - tendo posteriormente, em 1995, adicionado uma outra, a naturalista (Armstrong, 2001: 50-51). Já em 1999 aventou a existência da inteligência existencial. Extrapolando este conceito para a sobredotação, poderemos então referenciar habilidades e talentos nos diversos tipos de

inteligências por ele definidas.

Inteligência Linguística - Esta inteligência reflete a capacidade de utilização e estruturação da linguagem nas diversas formas – oral (contadores de histórias, oradores ou políticos) ou escrita (poetas, dramaturgos, editores ou jornalistas). É caracterizada pela facilidade em convencer, relatar factos com precisão, contar histórias ou transmitir ideias. O talento verbal, é de primordial importância nas outras formas de aprendizagem, sendo valorizado tanto em termos sociais como académicos. Esta inteligência está intimamente relacionada com a autoestima e a autoeficácia.

Inteligência Lógico-Matemática – Consiste na habilidade para a utilização dos números de forma consequente (matemático e estatístico) e para elaborar um raciocínio complexo (cientista, programador de computador ou lógico). Nos seus processos estão incluídos a categorização, classificação, inferência, generalização, cálculo e teste de hipóteses.

As inteligências do tipo linguística e a lógico-matemática são as mais valorizadas no ambiente escolar.

Inteligência espacial – É a habilidade de perceber corretamente o mundo visuo-espacial (caçador e guia), de operar modificações sobre essas concepções (decorador de interiores, arquiteto ou inventor). Implica também sensibilidade à cor, linha, forma, configuração e espaço, bem como o inter-relacionamento entre estes elementos. Esta inteligência por sua vez, refere-se à capacidade para entender e manipular com precisão os estímulos visuais e espaciais, reconhecer e manipular os padrões, quer em grandes áreas, quer em espaços mais confinados.

Inteligência corporal-cinestésica – Esta inteligência integra capacidades físicas específicas, como; coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade. Relaciona-se com a habilidade de utilizar o corpo para resolver problemas, expressar ideias ou sentimentos (ator, mimo, atleta ou dançarino), transformar ou criar produções, com o auxílio da coordenação da motricidade fina (artesão, escultor, mecânico ou cirurgião). Esta habilidade pertence ao foro do desenvolvimento psicomotor.

Inteligência Musical – Congrega competências na realização, composição e apreciação de conteúdos musicais, assim como a habilidade para discriminar, transformar e expressar padrões musicais, englobando também a sensibilidade ao ritmo, ao tom e ao timbre. Está patente em “amantes” da música, críticos musicais, compositores e músicos.

Inteligência interpessoal - É a habilidade de entender o próximo, ou seja, a capacidade para compreender intenções, motivações, humores, temperamento e desejos de outras pessoas, habilitando-as assim a interagir com os outros de forma assertiva e eficaz. Pode pressupor a habilidade para distinguir diferentes sinais interpessoais tais como; expressões faciais, voz e gestos, bem como a capacidade de dar uma resposta pragmática a estes mesmos sinais (influenciar um grupo de pessoas para uma tomada de decisão). Está relacionada com psicólogos, professores e políticos.

Inteligência intrapessoal – Esta inteligência reporta-se ao autoconhecimento, utilizando este para resolver suas questões interiores. A aptidão de perceber e interpretar os próprios sentimentos, emoções, desejos, forças e aptidões, demonstrando capacidade de autorrealização do seu projeto de vida.

Inteligência Naturalista – (capacidade valorizada em muitas culturas) - Esta requer a capacidade de reconhecer e classificar as inúmeras espécies (fauna e flora), bem como a compreensão de outros fenómenos naturais (Gardner, 2002: 57-213; Armstrong, 2001:13-15.).

Posteriormente, em 1999, Gardner propôs ainda a **Inteligência Existencial** – definindo-a como “uma preocupação com as questões básicas da vida” (Gardner, 1999 cit por Armstrong, 2001: 163). Abarca a capacidade de refletir e ponderar sobre as grandes questões fundamentais da existência, e de trabalhar de forma abstrata e genérica sobre elas. Esta seria a característica de líderes espirituais, de pensadores e filósofos.

Gardner não dá por encerrado o tema da classificação/divisão das inteligências, admitindo que possam existir mais. Contudo há que ter em conta que, quanto maior for a lista, mais difícil será geri-la, podendo, num caso

extremo, tornar-se impraticável a sua gestão e aplicação, quer para os teóricos, quer para quem tentasse a sua aplicação prática.

Existem factos que apontam para a existência de várias competências intelectuais humanas relativamente autónomas. A natureza e dimensão de cada inteligência ainda não se encontra claramente definida, nem a diversidade exata de inteligências foi ainda determinada. É inegável que existem pelo menos algumas inteligências, sendo estas relativamente autónomas umas das outras, podendo ser ajustadas e combinadas de diversos modos, dependendo dos indivíduos e das suas culturas (Gardner, 2000: 7).

Em resumo, Gardner, segundo Sánchez (2001), tal como outros investigadores, é defensor de uma visão pluralista da inteligência, da sua evolução e modificação devido à interação com o meio. Devido às influências ambientais e culturais, tais habilidades podem ou não manifestar-se no indivíduo, sendo assim apontadas como potenciais. Esta teoria teve uma aplicação rápida no contexto educativo, com a estruturação de programas escolares, como guia e orientação no processo de ensino e a nível curricular (Sánchez & Garcia, 2001).

“A meu ver, deveria ser possível identificar o perfil (ou inclinações) intelectuais de um indivíduo numa idade precoce e então utilizar este conhecimento para aumentar as oportunidades e opções educacionais da pessoa. Seria possível canalizar indivíduos com talentos incomuns para programas especiais, até mesmo poderíamos estruturar projectos e programas especiais de melhoramento para indivíduos que apresentem um perfil atípico ou disfuncional de competências intelectuais.” (Gardner, 2002: 8)

Tabela 1 - Teoria das Inteligências Múltiplas (adaptado de Armstrong, 2001:16-18)

Inteligência	Componentes centrais	Sistemas simbólicos	Estados finais superiores	Sistemas neurológicos	Fatores desenvolvimentais
Linguística	Capacidade de manipular a sintaxe, a semântica e as dimensões pragmáticas da linguagem.	Linguagens fonéticas (por ex.: Inglês).	Escritor, Orador (por ex.: Virginia Woolf, Martin Luther King).	Lobos frontal e temporal esquerdo (áreas de Broca e de Wernicke).	“Explode” na infância inicial; permanece vigorosa até à velhice.
Lógico-matemática	Capacidade de manipular números e para raciocinar bem.	Linguagens de computador (por ex.: Pascal).	Cientista matemático (por ex., Curie Blaise Pascal).	Lobo parietal esquerdo, hemisfério direito.	Atinge o seu pico na adolescência e início da idade adulta. As introspeções matemáticas superiores declinam depois dos 40 anos.
Espacial	Capacidade de perceber com precisão o mundo visuo-espacial e de realizar transformações sobre essas percepções.	Linguagens ideográficas (por ex., chinês)	Artista, arquiteto (por ex. Frida Kahlo, I.M. Pei).	Regiões posteriores do hemisfério direito.	O pensamento topológico na infância inicial dá lugar ao paradigma euclidiano; o olho artístico continua vigoroso até à velhice.
Corporal-cinestésica	Capacidade de controlar os movimentos do próprio corpo e de manipular objetos habilmente.	Linguagem de sinais.	Atleta, dançarino, escultor (por ex.: Jesse Owens)	Cerebelo, gânglios basais, córtex motor.	Variam dependendo do componente (força, flexibilidade) ou domínio (ginástica)
Musical	Capacidade de produzir e apreciar ritmo, tom e timbre; apreciação das formas de expressividade musical.	Sistemas notacionais musicais, código de morse.	Compositor, maestro (por ex.: Stevie Wonder).	Lobo temporal direito.	É a inteligência que se desenvolve mais precocemente.
Interpessoal	Capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos das outras pessoas.	Sinais sociais (por ex., gestos, expressões faciais).	Conselheiro, líder político (por ex., Nelson Mandela).	Lobos frontais, lobo temporal, sistema límbico.	A vinculação durante os primeiros três anos é crítica.
Intrapessoal	Autoconhecimento e a capacidade de agir adaptativamente.	Símbolos do self (nos sonhos...).	Psicoterapeuta, líder religioso (por ex. Freud)	Lobos frontais, lobos parietais, sistema límbico.	A formação da fronteira entre o self e o outro nos primeiros três anos é crítica

1.2.5 - O Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné

O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (MDST) *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT), concebido por Gagné (1985, 2000 e 2004) e que foi sofrendo reformulações, expõe de forma muito explícita a distinção entre dois conceitos: dotação e talento. A dotação está ligada à genética, salientando o potencial e as habilidades espontâneas (dote) e naturais, como por exemplo: aprender a ler, a falar, a aprender uma língua estrangeira, compreender conceitos de matemática, ser criativo na escrita, na música, na arte. Por outro lado, o talento representa as competências, dependendo das influências dos contextos físicos e sociais em que o indivíduo está inserido (família e escola), ou seja, designa desempenho notável de *habilidades sistematicamente desenvolvidas*, em pelo menos um campo de atividade humana e que situa o indivíduo entre os 10% mais elevados, no grupo de pares etários (Gagné, 2009:1). Assim, as aptidões (dotações) são naturais e os talentos desenvolvidos quer através da aprendizagem quer através da prática. O DMGT considera as capacidades naturais ou aptidões como matéria prima para o desenvolvimento do talento, pelo que, para que este esteja presente, está implícita a posse de capacidades naturais bastante acima da média. A sua posse não significa que o indivíduo se torne talentoso, pois para este emergir tem de haver o potenciamento das capacidades naturais ou estas permanecerão adormecidas (Gagné, 2009: 7).

“Dessas duas definições pode extrair-se uma definição simples para o processo de desenvolvimento de talento: consiste essencialmente na transformação progressiva de dotes em talentos.” (Gagné, 2009: 2)

Segundo Guenther (2011: 28) estes dois conceitos têm em comum três características: a) referem-se ambos a capacidades humanas; b) ambos são normativos devido a referirem-se a indivíduos que divergem da norma ou média; c) referem-se ambos a indivíduos que são “não normais”, devido ao seu comportamento de excelência. Sendo assim, é normal que estes conceitos

sejam frequentemente confundidos. Assim, Gagné (2009) defende que a dotação não é mais do que a existência e utilização de habilidades naturais (ou aptidões), desenvolvidas espontaneamente, em pelo menos um domínio da atividade humana. O termo talento refere-se a um superior desempenho de habilidades (ou competências), sendo estas aprimoradas com o treino sistemático e domínio de conhecimento, no mínimo em uma área da atividade humana (académica, artística, desportiva e social). Foi Gagné que propôs a diferenciação dos conceitos “talento” – desempenho superior – e de “dotação” – capacidade superior. Em termos de prevalência, Gagné define como limite para a sobredotação e o talento o percentil 90, ou seja, 10% da população seria constituída por indivíduos com talento, por comparação com os seus pares etários (Gagné, 2000 cit por Guenther, 2011: 31).

A gradual transformação de dotes em talentos implica o envolvimento de três componentes: dotação, talento e a aprendizagem e prática. Só pela aprendizagem e pela prática, através de um programa sistematizado de atividades orientadas, é que estas dotações desencadearão uma maximização, que permitirá um desabrochar de competências, a partir das quais emergirá progressivamente excelência ou talento numa ou mais áreas específicas de realização. De acordo com o atrás citado, e segundo o MDST, o talento implica necessariamente a sobredotação, mas o contrário nem sempre se verifica (Gagné, 2009: 3-4).

O desenvolvimento do talento tem ainda dois facilitadores que completam o modelo de Gagné; os catalisadores ambientais (E) - meios (EM), individuais (EI) e provisões (EP); e os catalisadores intrapessoais (I) – físicos (IF), mentais (IP), consciência (IW), motivação (IM) e volição (IV)

Nos catalisadores ambientais, os meios tanto se podem reportar ao meio restrito da família, da personalidade, status sócioeconómico, etc, bem como a um meio mais lato (demográfico e sociológico). Os individuais reportam-se às figuras modelo tais como pais, professores, mentores, etc. Por sua vez, as provisões estão relacionadas com todas as formas de aquisição de conhecimento específico, dedicados a proporcionar uma mais rápida e eficaz

forma de aprendizagem e desenvolvimento do talento (programas de enriquecimento, aceleração, etc.) (Benito & Alonso, 2004: 28).

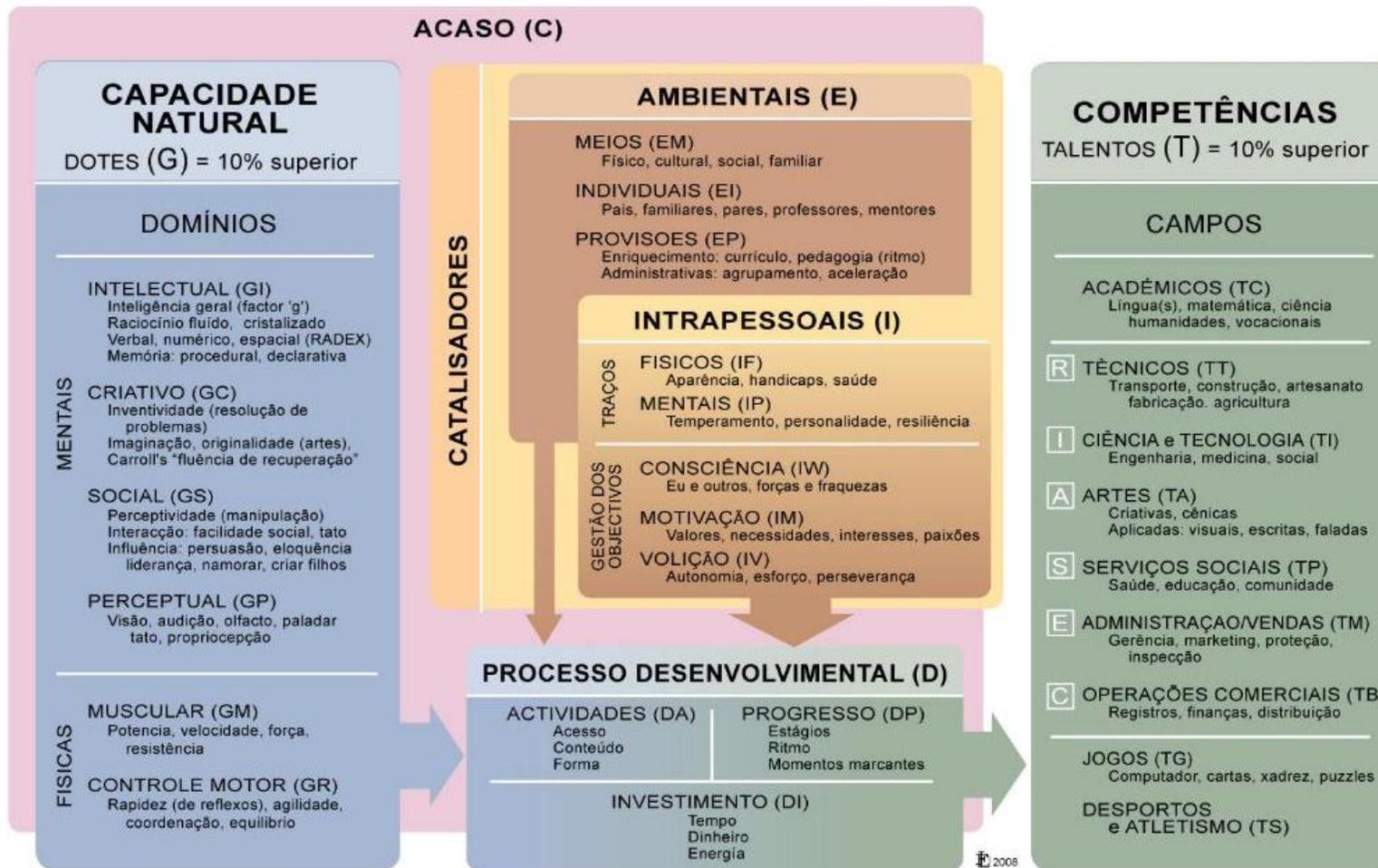
Quanto aos catalisadores intrapessoais, estes podem subdividir-se em duas categorias: os traços que podem ser físicos (aparência, género, saúde, etc.) ou mentais (temperamento, personalidade e atitudes, resiliência, etc.); e a gestão dos objetivos, que englobam os fatores psicológicos como a consciência (autoconhecimento do eu, dos outros, etc.), a motivação (interesses, valores, etc.) e a volição (autonomia, perseverança, ou seja, o que estamos dispostos a investir de nós próprios para alcançar os objetivos) (Gagné, 2009: 4).

O fator “*acaso*” é uma das inovações do modelo, não só como influência ambiental, mas como tendo impacto ao nível do património genético herdado pelo sujeito (Gagné, 2009: 6).

Sintetizando, este modelo propõe um processo de desenvolvimento de talento, que se constrói através da transformação de habilidades inatas excecionais em competências, que sendo sistematicamente treinadas e desenvolvidas, determinam a excelência ou talento, numa área de realização.

Propondo uma categorização em níveis diferenciados no seio da própria sobredotação, desde mais ligeira a mais acentuada, Gagné (1999, 2000) propõe que as respostas educativas sejam ajustadas ao subgrupo específico em que se enquadrarem os indivíduos.

Figura 3 - Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento – DMGT



Gagné (2009: 2)

2 - Dotação e Talento

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

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

Quadro 3 Dotação e talento: características diferenciais (Guenther, 2012: 2)

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

Gagné e Guenther debruçaram-se sobre o estudo de diferenciação de dotação e talento.

Segundo Gagné (2004), dotação designa uma capacidade natural e

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

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

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

Gagné (2009), grande estudioso nesta área, distingue diferentes domínios de capacidade humana - *inteligência, criatividade, capacidade socio afetiva, capacidade física e capacidade de percepção*: **A inteligência** está ligada à parte complexa da cognição, que abarca habilidades mentais, permitindo-nos conhecer, entender, compreender, observar, abstrair, apreender, através de diferentes vias, armazenando também material processado. Têm como características a auto motivação e a confiança que se refletem na realização das suas atividades. **A criatividade** é uma função intuitiva, em que o indivíduo, cria, inova e inventa, mediante a sua originalidade e o seu modo de pensar. Normalmente são vistos “fora dos padrões”. **A capacidade socio afetiva** traduz-se na facilidade de gerir sentimentos nas relações humanas. As pessoas identificadas nesta área preocupam-se com os outros, tendo a capacidade para saber ouvir, têm sentido de justiça e cooperação. **A capacidade percetual** é o elo de ligação entre o físico e o mental, ou seja,

primeiro percebemos o mundo através dos sentidos e posteriormente processamos e interpretamos essas percepções através da mente. **A Capacidade física** é uma área em que o indivíduo pode ser reconhecido pelas suas capacidades motoras (força, equilíbrio, ritmo, resistência, precisão de reflexos), ligadas ao controle dos sistemas musculares e ósseo.

A capacidade humana faz parte da constituição genética do indivíduo. Apesar de existirem apenas alguns domínios de capacidade, há centenas de talentos (talento culinário, informático, mecânico, artístico literário, desportivo, musical, matemático...). O talento está diretamente relacionado com os diferentes ambientes, meios sociais e momentos históricos. Em suma, desenvolver um talento depende da influência ambiental e cultural e das oportunidades (Guenther, 2012: 4-8).

Para desenvolver um talento é necessário exercício, treino, instrução, podendo ser conseguido através de educação formal por prática continuada. Quanto maior for a capacidade mais rápida e facilmente ocorre o desenvolvimento do talento.

Segundo Guenther (2000), os talentos dos alunos sobredotados são:

“Talento Académico (inteligência verbal, pensamento abstrato ou capacidade geral); Pensamento Criativo (artes, ciências etc.); Talento Psicossocial (liderança); e Talento Psicomotor (competências motrizes)”.

3 - Conceito de Sobredotação

*“Quer pelos dons de inteligência,
Pelos talentos mais variados,
Quer pelos interesses manifestados desde cedo
Para este ou aquele campo da vida,
Da natureza, de máquinas,
Da beleza e harmonia de formas e expressão artística...
Ou interesses voltados para relações sociais,
Organização de grupos para fins os mais variados,
Ou ainda interesse em produzir riqueza...
Esses alunos, crianças ou adolescentes,
Reclamam atenção especial
E compreensão por parte dos mestres.”*

Helena Antipoff (1973) cit por Guenther & Freeman, 2000: 71).

O conceito de sobredotação tem gerado alguma controvérsia, visto que existem algumas discordâncias entre os vários autores, existindo assim uma miríade de definições sobre esta temática e não existindo um consenso universal, pois a relação entre constructos não está bem clara nesta área.

“A sobredotação é algo que estabelecemos, pelo que a sua definição está dependente do meio sociocultural e do período histórico em que se utiliza.” (Sternberg, 2007)

“O conceito de sobredotação mais actual 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, cit por Vilas Boas e Peixoto, 2003: 21)

“O que é o sobredotado? A que nos referimos quando afirmamos que um determinado indivíduo é sobredotado?”

(...) apesar de ser esta uma questão aparentemente simples, muitos são os aspetos que devem ser considerados, e grandes são as dificuldades encontradas quando se busca definir o termo.

O primeiro aspeto a salientar diz respeito ao facto de que sobredotação é um conceito ou constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa. (Hagen, 1980) (...) sendo uma tarefa difícil ou mesmo impossível propor uma definição precisa e aceite universalmente a seu respeito”. Alencar (1986, 20-21)

A sobredotação foi definida, na primeira metade do século passado, pelas capacidades intelectuais dos indivíduos, limitando-a aos testes de Q.I. Evidentemente que, sendo baseada no Q.I, é muito limitativa, não tendo em conta determinadas capacidades dos indivíduos (capacidade intelectual, artes, atividade física, criatividade, etc.) (Anéis, vol.1, nº 1 e 2).

Foi realizado nos EUA, por Lewis Terman, o mais longo estudo sobre sobredotação. Este utilizou no seu estudo a “intelligence test” (escala métrica) de Stanford Binet. Na sua obra “Genetic studies of genius”, considerou que todas as crianças que tivessem resultados de Q.I igual ou superior a 140, eram consideradas sobredotadas, ou seja 1% a 2% da população (Anéis, vol 1, nº 1 e 2).

Posteriormente, assinala-se uma nova viragem no estudo da

sobredotação, pois os testes de Q.I deixaram de ser relevantes para a identificação de indivíduos sobredotados, visto que estes possuem capacidades elevadas em determinadas áreas específicas de realização e talento (Anéis, vol 1, nº 1 e 2).

Uma das definições mais aceites universalmente é a de Renzulli (1986), propondo que a definição de sobredotação considere a interação entre os três anéis: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento na tarefa. Renzulli (2004) considera a criatividade como um dos traços mais importantes da sobredotação.

“Cada criança traz em si uma combinação essencial e substancialmente única de traços, características e atributos, oriundos não somente da sua constituição e plano genético, como também, derivados de muitos fatores de influência presentes no ambiente a que é exposta, dentro dos vários grupos a que pertence; realçando-se a importância da qualidade da interação entre dois conjuntos de fatores determinantes” (Serra, 2005: 16).

Mönks afirma:

“Renzulli desenvolveu o conceito dos três anéis, conciliando habilidade acima da média, criatividade e envolvimento na tarefa, numa perspectiva desenvolvimental, do meu ponto de vista, isto não está completo, porque o desenvolvimento decorre da ação e da interação, precisamos de outras pessoas para nos desenvolvermos por isso acrescentei ao modelo dos três anéis a trilogia Família, Escola e Pares ” (in Sobredotação, 2002: 250).

O papel do ambiente, família, escola e pares é um despoletador do potencial de sobredotação.

Os estudos sobre sobredotação continuam, e o neuropsicólogo e investigador Howard Gardner, definiu a teoria das Inteligências Múltiplas, a partir do conceito que a mente humana é multifacetada, possuindo um conjunto de diferentes capacidades. Esta teoria é constituída por sete tipos de inteligências; (i) Lógico Matemática, (ii) Linguística, (iii) Espacial, (iv) Corporal-Cinestésica (v) Interpessoal, (vi) Intrapessoal, (vii) Musical. Mais tarde Howard Gardner descobriu mais dois tipos de inteligências: a Naturalista e a Existencial juntando-as às sete já conhecidas.

Para Feldhusen (1995), a sobredotação inclui a motivação e a

criatividade, assim como um conjunto de características (aptidões, talentos, competências e perícias), possibilitando um desempenho elevado e original em áreas ou domínios valorizados numa determinada cultura e numa determinada época. Para o autor as habilidades potenciais são determinadas pela genética limitando assim, o nível do desenvolvimento do talento. (cit por Almeida et al, 2013:29).

Sternberg (1993) apresenta-nos a Teoria Pentagonal Implícita da Sobredotação, definindo cinco critérios-base fundamentais para a sobredotação: excelência, raridade, produtividade, demonstração e valor.

Falcão (1992) dá-nos a conhecer uma definição que considera adequada ao conceito de sobredotação:

Assim uma “criança sobredotada é aquela que possui um potencial humano de nível superior e frequência constante em qualquer uma, ou mais, das áreas operacionais das I. M. (Inteligências Múltiplas), permitindo prognosticar, se fornecidas adequadas oportunidades de desenvolvimento, um elevado grau de competência específica, quer na solução de problemas, quer na criação de produtos” (Falcão, 1992: 70).

Segundo Falcão (1992) o fator sociocultural é também de primordial importância na caracterização do conceito. Esta caracterização é dependente do contexto ambiental. Constatado este facto, é necessário que a análise da sobredotação seja realizada nos diferentes contextos socioculturais pois, o enfoque das características depende deste contexto. Culturas diferenciadas geram capacidades específicas e próprias, que são valorizadas por estas. O referido autor dá-nos os seguintes exemplos: (i) na Alemanha do século XVIII davam especial relevância aos compositores; (ii) na Inglaterra do século XIX os escritores tinham um lugar de destaque; (iii) Na Europa Ocidental do século XX têm especial saliência os cientistas e os matemáticos.

Poderemos afirmar que o contexto cultural existente difere no tempo e no espaço, gerando assim uma diversidade dos talentos e a sua caracterização em constante evolução, sendo também reflexo da interação entre as culturas e os indivíduos. Pelo acima citado, segundo Falcão (1992), os sobredotados são, muitas vezes, vítimas da perspectiva cultural.

“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; cit por Vilas Boas e Peixoto, 2003: 21).

O conceito de sobredotação deve basear-se em sete parâmetros:

“A área de expressão (geral ou específica); grau (ligeiro, moderado ou profundo); idade (criança ou adulto); nível de motivação (alto ou baixo); modo de tratamento da informação (assimilador eficaz ou criativo); relevância social (tem ou não reconhecimento social); o contexto em que se salienta (na escola ou fora dela)” (Pereira; 2000:166).

Assim, em conclusão, podemos constatar que o conceito de sobredotação não é universal, devendo ter-se em consideração que a identificação destes indivíduos está dependente da definição existente num dado contexto.

CAP II A Criança Sobredotada

1 - Características / Necessidades

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

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

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

Freeman (2000) diz-nos que a imagem que as pessoas têm de uma criança sobredotada é a de um rapaz, de baixa estatura, que usa óculos com umas lentes grossas, mal compreendido e emocionalmente perturbado, sendo este um “pequeno professor” brilhante em Matemática ou Música.

Os trabalhos de Terman foram muito importantes para o estudo dos sobredotados, pois este queria demonstrar que Lombroso e Galton estavam enganados quanto à teoria da neurose (sobredotado). Os resultados com maior impacto, de um estudo que realizou, mostram que os sobredotados são indivíduos socialmente ajustados e detentores de boa saúde física e mental (Pereira, 2000: 152). Com os estudos de Terman iniciou-se a criação de listagens de outras características típicas dos indivíduos sobredotados.

Posteriormente estes atributos aparecem ligados às diferentes áreas de excelência.

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

De acordo com Serra et al (2004: 52)

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

Algumas atitudes e desempenhos das crianças sobredotadas apontam, desde muito cedo, para capacidades acima da média, como por exemplo andarem e falarem mais cedo, aprenderem facilmente, etc, indiciando assim que estão avançados relativamente às crianças da sua idade cronológica. Em provas escolares conseguem obter valores muito acima da média.

Como nos diz Pereira (2000), o conceito de sobredotação exposto por Terman, em 1925, é definido por um Q.I. igual ou superior a 140 na escala Stanford-Binet ou noutra semelhante. Atualmente, o único consenso que existe em relação aos testes de inteligência é que existem diversos tipos de sobredotação, tomando em linha de conta “as *faculdades de pensamento divergente, a motivação intrínseca, a autoconfiança, a metacognição, a determinação e a tenacidade*” (Span; 1991 cit. por Pereira; 2000: 148).

Para Novaes (1979), segundo Serra (2005), a criança sobredotada pode apresentar frequentemente características intelectuais:

“Rapidez e capacidade de aprendizagem; capacidade de pensamento abstracto para analisar; associar e avaliar; deduzir e generalizar; capacidade de resposta pronta ao meio ambiente; flexibilidade de pensamento; produção de ideias; maturidade no julgamento; capacidade para resolver problemas; facilidade de retenção de informação; independência de pensamento; profundidade de compreensão.” (Serra, 2005: 17)

Relativamente às caraterísticas sociais destacam-se frequentemente:

- *“Sensibilidade interpessoal; comportamento cooperativo; sociabilidade;*

habilidade de trato com pessoas e grupos; habilidade par estabelecer relações sociais; capacidade de liderança; capacidade para resolver situações complexas; percepção fiável da situação social.” (Serra, 2005: 19)

Em relação às diferentes áreas do desenvolvimento, a criança ou jovem sobredotado pode apresentar desfasamentos entre níveis diferenciados de desempenho, isto é, áreas com desenvolvimento superior e áreas fracas (Terrassier, 1986). Estes desfasamentos entre diferentes níveis de desempenho caracterizam-se por dessincronias.

Serra & Fernandes (2015: 45) destacam os problemas resultantes do desfasamento entre o desenvolvimento da inteligência da criança e o seu desenvolvimento psicomotor. O desenvolvimento psicomotor da criança está normalmente ligado à idade cronológica desta e não à sua idade mental, daí ser frequente uma criança ter um desempenho elevado na área das matemáticas e problemas a nível dos grafismos, ou seja, um atraso a nível da motricidade fina. A nível do desenvolvimento intelectual, destacam ainda as discrepâncias entre a idade mental a nível verbal e a nível do raciocínio.

Terrassier destaca ainda o problema das dessincronias ao nível da inteligência e do plano afetivo, ou seja, a criança poderá revelar um comportamento que oculte a sua imaturidade. Este comportamento pode originar ainda que a criança se refugie no racionalismo, não expressando livremente os seus desejos e impulsos (Serra & Fernandes, 2015: 45-46).

A dessincronia social revela-se facilmente pela diferença da velocidade de processamento mental da criança sobredotada e das outras crianças. Este processamento tem grande influência sobre o padrão do percurso escolar, daí o facto das necessidades específicas de uma criança sobredotada, que não se enquadram no currículo padrão, necessitarem de um currículo específico (Serra & Fernandes, 2015: 46-47).

Iremos abordar detalhadamente as características dos sobredotados, podendo estas ser intelectuais, físicas, educativas e profissionais, sociais, emocionais, etc, propostas por diversos autores.

“O aluno sobredotado é visto como alguém que possui um conjunto de vincadas características pessoais, entre as quais se salientam: percepção e memória

elevadas, raciocínio rápido, habilidade para conceptualizar e abstrair, fluência de ideias, flexibilidade de pensamento, originalidade e rapidez na resolução de problemas, superior inventividade e produtividade, elevado envolvimento na tarefa, persistência, entusiasmo, grande concentração, fluência verbal, curiosidade, independência, rapidez na aprendizagem, capacidade de observação, sensibilidade e energia, auto-direção, vulnerabilidade e motivação intrínseca (Serra, 2004: 17).

Nem todos os alunos irão revelar este conjunto de características, resultantes da interação de fatores biológicos e genéticos com fatores ambientais.

No sentido de tentar identificar as eventuais necessidades do sobredotado, Webb (1993) relaciona as suas características psicológicas com possíveis problemas de comportamento, uma vez que a análise dos atributos intelectuais e de personalidade, característicos dos sobredotados, permitirão compreender quais as suas necessidades e possíveis problemas desenvolvimentais (Serra, 2008: 116).

Quadro 4 – Características e potenciais problemas associados à sobredotação

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

Webb (1993) cit. por Serra (2008), adaptado

De acordo com Renzulli (cit por Ministério da Educação, 1998: 7-8), os

sobredotados apresentam um conjunto básico de características; na sequência dos seus trabalhos foi possível elaborar um conjunto de características comportamentais.

Quadro 5 - Características gerais de comportamento das crianças e jovens sobredotados

Caraterísticas no plano das aprendizagens	a) Vocabulário avançado para a idade e para o nível escolar; b) Hábitos de leitura independente (por iniciativa própria, preferência por livros que normalmente interessam a crianças ou jovens mais velhos; c) Domínio rápido da informação e facilidade na evocação de factos; d) Fácil compreensão de princípios subjacentes; capacidade para generalizar conhecimentos, ideias, soluções; e) Resultados e/ou conhecimentos excecionais numa ou mais áreas de atividade ou de conhecimento.
Caraterísticas motivacionais	a) Tendência a iniciar as suas próprias atividades; b) Persistência na realização e finalização das tarefas; c) Busca da perfeição; d) Aborrecimento face a tarefas de rotina.
Caraterísticas no plano da criatividade	a) Curiosidade elevada perante um grande número de coisas; b) Originalidade na resolução de problemas e relacionamento de ideias; c) Pouco interesse pelas situações de conformismo.
Caraterísticas de liderança	a) Autoconfiança e sucesso com os pares; b) Tendência a assumir a responsabilidade nas situações; c) Fácil adaptação às situações novas e às mudanças de rotina.
Caraterísticas nos planos social e do juízo moral	a) Interesse e preocupação pelos problemas do mundo; b) Ideias e ambições muito elevadas; c) Juízo crítico face às suas capacidades e às dos outros; d) Interesse marcado para se relacionarem com indivíduos mais velhos e/ou adultos.

Ministério da Educação (1998: 8)

Segundo Renzulli as caraterísticas que distinguem os sobredotados são:
(i) Capacidade intelectual superior à média, nomeadamente na facilidade com que obtém êxito em determinadas tarefas e que revelam na aquisição de determinados conhecimentos e competências em áreas específicas; (ii)

Elevada capacidade de trabalho, demonstrando perseverança na resolução de problemas concretos ou na concretização de uma atividade específica; (iii) Níveis superiores de criatividade, revelada na frequência e no tipo de questões que fazem e nos jogos e associações de conceitos que elaboram (Ministério da Educação, 1998: 7-8).

Renzulli (1998 cit. por Rodrigues, 2010) realça ainda algumas características afetivas e emocionais das crianças sobredotadas. Segundo o autor, os sobredotados apresentam preocupação moral em idades precoces, questionam frequentemente regras, demonstram autoconsciência, sensibilidade, empatia e capacidade de reflexão, tal como um elevado sentido de justiça e uma imaginação muito fértil.

Serra (2004, 21-22) propõe um conjunto de características distintivas das crianças sobredotadas em cinco domínios, em função de determinados domínios de referência e do seu tipo de talento: **No domínio das aprendizagens:** vocabulário avançado para a idade e o nível escolar; hábitos de leitura independente, domínio rápido da informação e facilidade na evocação de factos; fácil compreensão de princípios subjacentes; capacidade para generalizar conhecimentos, ideias ou soluções; resultados e/ou conhecimentos excecionais numa ou mais áreas de atividade ou de conhecimento. **No domínio da motivação:** tendência para iniciar as suas próprias atividades; persistência na realização e na finalização de tarefas; busca da perfeição; desmotivação perante as tarefas de rotina. **No domínio da liderança:** autoconfiança e sucesso com os pares; tendência em assumir a responsabilidade nas situações; fácil adaptação às situações novas e mudanças de rotina. **No domínio da criatividade:** curiosidade elevada perante um grande número de coisas; originalidade na resolução de problemas e no relacionamento de ideias; pouco interesse pelas situações de conformismo. **No domínio sociomoral:** preocupação com os problemas do mundo; ideias e ambições muito elevadas, juízo crítico em relação a si próprio e aos outros; preferência por interações sociais mais direcionadas para crianças/jovens mais velhos, e/ou adultos (adaptado de Renzulli: 1984).

Os indivíduos sobredotados apresentam também algumas características psicológicas que aparecem associadas à aprendizagem e ao desempenho académico e profissional destes (Almeida, 1996). O indivíduo sobredotado apresenta também características pessoais, etc. necessitando de contextos escolares e familiares vantajosos (Almeida et al, 2013: 34-35).

Quadro 6 - Características psicológicas do sobredotado

Dimensão	Caraterísticas
Capacidades Cognitivas	Observação atenta e penetrante; captação fácil de princípios e conceitos; retenção e evocação estratégica da informação; curiosidade intelectual, questionamento e espírito investigativo; imaginação e fantasia especulativa; apreensão fácil dos elementos de um problema; elevado raciocínio e facilidade em lidar com conceitos abstratos; formas diversas de resolução de problemas; habilidade para processar informações rapidamente.
Aprendizagem	Aprendizagem rápida e com recurso a diversos meios; conhecimentos mais amplos; domínio e evocação fácil da informação; extração de pistas e generalização da informação; Salto de etapas na aprendizagem; seleção de certas áreas e temas curriculares; tendência para a investigação (construção pessoal do conhecimento); busca deliberada do “como” e “porquê”; habilidade matemática; compreensão da estrutura da língua: vocabulário amplo e bem estruturado; fluência verbal; leitura mais rápida e profunda; utilização eficaz de estratégias de autorregulação da aprendizagem.
Motivação	Motivação intrínseca, não incentivada por reforços externos; preocupações transcendentais e pouco convencionais; necessidade “obsessiva” de ocupação mental; envolvimento e entusiasmo nas tarefas; competitividade na sua área; perfeccionismo e paixão; diversidade de interesses e projetos; aspirações profissionais elevadas; escolhas vocacionais e desenvolvimento da carreira mais cedo; colecionismo, leitura de biografias; atenção à novidade e singularidade de interesses; organização dos tempos livres mais cedo.
Personalidade	Trabalho independente e autónomo; sentido de auto crítica; sentido de humor; espírito de liderança; responsabilidade; riqueza de vida interior (introversão); muita atividade e abertura às experiências e novidade; sensibilidade fina; persistência; autoconfiança; conscienciosidade; gestão de stress e autocontrolo; preocupações éticas e estéticas em tenra idade

(Almeida et al, 2013: 35)

Sendo assim, não existe um conjunto standard de características que permita englobar todos os sobredotados. Isto deve-se, não só ao facto de existir uma grande diversidade de áreas de sobredotação, mas também porque existe uma heterogeneidade de características, nestes indivíduos.

2 - Domínios de Capacidade Humana

De acordo com o referido anteriormente, e enfatizado por Guenther (2006: 44), os sobredotados não constituem um grupo único e homogéneo. Bem pelo contrário, cada um é distinto pois constitui uma combinação de características/atributos, que não deriva apenas da parte genética mas também de todas as influências do meio envolvente. Assim, cada um sofre a influência dos seus grupos mais próximos, adquirindo características próprias destes.

“Assim partindo da afirmação genérica de que «todos somos iguais», não há outra caminhada a fazer senão chegando ao ponto de que «somos todos diferentes»” (Guenther, 2000: 45).

Para o reconhecimento dos potencialmente sobredotados, será então necessário dar primazia a alguns traços e características que este grupo apresenta e que divergem da média da sua faixa etária.

Neste sentido, Gagné (2008, cit por Guenther 2011: 40) afirma que a capacidade natural (dote) não constituiu um agregado de atributos naturais, sendo antes constituída por domínios diferenciados, que podem ser ligados a funções cerebrais (Clark, 1984 cit por Guenther, 2011: 40).

De acordo com Gagné (2009: 2) e Guenther (2011: 41-42) existem cinco domínios de capacidade humana que refletem predisposições genéticas e que se exprimem em áreas de interesse, atividade e desempenho, encontrando-se acessíveis no meio ambiente. Estes domínios, que constituem linhas identificadoras dos sobredotados, são: (i) Domínio da Inteligência; (ii) Domínio da Criatividade; (iii) Domínio Sócio-Afetivo; (iv) Domínio Percetual e (v) Domínio Psicomotor.

Gardner (1983) também defende esta definição de sobredotação,

apresentando o estudo de talentos em vários domínios da inteligência, em que cada um tem uma forma própria de memória, aprendizagem e percepção. Pelo que uma aptidão, numa determinada área, pode não se refletir noutras áreas. Esta vertente é também partilhada por Winner (Pereira, 2000: 154-155).

2.1 - Domínio da Inteligência

Relativamente ao conceito de inteligência, Jensen (1969, cit por Pereira, 2009: 6), afirma que *“a inteligência, tal como a electricidade, é mais fácil de medir do que de definir.”*

“A inteligência é um dos domínios mais valorizados pela sociedade ocidental, por vezes está acima do poder material, uma vez que tem habilidade necessária para o dominar” (Guenther, 2000: 31).

Este constitui o domínio mais estudado do conhecimento humano e pode ser analisado através de testes de QI, pois está ligado à função cognitiva. Neste domínio estão contidas as habilidades mentais complexas, tais como: entender, compreender, observar, abstrair, apreender, por diferentes vias. Incluindo ainda a capacidade de organizar e assimilar conceitos processados dedutiva ou indutivamente, podendo estes ser lineares ou não lineares (Guenther, 2012: 4-5).

A identificação desta capacidade geral guia-se por duas vias: a vivacidade mental e a automotivação e confiança. Na vivacidade mental, as crianças manifestam a sua curiosidade, questionam, enfrentam e apreciam desafios, demonstram sentido de humor, possuem boa memória, dominam um apreciável número de conhecimentos e informações, aprendem, compreendem e apreendem facilmente através de diversos meios. A automotivação e confiança observam-se nas crianças que revelam autonomia, persistência, empenho na tarefa e motivação intrínseca; são empreendedoras e empenhadas nos seus interesses pessoais (Guenther, 2000: 47-48).

Um alto desempenho nos testes de QI não significa obrigatoriamente uma vida de sucesso, quer na vida académica, profissional ou mesmo pessoal.

O sucesso está em saber quando utilizar, ou não, a inteligência analítica (Sternberg, 2005: 145).

A inteligência, como capacidade natural que é, pode desenvolver-se durante toda a vida, mas principalmente durante os primeiros anos (Gagné, 2009, 1).

2.2 - Domínio da Criatividade

“O facto de se ser criativo, num determinado domínio, é a forma mais elevada da sobredotação “ (Pereira, 2000: 157). Renzulli também defende este ponto de vista entre outros autores.

“Criatividade, capacidade criadora, pensamento criativo, são atributos intensamente valorizados e desejáveis em nossa cultura” (Guenther, 2000: 31).

É um domínio de difícil definição, geralmente julgado como apenas ligado às artes. A criatividade pode porém também estar relacionada com a ciência, relações interpessoais, bem como todo o tipo de atividade e pensamento humano (Guenther, 2000: 31).

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

A criatividade tem a sua origem na função intuitiva, não pertencendo ao campo racional. Este conceito inclui a capacidade divergente para configurar, colocar e enfrentar problemas, com uma abordagem imaginativa e pensamento intuitivo, capacidade de utilização de múltiplas fontes e redes de relações complexas; uso de conjuntos de ideias, imagens, ações, reações interligadas por elos de originalidade não evidentes, próprios da invenção, criação e inovação (Guenther: 2011. 41). Esta está associada à produção original, seja esta científica ou artística, bem como a determinados traços: pensamento holístico, intuição, produção original e fluente, sendo acompanhada por um elevado sentido crítico e autocrítico (Guenther, 2000: 49).

A criatividade pode assumir as mais variadas formas, pode ir desde o mais palpável até ao praticamente indetetável - a originalidade. É a pedra angular do pensamento criativo, sendo este também um traço de personalidade. A criatividade é não só genética mas também aprendida e treinada. Esta engloba várias áreas: fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, transformação, sensibilidade a problemas e sua resolução, requerendo estas duas últimas boa intuição e acuidade (Davis, 2006: 240-241).

São três os fatores psicológicos que se destacam pelo seu impacto na criatividade: as características motivacionais, as habilidades cognitivas e os traços da personalidade. As características motivacionais estão na origem do desejo para a realização da descoberta e da ordem no caos. De acordo com Amabile (1993) a motivação intrínseca seria a grande facilitadora da criatividade. Guilford foi um dos primeiros a chamar a atenção para a importância das habilidades cognitivas, principalmente para a fluência ideacional bem como a associativa. Segundo ele, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração desempenhariam também um importante papel. Os traços de personalidade reconhecidos como mais importantes pela sua influência na criatividade são: autonomia, flexibilidade pessoal, abertura à experiência, autoconfiança, iniciativa e persistência (Alencar, 2001: 23-28).

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

Arieti (1976) e Schwartz (1992, defendem que a criatividade não é obra do acaso, mas que esta é altamente influenciada por fatores ambientais, admitindo que os momentos de criação têm a sua origem numa complexidade de acontecimentos sociais (Alencar, 2001:100).

“Estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afetar o seu ambiente social, as pessoas que nele vivem. Se aqueles que circundam o indivíduo não valorizam a criatividade, não oferecem o ambiente de apoio necessário, não aceitam o trabalho criativo quando este é apresentado, então é possível que os esforços criativos do indivíduo encontrem obstáculos sérios, senão intransponíveis” (Stein: 1974, cit por Alencar, 2001: 43).

Quadro 7 - Características de personalidade associadas à criatividade

Original	Imaginativo, detentor de recursos, não convencional, assume desafios, questiona “e se?”, irritado e aborrecido com o óbvio.
Ciente da criatividade	Consciência criativa, valoriza a originalidade, valoriza a própria criatividade.
Independente	Autoconfiante, individualista, estabelece as suas próprias regras, não se preocupa em impressionar os outros, resiste às exigências sociais.
Assume riscos	Não tem medo de ser diferente ou de experimentar algo novo, disposto a lidar com a hostilidade, disposto a lidar com insucesso.
Motivado	Aventureiro, procura sensações, entusiástico, excitável, espontâneo, impulsivo, vai para além do que lhe é solicitado.
Curioso	Questionador, experimentador, inquiridor, com amplos interesses.
Sentido de humor	Brincalhão, faz trocadilhos,
Atraído pela complexidade	Atraído pela novidade, assimétrico, misterioso; pessoa complexa; tolerante da ambiguidade, desordem e incongruência.
Artístico	Interesses artísticos e estéticos.
Mente aberta	Recetivo a novas ideias, outros pontos de vista, novas experiências, e crescimento; liberal, altruísta.
Precisa de tempo sozinho	Refletivo, introspetivo, preocupado, sensível, pode ser reservado, gosta do trabalho individual.
Intuitivo	Perceptivo, percebe os relacionamentos; utiliza todos os sentidos na observação.

(adaptado de Davis, 2003: 313)

2.3 - Domínio Sócio Afetivo

O domínio sócio afetivo tem raízes na função afetiva. Esta capacidade expressa facilidade para saber viver em grupo, tendo em conta os sentimentos necessários e gosto de cooperação, gerindo-a com estabilidade e segurança, tentando descobrir rumos para obter novos conhecimentos. Neste domínio temos, por um lado, indicadores de liderança com energia pessoal e capacidade de convencer e gerir situações em grupo. Por outro lado, temos a convivência, a empatia, a interação pessoal, bem como aptidões associadas à

maturidade, que, segundo as novas teorias, se denominam por inteligência emocional (Guenther, 2012: 6).

Segundo Gagné (2004) o domínio sócio afetivo pode ser dividido em três vertentes: a) percetividade (indica capacidade intelectual); b) empatia e tato, (relacionados com a comunicação); c) liderança e persuasão (capacidade de influenciar).

Os indivíduos dotados no domínio sócio afetivo apresentam como traços característicos o gosto pela cooperação, pelas relações pessoais, ou seja, a preocupação com o próximo, bem como um elevado sentido de justiça que os leva a desenvolver sentimentos tais como o respeito, a amizade e a bondade (Guenther, 2000: 49). Estes indivíduos estão geralmente ligados às causas solidárias e humanitárias.

2.4 - Domínio Percetual

Este domínio situa-se na franja de transição entre o físico e o mental (Gagné, 2008 cit por Guenther, 2011: 42). Podemos afirmar que o conhecimento do mundo tem a sua origem nas sensações físicas que este mesmo nos provoca, porém grande parte do processamento desta informação ocorre no cérebro, pelo que é um processo mental. Se bem que envolvam processamentos com origem no cérebro, com vista a descodificar e a direccionar impulsos dos neurónios para os músculos, podemos constatar atividades físicas decorrentes dos movimentos do corpo humano, sendo estas conectadas com uma capacidade física.

2.5 - Domínio Psicomotor

A função física do cérebro verifica-se em duas vertentes: uma relacionada com a perceção sensorial, ligada ao aparelho sensorial externo (olhos, ouvidos, nariz, gosto e tato); outra relacionada com o aparelho motor. Neste domínio estão compreendidos os indicadores de capacidade sensorial específica (visual, auditiva, olfativa, etc.), combinações sensoriomotoras

(coordenação visuo-motora, auditivo-motora, etc.) e capacidade motora (força, equilíbrio, ritmo, resistência, precisão dos reflexos), todas estas ligadas ao controlo intencional da mente sobre as funções do sistema muscular e ósseo. Este domínio inclui todos os indivíduos com altas performances em qualquer área desportiva (Guenther, 2012: 6-7).

3 - Dificuldades emocionais e sociais

Em contraste com a conclusão do longo estudo de Terman, segundo o qual os sobredotados constituíam um grupo emocionalmente mais estável, Hollingworth refere existirem graves problemas emocionais e necessidades de aconselhamento em muitos sobredotados, argumentando que quanto maior fosse o grau de sobredotação, maiores seriam as suas necessidades de “educação emocional” (Colangelo, 2003: 7).

De acordo com um estudo realizado por Hollingworth, com alunos de um QI de pelo menos 180, foram constatados três problemas principais: (i) ausência de hábitos corretos de trabalho em ambiente escolar (falta de empenho, alheamento, para eles a escola era perda de tempo dada a diferença entre o seu nível e o da turma); (ii) dificuldade de relacionamento social (diferença de interesses, não criando empatia, dificuldade de interação e isolamento); (iii) vulnerabilidade emocional (envolvimento em temas para os quais não estariam ainda emocionalmente preparados) (Alencar, 2001: 176-177).

A escola não consegue corresponder de forma assertiva a alunos com capacidades intelectuais superiores. Isto explica a apatia e o ressentimento demonstrados com bastante frequência por estes alunos. Copley (1993) refere que um grande número de crianças sobredotadas depositam grandes expectativas e grande entusiasmo no início da sua vida escolar, mas depressa se sentem frustradas e entediadas (Alencar, 2003: 178).

Uma das particularidades que chamou a atenção a Terrassier foi o possível desfasamento entre o nível intelectual e a capacidade de leitura, bem

como as dificuldades na escrita. Este facto trata-se de uma diferença entre o desenvolvimento intelectual e o psicomotor, com um atraso do último em relação ao primeiro. Posteriormente foram constatadas diversas dessincronias (Terrassier; 1990 e 1992; cit por Benito & Alonso, 2004III: 58).

De acordo com Terrassier (1989; 1992 cit por Valle, 2001: 46-49) o sobredotado pode enfrentar dois tipos de problemas: a dessincronia evolutiva e o efeito de Pigmaleão negativo. A dessincronia evolutiva refere-se à diferença entre a capacidade intelectual, que evolui mais rapidamente, e as outras áreas do comportamento que evoluem de forma normal. Como consequências temos problemas de identificação, aprendizagem, desfasamentos e transtornos em diversas áreas. O efeito de Pigmaleão negativo consiste no facto de pais, professores e colegas esperarem do sobredotado um comportamento (social e intelectual), dentro dos parâmetros normais.

Os problemas da dessincronia evolutiva podem ser de funcionamento externo ou interno; os de funcionamento externo, subdividem-se em: dessincronia escolar-social (da diferença entre o ritmo do currículo e o ritmo intelectual); e dessincronia familiar (que surge devido às crianças sobredotadas abordarem desde cedo temas problemáticos, como a morte, a origem da vida, Deus, etc.), causando embaraço aos pais, principalmente em famílias de baixo nível de escolaridade. Os de funcionamento interno podem ser de três tipos: (i) dessincronia intelectual e psicomotora (normalmente os sobredotados são precoces a andar e a falar, podendo também o ser na leitura, porém na escrita não, já que o seu pensamento é mais rápido que a sua mão, tendo como consequência uma escrita de traço irregular; (ii) dessincronia da linguagem e do raciocínio (o seu pensamento é mais rápido do que a sua capacidade de se exprimir por palavras, ou seja compreende o conceito mas não consegue verbalizá-los); e (iii) dessincronia afetiva ou intelectual (Valle, 2001: 46-48).

O efeito de Pigmaleão subdivide-se em (i) efeito externo (tem origem na incompreensão de pais, professores e colegas, pela não valorização das suas necessidades diferentes, tentando normalizá-lo e negando as suas capacidades); e (ii) efeito interno (a tentativa do sobredotado ajusta-se, provoca

neste grande frustração e uma imagem de fracassado, pois está a negar os seus interesses e capacidades (Valle, 2001: 48).

Alunos sobredotados, com alto desempenho a nível da leitura, irão frequentemente enfrentar dificuldades ao nível da escrita, tendo problemas em redigir ao ritmo da sua velocidade mental. O problema pode não se limitar ao plano gráfico, mas em atingir também as aquisições ortográficas. Um estudo de Auzias demonstrou que a precocidade na escrita é mais rara e não tão profunda que a da leitura. Segundo estudos de Terrassier, estas dificuldades são mais frequentes nos rapazes do que nas raparigas (Benito & Alonso, 2004 III, 61).

O desenvolvimento emocional do sobredotado pode não ocorrer mais rapidamente que o das outras crianças, mas ocorre de uma forma diferenciada. Eles apresentam características distintas em termos de aprendizagem, criatividade, interesses e traços de personalidade. Algumas das características sócio emocionais podem ser: (i) idealismo e senso de justiça; (ii) perfeccionismo; (iii) alto nível de energia envolvido na realização de atividades; (iv) senso de humor desenvolvido; (v) paixão por aprender; (vi) perseverança; (vii) inconformismo; (viii) sensibilidade às expectativas dos outros; (ix) sensibilidade emocional; (x) e autoconsciência elevada (Alencar & Virgolim, 1999; Fleith, 1998; Lovecky 1993; Piechski, 1991; Silverman 193b; cit por Alencar & Fleith, 2001: 167).

CAP III Sobredotação: Práticas Educativas

1 - Necessidades Educativas dos Alunos Sobredotados

As necessidades educativas específicas dos sobredotados exigem uma intervenção atenta e empenhada para possibilitarem o desenvolvimento das suas competências, minimizando também qualquer situação de subaproveitamento, desinteresse ou dificuldades decorrentes das atividades escolares. Devemos conhecer bem os alunos, nomeadamente as suas características cognitivas, afetivas, físicas, intuitivas e sociais, aqueles que desconhecem as características e as necessidades educacionais dos alunos sobredotados não terão sucesso com estes.

Porém, as crianças sobredotadas, apesar de constituírem ou poderem vir a constituir um dos nossos maiores recursos naturais, andam por aí... mais prejudicadas do que beneficiadas pelos dotes que têm. Muitas vezes acabam mesmo por ser vítimas do seu real potencial criativo, do seu imenso poder crítico, da sua expressiva capacidade de liderança, da sua delicada sensibilidade às injustiças, da sua coragem, mesmo, para remar contra a maré! (Falcão, 1992: 15).

Por vezes o contexto escolar onde estes alunos estão inseridos não favorece a compreensão dos seus comportamentos e atitudes, impedindo-os de intervir, deixando-os frustrados e levando-os a ter comportamentos desajustados. Para impedir que isto ocorra, os professores devem dedicar toda a atenção e empenho, e desta forma proporcionar um ambiente com desafios constantes, organizando e promovendo as respostas necessárias, satisfazendo assim de forma adequada os seus interesses, aptidões e maximizando as suas potencialidades. *“Devemos desafiar o indivíduo em termos de desenvolvimento, pois, caso contrário, o crescimento pode não continuar e o indivíduo perde potenciais”* (Serra, 2005: 27).

Estes alunos têm necessidades educativas especiais, pois a sua aprendizagem é demasiado rápida relativamente aos colegas, precisando assim de estratégias educativas para maximizar as suas potencialidades. É pois, de extrema importância, que a escola adote práticas educativas desafiadoras e motivadoras, devendo estas ser diferenciadas e

individualizadas.

De acordo com Sara Bahia os indivíduos sobredotados são mais autoconfiantes, mais perseverantes nas suas tarefas, apresentam maior autonomia e uma maior reserva nas relações sociais que estabelecem. Todavia, estas características são sempre influenciadas pela natureza do tipo de escola e das oportunidades educativas facultadas, podendo num ambiente apresentar características de sobredotação, enquanto que noutro podem revelar baixo desempenho escolar, isto como resultado da falta de motivação e descontentamento perante tarefas que a escola lhes propõe. Geralmente estes alunos vão para a escola com “sede” de novos desafios, novos conhecimentos, etc. Quando estas necessidades não são satisfeitas, de modo a poderem potenciar as suas competências, desencadeiam frustração, aborrecimento e desinteresse face às atividades escolares, ou por vezes, dificuldades relativamente às mesmas.

Assim, mediante as características destes alunos, podemos definir um conjunto de necessidades educativas divididas em três áreas:

Necessidades psicológicas: a) sentimento geral de sucesso num ambiente intelectual estimulante (práticas e interações que geram uma convicção de sucesso; ambiente educativo positivo; valorização positiva de todos os ganhos, sejam grandes ou diminutos, tarefas não isoladas mas que constituam uma motivação para a tarefa seguinte; experimentação sistemática de situações de sucesso; informações pertinentes para a construção de conhecimentos gratificantes e significativos); b) flexibilidade nos tempos atribuídos para a realização de tarefas (não pré-determinar o tempo de realização de uma tarefa; evitar interrupções obrigatórias que interfiram com o envolvimento nas tarefas); c) clima de participação e partilha de responsabilidades (permitir a assunção de responsabilidades; planificação do trabalho; organização no trabalho; auto-avaliação); d) fomentar o respeito pelas regras sociais e da sala de aula; cumprimento autónomo de tarefas; e) suporte emocional para o fracasso (estimular uma atitude positiva perante o erro/sucesso); f) elogiar de forma ajustada, salientando as aprendizagens

positivas; g) nunca esquecer a faixa etária dos alunos, não criando expectativas demasiado altas.

Necessidades sociais: a) compreender o comportamento social, as atitudes e comportamentos dos alunos; b) incentivar a participação em trabalhos de grupo; c) explicar e debater as regras de conduta e consequências que advêm do seu não cumprimento; d) estimular a prática da auto-crítica, bem como os exercícios de dinâmica de grupo; e) promover a integração destes alunos.

Necessidades cognitivas: a) ensino individualizado (conteúdos específicos; b) flexibilidade nos programas e ritmo de aprendizagem; c) tarefas especiais ou opções alternativas; d) facilitar o acesso a recursos adicionais de informação na sua área de interesse; e) permitir o desenvolvimento e partilha dos interesses e conhecimentos com os outros; f) expressão criativa (comunicações livres nas aulas; expressão de ideias e projetos diferentes), g) estimular a utilização das suas competências na resolução de problemas e execução de investigações (adaptado de Ministério da Educação, 1998: 13-20).

De acordo com Van Tassel (1980, cit por Ministério da Educação, 1998: 20) os alunos sobredotados necessitam de oportunidades educativas que promovam o seu potencial, sendo de destacar: a) pensar a níveis concetuais elaborados; b) produzir trabalhos diferentes do habitual; c) trabalhar em equipa; d) apreciar e discutir questões de natureza moral e ética, e) realizar tarefas específicas nas suas áreas de maior esforço e interesse; f) estudar temas novo, dentro e fora do programa escolar habitual; g) aplicar as suas competências na resolução de problemas estruturados a partir da vida real.

“A maior parte das crianças fracassa na escola. Fracassa porque não desenvolve mais do que uma parcela ínfima da sua tremenda capacidade para aprender, compreender e criar, com a qual nasceu e de que fez pleno uso nos seus dois ou três primeiros anos de vida.” (Holt, 1968 cit por Alencar, 2001: 46).

2 - Estratégias de Atendimento Educativo

“Os alunos sobredotados existem, estão aí e continuarão a estar, podemos identificá-los ou não, reconhecê-los ou não. O importante é não arruinarmos as suas possibilidades por abandono ou negligência, por comodidade ou ignorância. A tarefa, sem dúvida, merece a pena...”(Tourón, 1999 cit por Clara Correia –Anéis, 2007).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos define como princípio fundamental o direito a todos à educação.

Assim, o princípio do direito de todos à educação e a Declaração de Salamanca tiveram grande influência nas opções educativas em Portugal, que consagram a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar, estabelecendo que as instituições educativas devem implementar um sistema educativo que tenha em conta e respeite a diversidade (etnia, língua, meninos de rua, deficientes, sobredotados, etc.), reconhecendo os seus atores – os alunos, para que a transmissão de conhecimento não resulte na mera passagem de saber (para que a educação não se torne fria, crua e sem tempero emocional), mas que seja um processo dinâmico, construtivo e interativo, onde os alunos são participantes ativos, de pleno direito, na construção de saberes e na elaboração de ligações entre diferentes realidades, demonstrando uma postura crítica, reflexiva, capaz de articular ideias e conceitos e utilizar conhecimentos previamente adquiridos para aplicação nos mais diversos contextos. Deve ainda implementar dinâmicas de relação que propiciem um permanente bem-estar e a plena inclusão de todos os seus alunos no mais estrito respeito pelas suas diferenças, fomentando a aceitação, o respeito, a tolerância, a harmonia e a equidade

Na legislação Portuguesa, entre novembro de 2005 e dezembro de 2012, vigorou o Despacho Normativo nº 50/2005 de 9 de novembro, que diz que “é da responsabilidade da direção executiva do agrupamento ou escola a promoção de uma cultura de qualidade e de rigor que assegure a todos os alunos as condições adequadas à obtenção do sucesso educativo.” O artigo 5º faz referência à aplicação de um plano de desenvolvimento para aos alunos com capacidades excecionais.

Através do despacho normativo nº24-A/2012 de 6 de dezembro, pelos seus artigos nº 20, 22 e 25, são consagradas, respetivamente, as medidas de promoção do sucesso escolar, a criação de grupos temporários de homogeneidade relativa e a aceleração. Estas mesmas medidas são mantidas no despacho normativo nº 13/2014 de 15 de setembro. Tal prática não é corrente no ensino, tanto devido à escassez de meios, bem como à falta de formação dos docentes para a adoção de tais medidas e nº13/2014.

De acordo com Serra & Fernandes (2015: 60):

“Aprovar a lei não é o bastante. Para que, na prática, a lei possa ser cumprida e os direitos das crianças e jovens respeitados, importa definir e disponibilizar os meios. Necessitamos que, em todo o país, em cada agrupamento, alguns profissionais da educação – psicólogos e professores de diferentes áreas-, todos com formação em sobredotação, assumam o desenvolvimento de ações relativas a alunos sobredotados: da identificação, à diferenciação pedagógica, à tutoria educacional, ao apoio à família.”

Para atingir o desenvolvimento maximizado de todos os alunos, devem ser tidas em consideração as diferenças individuais e o contexto de aprendizagem, no qual está implícito a flexibilidade de organização escolar, dos métodos de ensino, da gestão dos recursos e do currículo. Assim, a estrutura de um programa de educação para sobredotados deve possibilitar a aceleração, a complexidade e o aprofundamento do currículo, bem como todos os meios necessários para a sua implementação (Serra, 2008: 144).

A escola é o local por excelência da implementação das políticas educativas e onde os problemas das crianças com capacidades acima da média devem ser colocados. É direito de todos, crianças e jovens, ter uma resposta educativa adequada e flexível que respeite as suas características e necessidades individuais, o seu meio ambiente e relacional, bem como tudo o que possa contribuir para o seu desenvolvimento. Como diz Jacques Delors, *“os sistemas educativos formais são muitas vezes, analisados e com razão, de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais”* (Delors cit. por Serra, 2008: 144).

Para que exista uma efetiva e adequada integração das crianças sobredotadas nas instituições educativas, Novaes (1979) refere que os professores, na sua prática diária, devem ter pleno conhecimento e compreensão da problemática da sobredotação, tendo plena consciência da natureza e necessidades dos sobredotados, possuindo a necessária formação para organizar e delinear o trabalho a realizar por estes alunos, facultando-lhes os meios necessários para aprendizagens gratificantes, motivadoras e significativas, que conduzam a resultados otimizados, permitindo a maximização das capacidades adquiridas e potencialidades emergentes.

Segundo Novaes (1979) um dos fatores primordiais é o desenvolvimento de uma relação com o aluno de ajuda e confiança, de aceitação e, sobretudo de compreensão e segurança, de forma a serem capazes de responderem às necessidades individuais e específicas dos alunos sobredotados, ou seja, é de relevante importância que entre ambos se crie uma relação emocional positiva. O incentivo, o suporte e o respeito pelas diferenças individuais, também são essenciais para estimular os alunos a desenvolverem as suas potencialidades, a sua criatividade individual e a sua personalidade.

Sendo assim Tannenbaum (1983 cit por Alencar & Fleith, 2001: 125) sugere que apesar dos objetivos dos programas para estas crianças serem deliberados pela escola, alguns parecem ser adequados à maior parte dos programas: (i) ajudar as crianças com alto potencial, desenvolvendo ao máximo os seus talentos e capacidades; (ii) apoiar o seu desenvolvimento global, permitindo-lhe dar os maiores contributos à sociedade, vivendo de uma forma satisfatória; (iii) fortalecer um autoconceito positivo; (iv) alargar as suas experiências a uma variedade de áreas e não apenas a uma específica; (v) desenvolver uma maior consciência social no aluno; (vi) facilitar uma maior produtividade criativa ao aluno.

De acordo com Davis (2006: 97- 98) a aceleração refere-se a qualquer estratégia que resulta no adiantamento do currículo. Enriquecimento refere-se a qualquer outra estratégia para alunos sobredotados, isto é, qualquer estratégia educativa que ultrapasse o standard do nível do ano escolar, mas

que não resulte num adiantamento do currículo. Agrupamento consiste em juntar alunos com o mesmo nível de desenvolvimento, tanto académico como sócio-emocional. A aceleração e o enriquecimento não envolvem, na maior parte dos casos, o agrupamento de sobredotados.

2.1 - Adaptação e Diferenciação Curricular

Alguns alunos apresentam necessidades educativas especiais (NEE), pois possuem um conjunto de capacidades que os habilitam a interiorizar os conteúdos curriculares de uma forma mais rápida e efetiva; assim o currículo deverá ser adequado de forma a preencher as necessidades destas características (Valle, 2001: 91).

Educar alunos sobredotados requer a adaptação do conteúdo curricular bem como das metodologias de ensino e aprendizagem. Devem ser utilizadas atividades intelectualmente estimulantes e desafiadoras, estas devem favorecer a autonomia da aprendizagem e do pensamento, ou seja a utilização de estratégias metacognitivas e de aprendizagem autorregulada. Deve ainda alargar-se a estimulação cognitiva do pensamento convergente para o divergente (criatividade), os processos educativos devem extravasar a área cognitiva e académica, abrangendo também as áreas emocional e social dos alunos sobredotados. (Alencar & Fleith, 2001 cit por Almeida et al, 2013: 83-84).

“...Todas as crianças e jovens têm direito a uma flexibilização das respostas educativas produzidas pela escola de maneira a respeitar as características individuais de cada criança, bem como o seu universo de relações e as circunstâncias próprias do seu desenvolvimento.” (Paixão, cit por Ministério da Educação, 1998: 4)

O uso de processos de ensino e aprendizagem diferenciados, a referenciação das necessidades educativas especiais e específicas, a elaboração e aplicação de currículos e de atividades que respondam cabalmente às necessidades intra-individuais destes alunos, promovendo a otimização de habilidades adquiridas e o desenvolvimento de habilidades

emergentes, fomentam a evolução integral e equilibrada de todo o seu potencial.

A preocupação com as diferenças individuais e o contexto de aprendizagem obriga a que a organização escolar seja flexível, assim como as estratégias de ensino, a gestão dos recursos e do currículo, para assim facultar o máximo desenvolvimento de todos, respeitando as características pessoais e as necessidades individuais de cada aluno (Serra, 2008: 4).

É evidente o distanciamento que, muitas vezes, existe entre os padrões culturais da escola e dos alunos e suas famílias.

Falcão (1992, cit por Santos, 2002) afirma ser imprescindível que as atividades escolares sejam ajustadas à realidade sociocultural das crianças, facultando-lhes o acesso aos materiais e equipamentos de acordo com o seu nível, ritmo de trabalho e perfil educativo. Refere ainda que a escola tem o dever e a obrigação de facultar às crianças e jovens sobredotados, um ambiente estimulante e desafiador que propicie e fomente convenientemente o desenvolvimento das suas potencialidades individuais, cognitivas e do seu processo de adaptação social. Afirma também inequivocamente, que a escola terá de acolher estas crianças, respeitando o seu direito à diferença e realizar uma planificação educacional praticável e que incentive a inclusão, partindo de estímulos diferenciados, adaptando as técnicas de ensino e aprendizagem, bem como os métodos utilizados e pondo em prática currículos que representem uma mais valia para elas, que as ajudem a ampliar de forma proveitosa e estimulante as suas habilidades e potencialidades.

Pelo atrás descrito a escola deve utilizar a prática da diferenciação e individualização dos processos de ensino-aprendizagem, incentivar e motivar os alunos e rever estratégias e metodologias, de modo a que as mesmas se adequem aos seus perfis individuais.

Torna-se pois óbvio que é necessário desenvolver o talento para que este não se perca – um talento não reconhecido é um talento negado.

“A escola é muitas vezes fator inibidor do aparecimento ou desenvolvimento das potencialidades dos alunos. A não promoção de ambientes criativos, a falta de estímulo, de recursos e de oportunidades ou o não

atendimento diferenciado em função das características e necessidades individuais, constituem frequentemente as causas do não desabrochar de capacidades latentes, ou da inovação de capacidades reveladas.” (Serra, 2000: 149).

De acordo com Dias (2000: 69) *“a ausência de condições adequadas na escola para responder às necessidades específicas das crianças sobredotadas, conduz a algumas dificuldades. Estas crianças tendem a “desligar-se”, “sonhar acordadas”, evitar a escola, perturbar a aula, e enfim, sentir-se desintegradas”.*

“A escola deve, esforçar-se por ultrapassar a uniformização e rigidez que ainda a caracteriza nos dias de hoje, promovendo uma efetiva igualdade de oportunidades, formando não no sentido de desenvolver ou inculcar nos alunos atitudes de individualismo e competitividade exclusiva, mas no sentido da cooperação, partilha e socialização dos conhecimentos, gerados na escola mediados pelos conhecimentos dos outros micro-sistemas de envolvimento — meio familiar, grupo de pares, e comunidade envolvente”. (Morgado, 1996: 189)

2.2 - Aceleração

A aceleração académica tem como objetivo proporcionar aos alunos um programa curricular numa idade mais precoce ou a um ritmo mais acelerado do que o normal. Consiste no ajustar o nível, a complexidade e o ritmo do currículo, ao nível académico e à motivação do aluno (Colangelo, Assouline & Gross, 2004, cit por Almeida et al, 2013: 103).

A aceleração constitui a forma mais barata, mais fácil e mais amplamente utilizada de satisfazer as necessidades educativas de um aluno sobredotado. Dos diferentes tipos de aceleração, o mais utilizado é o “salto” de anos num ciclo escolar (Freeman & Guenther, 2000: 109; Antunes & Almeida, 2009: 158).

O principal objetivo da aceleração académica é enquadrar um aluno num cenário curricular com um grau de dificuldade e estímulo adequado às suas capacidades excecionais de aprendizagem (Almeida et al, 2013: 104).

Acelerar tem por finalidade a compatibilização do ritmo de ensino com o ritmo de aprendizagem dos alunos rápidos. Nem todos os sobredotados são

rápidos, pelo contrário, alguns podem parecer lentos, principalmente aqueles cujo pensamento atinge maior profundidade. Einstein era um destes casos quando comparado com os padrões normais de vivacidade mental (Guenther, 2012: 62).

Estudos teóricos e empíricos apontam o facto da aprendizagem curricular ser um processo sequencial e evolutivo. Neste, podem existir diferenças na aprendizagem entre alunos da mesma faixa etária. Assim, pedagogicamente, deveremos assegurar a adequabilidade do nível de ensino ministrado pelo docente ao nível de aprendizagem que o aluno demonstra (Almeida et al, 2013: 104).

Segundo Sourthern, Jones, Stanley (1993, cit por Almeida et al, 2013: 104), existem três princípios que nos remetem para a aceleração (i) a maior rapidez na aquisição dos conceitos, por parte dos alunos sobredotados relativamente aos seus pares; (ii) grande parte das necessidades destes são colmatadas pela aceleração do ritmo de ensino ou do “salto” de um ano escolar; (iii) o currículo dos anos mais avançados é, regra geral, mais adequado e motivante para alunos sobredotados. É importante a utilização de metodologias que facultem a motivação intrínseca, bem como a introdução de currículos mais complexos do ponto de vista cognitivo e experiências educativas que alarguem o leque de conhecimentos (Feldhusen, 1995; cit por Almeida et al, 2013: 104-105).

A Legislação Portuguesa, através do Despacho Normativo nº 50/2005, permite a entrada antecipada no primeiro ano de escolaridade, bem como o avanço de ano escolar (só podem saltar duas vezes e não em ano de exame). Outros países permitem diferentes formas de aceleração mais radicais, como a progressão automática de dois ou mais anos de escolaridade (Almeida et al, 2013: 105).

Quadro 8 - Descrição de algumas medidas de aceleração académica

Entrada antecipada na escola	Possibilidade de iniciar o percurso escolar antes da idade legalmente exigida. Tem como destinatárias as crianças que apresentem capacidades acima da média, bem como uma maturidade precoce para faixa etária.
Avanço de ano escolar	Avanço letivo, podendo ser de um ou mais anos escolares, sendo este aconselhado para alunos academicamente mais avançados em todo o contexto curricular, relativamente aos seus colegas turma.
Avanço por disciplinas	Colocação em tempo parcial, do aluno em turma mais avançada, numa ou mais disciplinas, sem matrícula nesse ano de escolaridade.
Curriculum “abreviado” (telescoping)	O aluno completa o currículo num tempo inferior ao previsto, avançando para um nível superior (ex: completar num semestre o previsto para um ano).
Compactação curricular	Eliminação dos conceitos já apreendidos, utilizando o tempo restante para enriquecimento.
Estudo independente	O aluno pode progredir ao seu ritmo, nos domínios de interesse pessoal, podendo realizar investigações individuais por iniciativa própria, sobre temas do programa curricular, com o suporte do docente.
Turmas combinadas	Turmas de constituição mista constituídas por várias classes, com idades heterogéneas. Alunos de idades inferiores podem trabalhar ao mesmo nível que alunos mais avançados, podendo este ser em horário e currículo parcial ou total.
Programas extracurriculares	Frequentar cursos em simultâneo, ou programas de verão, que atribuam créditos para o currículo. Frequentando um determinado nível, o aluno poderá obter créditos que lhe permitirão finalizar um curso paralelo, de um nível académico superior. Em alguns sistemas educativos de maior flexibilidade, é permitida a realização de cursos por correspondência, e ultimamente cursos on-line através de e-learning.
Entrada antecipada e aceleração no Ensino Superior	A aceleração no Ensino Superior pode ser realizada tanto pela admissão precoce, pela finalização simultânea de um ou mais cursos, em menor tempo. Existe ainda a possibilidade de frequentar duas instituições diferentes (geralmente é utilizada por alunos que frequentam o Ensino Secundário, sendo-lhes permitida a frequência simultânea de um curso do Ensino Superior).

(adaptado de Almeida et al, 2013: 106)

Todos os tipos de aceleração académica podem ser enquadrados em duas categorias: aceleração de nível escolar (procedimento administrativo no qual não existem modificações no currículo, este apenas é ministrado de uma forma precoce) e aceleração de conteúdo curricular (existência de currículo diferenciado, para satisfação de necessidades específicas ou modificação do ritmo de ensino, que ocorre na compactação escolar ou no estudo independente).

Os ganhos mais evidentes com a aceleração situam-se ao nível da: (i) motivação; (ii) confiança; (iii) aprendizagem; (iv) prevenção de hábitos mentais de “preguiça” e de esforço; (v) formação num menor número de anos (Antunes & Almeida, 2009: 159).

De acordo com Alencar (2001: 141), são várias as vantagens e desvantagens apontadas por vários especialistas. Como vantagens, a autora destaca que: (i) esta estratégia pode ser utilizada em qualquer escola; (ii) favorece o contacto com alunos mais velhos, tendência natural dos sobredotados; (iii) permite aos sobredotados um início precoce da vida profissional, o que resulta num ganho de produtividade; (iv) reduz os custos pelo facto de reduzir o tempo de escolaridade; (v) reduz o tédio, a insatisfação e frustração pela apresentação de um currículo mais estimulante e menos enfadonho. Como desvantagens foram salientadas: (i) a importância de o aluno acompanhar a sua faixa etária, e o nível social e emocional; (ii) quem “saltar” um determinado nível escola, perde uma gama de conhecimentos importantes e necessários; (iii) a aceleração não é efetuada de modo adequado em todas as áreas.

O sucesso da aceleração depende da flexibilidade do sistema, do número de alunos que foram acelerados na escola, do desenvolvimento integral da criança e do suporte emocional dado pelo professor. Por vezes, pode acontecer que, mesmo após a aceleração, a criança continua a achar o seu trabalho na escola rotineiro (Freeman & Guenther, 2000: 115-116). Quanto mais nova for a criança, mais fácil será a aceleração, sendo também a sua integração emocional mais eficiente (Walberg, 1995; cit por Freeman &

Guenther, 2000: 118).

Ainda de acordo com Hultgren (1989 cit por Benito & Alonso, 2004 III: 102-103), e segundo um inquérito realizado a pais professores e profissionais de administração, as vantagens e os inconvenientes da aceleração (comprovadas através de variadas e detalhadas investigações por Feldhusen, Proctor & Black (1986); Southern & Jones (1991); Clark (1992); Davis & Rimm (1994); White (1995), etc.) são: a) Vantagens: (i) redução do aborrecimento, aumentando a eficácia e a efetividade da aprendizagem; (ii) incremento dos desafios académicos; (iii) prevenção da preguiça mental; (iv) procura de interesses e capacidades individuais; (v) aumento da satisfação, motivação e autoconfiança; (vi) possibilidade de adquirir precocemente requisitos académicos; (vii) facilitação de melhores atitudes face à escola; (viii) utilização de provisões educativas de uma sala normal, não necessitando de dispêndio adicional. b) Inconvenientes: (i) medo da reação social da separação do grupo etário; (ii) incremento da pressão para crescer e amadurecer mais rapidamente; daí a conveniência de uma normalização; (iii) sentimento de isolamento devido a métodos muito individualizados; (iv) dessincronias no desenvolvimento físico, social e emocional; (v) em alguns casos, problemas de compatibilidade de horários, nas acelerações realizadas em algumas áreas e não do ano completo.

Foram ainda apontadas algumas consequências negativas, que resultariam da não aceleração do aluno sobredotado (Hollingworth, 1942; Marland, 1972; Stanley, 1979; Southern Y Jones, 1991; Gross, 1993; Silverman, 1993; Linche, 1994; Mills 1994; White, 1995; cit por Benito & Alonso, 2004 III: 103): (i) expectativas académicas mais baixas; (ii) reduzida motivação para a aprendizagem; (iii) realização e produtividade mais baixas; (iv) potencial académico não totalmente alcançado; (v) frustração educativa e aborrecimento; (vi) baixos hábitos de estudo; (vii) apatia face à educação formal e abandono prematuro; (viii) fobia escolar; (ix) problemas emocionais e comportamentais; (x) dificuldades de inclusão na faixa etária, devido aos seus interesses e preocupações precoces, não partilhados pelos colegas.

Esta opinião é ainda partilhada por (Benbow, 1991; Mackenzie-Sykes, 2003, cit por Oliveira & Almeida, 2013: 211).

“Gross expressa, de forma algo dramática, que crianças «profundamente bem dotadas» têm certamente problemas emocionais porque, para elas, aprender junto com um grupo de crianças da sua idade, de capacidade média, seria o mesmo que restringir crianças de capacidade normal a aprender junto com «crianças que são retardados mentais profundos» (pg.475)” (Freeman & Guenther, 2000: 117).

Gross efetuou um estudo, na Austrália, no qual concluiu que a “felicidade escolar” das crianças estaria diretamente relacionada com o seu grau de aceleração. Sem aceleração estas teriam um comportamento negativista, triste e amargurado, tendo perdido o seu entusiasmo em aprender e alcançar novas metas. Com uma aceleração de um ou dois anos, ainda ultrapassavam facilmente os seus pares, não estando porém particularmente satisfeitos com a escola. Com uma aceleração radical (dois ou mais anos), a aprendizagem satisfazia as suas capacidades académicas, sociais e emocionais, encontrando-se completamente satisfeitos (Davis, 2006: 10).

De acordo com Colangelo (cit por Davis, 2006: 98), os críticos da aceleração afirmam incorretamente que esta prejudica os alunos ao nível educacional, psicológico e/ou social. Algumas acusações erróneas de que a aceleração prejudica os alunos sobredotados: (i) provoca lacunas no conhecimento; (ii) provoca desajustamento social/emocional, da sua colocação com alunos mais velhos, com efeitos prejudiciais de longo termo; (iii) precipita e cria pressão nos alunos; (iv) injusto para com os outros, uma vez que todos os alunos de um determinado nível, devem estar nesse nível (v) desnecessária, pois quando não acelerados nada acontece.

Mesmo após todos os estudos que demonstram as vantagens e benefícios da aceleração, quando corretamente selecionados os alunos e a forma de aceleração, ainda existe dificuldade na sua implementação no ensino. Pais e professores demonstram ainda dificuldade em aceitar esta via para a satisfação das necessidades destes. É certo que a aceleração, por si só não irá resolver todos os problemas dos sobredotados, mas constitui um meio importante e uma das medidas mais baratas e de fácil aplicação no sistema

educativo. Em certa medida, é também compreensível a posição dos pais, uma vez que a aceleração implica a exposição pública da criança, o que nem sempre é socialmente bem aceite e compreendido.

2.3 - Agrupamento

O agrupamento consiste na formação de turmas selecionadas através de vários critérios (QI, realização académica, interesses e motivações), esta estratégia pode ser aplicada a tempo inteiro ou parcial, isto é por ano ou por disciplina. Com estas medidas cada turma pode avançar ao seu ritmo, facilitando aos alunos novas oportunidades de aprendizagem, distintas do currículo normal (Valle, 2001: 93).

Segundo Davis (2006: 147) alguns críticos consideram que o agrupamento a tempo parcial constitui uma solução parcial para um problema a tempo inteiro. Contudo, uma solução parcial é sempre melhor do que nada. Obviamente que, durante o resto do tempo, o aluno estará ocupado com um currículo abaixo das suas expectativas.

Este método tem grandes vantagens ao nível da motivação e do rendimento, não descontextualizando a evolução do aluno, uma vez que este se encontra enquadrado com colegas da mesma faixa etária e com as mesmas capacidades. Favorecem ainda os hábitos de trabalho em grupo, uma vez que, tendo as mesmas capacidades, a motivação será semelhante. Devemos ter em atenção que esta medida é segregacionista, rotulando estes alunos (Valle, 2001: 93). Também Davis (2006: 146-147) partilha esta opinião, acrescentando ainda que pode trazer problemas de auto-estima, uma vez que os alunos se podem considerar “diferentes”.

Implicando esta metodologia a particularização ou a segregação de alunos, é foco de alguma controvérsia, tendo em conta a atual política de inclusão educativa (Acereda e Sastre, 1998; Lombardo, 1997; V. Pereira e Guimarães, 2007; Schwartz, 1994; cit por Antunes & Almeida, 2009: 160).

De acordo com Barbe (1965, cit por Alencar & Fleith, 2001: 141-142),

esta será a melhor metodologia, através da qual a escola conduzirá o aluno à realização entusiástica das tarefas do seu interesse, as quais requerem toda a sua capacidade e empenho. O trabalho do professor também se encontra facilitado, uma vez que o grupo é mais homogéneo e de menor dimensão. Contrariamente a esta opinião, McWilliams (1965) refere que, sendo os talentos dos sobredotados variados, a sua segregação é difícil senão impossível. Refere ainda que os alunos sobredotados têm de aprender a conviver com alunos menos dotados, pois o facto de estarem inseridos num grupo heterogéneo, promove esta aprendizagem. Outros advogam que, quando agrupados por habilidades superiores, podem desenvolver atitudes snobs e orgulhosas (French, 1964, cit por Alencar & Fleith, 2001: 142).

Já Gentry (1996), citado pelas mesmas autoras, elaborou uma lista de circunstâncias favoráveis à adoção desta metodologia: (i) os alunos sobredotados interagem com colegas de nível intelectual e etário semelhante; (ii) o professor terá de planear uma só atividade, em vez de realizar um plano individual para cada aluno; (iii) o agrupamento não envolve custos adicionais para a escola; (iv) os outros alunos podem mostrar os seus potenciais, uma vez que os mais brilhantes foram tirados da sala.

Segundo Valle (2001: 93), existem algumas vantagens e inconvenientes desta metodologia: a) Vantagens: (i) facultar programas especializados, adequados às suas necessidades educativas; (ii) o aluno convive com outros de características semelhantes; (iii) alto grau de motivação e máximo rendimento. b) Inconvenientes: (i) agrupar alunos segundo a sua capacidade leva ao elitismo e à consciencialização de que são diferentes e melhores; (ii) é eliminado o conceito fundamental de inclusão, acentuando as diferenças entre os fatores intelectuais excecionais e os fatores sociais; (iii) não estando integrados, as principais características da socialização, como a cooperação e a colaboração, dificilmente se desenvolverão.

Também Davis (2009: 147) refere como vantagens académicas: (i) a rápida progressão do grupo para assuntos mais complexos e diversificados; (ii) um atendimento mais individualizado por parte dos professores; (iii) a

realização de atividades específicas para sobredotados; (iv) partilha de necessidades educacionais e psicossociais no dia a dia. Este aponta ainda duas desvantagens: (i) a baixa interação com os alunos de nível médio, ou seja a maioria das pessoas com quem irão contactar o resto das suas vidas; (ii) muitos professores são contra a retirada de um aluno que serve de modelo à turma.

As conclusões de várias pesquisas apontam para o facto de não existirem consequências prejudiciais, tanto ao nível do autoconceito como do conceito académico (Gentry & Owen, 1999; Kennedy, 1989; Kulik, 1992; Siegle, 1992, cit por Alencar & Fleith, 2001: 142-143). A título de exemplo alguns dos resultados são: (i) os alunos de nível médio não incluídos não sofrem qualquer dano no seu desempenho escolar, pela aplicação desta estratégia; podem inclusive aumentar o seu rendimento; (ii) esta estratégia não afeta o autoconceito dos alunos, pelo contrário melhora o autoconceito dos alunos de baixo rendimento; (iii) com a ausência dos sobredotados da sala de aula surgem outros talentos; (iv) a percentagem de identificação de sobredotados está diretamente ligada às práticas do agrupamento; (v) o desempenho académico dos sobredotados que trabalham em agrupamento é superior aos de turmas não agrupadas; (vi) os professores utilizam variadas estratégias educacionais, entre as quais diversas formas de agrupamento (por habilidade, por interesse, etc.), para dar resposta às necessidades dos alunos, criando assim uma atmosfera positiva e um conseqüente desempenho escolar.

Sendo a aprendizagem realizada ao ritmo e com a técnica própria de cada aluno, a escola deve adequar a estratégia de ensino aos interesses, necessidades e capacidades individuais. Assim, a estratégia de agrupamento pode contribuir para conseguir atingir este objetivo. Esta torna-se mais eficiente quanto mais desafiador for o ensino, mais ajustado for o conteúdo e mais adequado for o ritmo. A experiência e a alta expectativa do professor nestes alunos são também importantes. O simples facto de os agrupar não faz a diferença, mas sim a forma e o conteúdo. Sendo a estratégia flexível, isso significa que o agrupamento pode ser também constituído por alunos não

sobredotados, ou seja acessível a todos (Reis, 1996, cit por Alencar & Fleith, 2001: 144).

2.4 - Programas de Enriquecimento

O enriquecimento consiste na aplicação de um programa qualitativamente diferente do currículo regular, tendo como finalidade proporcionar um conhecimento profundo e diversificado aos alunos (Feldhusen, 1991; Maker & Nielson, 1995). Sendo assim, os programas de enriquecimento são constituídos por um conjunto de medidas educativas específicas que possibilitam a magnificação e diversificação das aprendizagens dos alunos, tendo sempre em consideração os seus interesses, aptidões e necessidades educativas (Schiever & Maker, 2003:164).

”Segundo Freeman e Guenther (2000: 123), mediante a estimulação intencional e planeada, os programas de enriquecimento permitem aprofundar o currículo escolar básico das crianças e jovens, naquilo que são os seus conhecimentos, informações e ideias e, desta forma, ampliar a sua compreensão acerca de cada tema, assunto ou área de saber.”

O enriquecimento pode ser aplicado de várias formas. A mais comum consiste no aprofundamento de matérias não curriculares, de interesse do aluno. Um exemplo poderá ser a elaboração de projetos originais, utilizando metodologia específica da área. Pode ainda ser efetuado com a compressão do conteúdo curricular, permitindo a inclusão de novos temas (Alencar & Fleith, 2001, cit por Almeida et al, 2013: 84).

O enriquecimento visa a aplicação de uma diversidade de experiências e aprendizagens, podendo ainda resultar da modificação ou ampliação do currículo. Esta estratégia pode ou não, ser aplicada em contexto escolar, podendo ser após as aulas, aos sábados e em clubes temáticos. Estas podem constituir outras variantes de programas de enriquecimento (Schiever & Maker, 2003: 164).

Howley, Howley e Pendarvis (1986) citados por Schiever & Maker descrevem três aproximações possíveis do enriquecimento: (i) orientado ao

processo (desenvolvimento dos processos mentais e em alguns casos produção criativa); (ii) orientado ao conteúdo (geralmente utilizado em áreas como matemática, ciências, artes linguísticas ou ciências sociais); (iii) orientado ao produto (mais focado no resultado do que no conteúdo ou processo).

As estratégias de enriquecimento devem conter objetivos de conteúdo e de processo. O conteúdo refere-se ao tema de enriquecimento, enquanto que o processo se refere aos procedimentos de resolução de problemas, pensamento criativo, científico e crítico, raciocínio, planeamento, análise, etc. Os objetivos do enriquecimento para sobredotados incluem: (i) conteúdo curricular e atividades de acordo com a sua habilidade e necessidade educacional, ou seja experiências novas e desafiantes não incluídas no currículo regular; (ii) conteúdo de alta complexidade, incluindo teorias, generalizações e aplicações; (iii) inspirar alta motivação académica, incluindo altas aspirações educacionais e de carreira; (iv) apresentação de uma grande variedade de campos de estudo e profissões; (v) estimulação dos interesses individuais; (vi) pesquisa individual profunda, envolvendo conteúdos escolhidos pelo aluno, tanto bibliográfica como digital, adquirindo assim competências; (vii) satisfação das necessidades educacionais, sociais e psicológicas, incluindo a ajuda no desenvolvimento de um bom autoconceito; (viii) desenvolvimento de altas capacidades de raciocínio; (ix) maximização da aprendizagem e desenvolvimento individual e minimização do tédio e da frustração (Davis, 2006: 114-115).

O enriquecimento deverá ser antecedido pela remoção de conteúdos repetitivos, bem como daqueles que o aluno já domina, que se denomina de compactação ou condensação do currículo. Para que este seja eficaz deve atender a três requisitos: (i) o contexto escolar deve facilitar a individualização das aprendizagens; (ii) deve ser permitido ao aluno trabalhar com o resto da turma; (iii) que seja realizado no horário normal escolar, não existindo sobrecarga (Valle, 2001: 94).

De acordo com Eyre (1997, cit por Almeida et al 2013: 84) para a elaboração de um programa de enriquecimento devemos ter em conta: (i) o ritmo acelerado de aprendizagem; (ii) a profundidade e o alargamento no

estudo de tópicos do currículo; (iii) o interesse do aluno.

Renzulli & Reis (1997, cit por Almeida et al, 2013: 84-85) enumeram os princípios nos quais o enriquecimento curricular se deve suportar: (i) cada aluno é único; (ii) a aprendizagem é mais eficiente quando os conteúdos são do seu agrado; (iii) quanto mais o conteúdo e o processo se focarem em problemas e práticas do quotidiano, tanto mais apelativa e eficaz será a aprendizagem; (iv) é aconselhável a utilização de estratégias de ensino, inovadoras e criativas. O enriquecimento escolar tem como objetivos: (i) permitir aos sobredotados maximizar os seus talentos e habilidades; (ii) ajudar o seu desenvolvimento global; (iii) maximizar o autoconceito positivo; (iv) permitir o acesso ao aluno a diversas áreas de conhecimento; (v) estimular no aluno uma consciência moral e ética; (vi) aumentar no aluno a produtividade criativa; (vii) criar hábitos de trabalho e de aprendizagem; (viii) fomentar uma atitude positiva em relação ao contexto e trabalho escolar; (ix) motivar para a aprendizagem; (x) facultar ao aluno oportunidades para refletir sobre os seus interesses profissionais; (xi) promover as capacidades de pesquisa, de comunicação e de trabalho em grupo; (xii) desenvolver habilidades intelectuais superiores como a avaliação, síntese, resolução de problemas, etc.

O professor desempenha um papel fundamental no enriquecimento. Este deve fornecer a base, guiar e encorajar o aluno a experimentar e a superar-se. Os principais ganhos para o aluno serão: alcançar um melhor nível de compreensão; a aquisição, a combinação e a formação de novos conceitos e ideias; a possível melhoria do autoconceito pela perceção de maior segurança (Guenther & Freeman, 2000: 123).

Para Valle (2001: 97), tal como as anteriores, esta metodologia também apresenta vantagens e inconvenientes: a) Vantagens: (i) inclui todos os aspetos do desenvolvimento pessoal do aluno sobredotado em todas as áreas; (ii) permite ao aluno estabelecer os seus objetivos e ritmo de trabalho; (iii) aumenta a motivação; (iv) é aplicável a todas as formas de sobredotação. b) Inconvenientes: (i) é a estratégia mais difícil; (ii) necessita de uma infraestrutura mais elaborada que facilite a individualização; (iii) os professores necessitam

de uma formação específica; (iv) implica mais trabalho curricular do que o normal.

O Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli (1986,1994) tem como característica a flexibilidade com que pode ser implementado. Não se trata de um plano rígido, o modelo oferece, sim, um plano de organização que deve ser adequado mediante as necessidades do aluno assim como das competências técnicas do contexto escolar. Abre a possibilidade, a cada escola, de procurar a melhor forma de executar os pressupostos do modelo, complementando assim o trabalho já desenvolvido pelos professores, pela sua inserção no planeamento pedagógico da escola, ou revendo as suas estratégias para que estas se ajustem às necessidades e competências dos alunos e professores (Chagas, Maia-Pinto & Pereira, 2007; Miranda, 2008, cit por Almeida et al, 2013: 86).

O modelo é composto por três tipos de enriquecimento sequencial: enriquecimento do tipo I, II e III. Os enriquecimentos tipo I e II poderão ser frequentados todos os alunos da turma, pois as atividades são frequentemente planeadas com base no currículo regular (Alencar & Fleith, 2001: 134). O enriquecimento tipo I é composto por atividades exploratórias gerais, que induzem o aluno ao contacto com uma ampla diversidade de temas ou áreas do conhecimento pelas quais se interessa, mas não incluídas no currículo regular. Devem estimular a curiosidade e o questionamento, a procura de respostas, podendo ser desenvolvidas através de palestras, oficinas e mini cursos, visitas, demonstrações e simulações, bem como o uso de diferentes materiais audiovisuais e informáticos (Miranda, 2008, cit por Almeida et al, 2013: 86-87; Alencar & Fleith, 2001: 134). O enriquecimento tipo II utiliza métodos, materiais e técnicas de ensino que promovam a potenciação de processos superiores mentais (analisar, sintetizar e avaliar), capacidades criativas e de pensamento crítico, capacidades de pesquisa, entre outras aptidões. Este visa enriquecer as capacidades cognitivas e de "como fazer". Serve ainda de estímulo para o desenvolvimento pessoal e social, potenciando capacidades tais como: liderança, comunicação, autonomia e desenvolvimento

do autoconceito positivo (Alencar & Fleith, 2001: 135; Almeida et al, 2013: 89-90). São apontados como exemplos de atividades de enriquecimento tipo II: (i) construção de roteiros de trabalho; (ii) prática de técnicas de observação, seleção, classificação, organização e análise de dados; (iii) ampliação de instrumentos e processo de recolha de dados; (iv) prática de apresentações orais e escritas; (v) técnicas de resumo; (vi) apresentação de produtos; (vii) treino de análise e resolução de problemas; (viii) treino de resolução de conflitos e trabalho em grupo; (ix) manuseamento de recursos tecnológicos; etc. (Chagas, Maia-Pinto & Pereira, 2007, cit por Almeida et al, 2013: 90). O enriquecimento tipo III destina-se a alunos que desejam estudar uma área, trabalhando individualmente ou em pequeno grupo, motivados para dispensar o tempo necessário para a assimilação do conteúdo avançado, prática do processo, assumindo-se como investigadores. Este objetivo visa promover atividades relacionadas com os interesses dos alunos, maximizar o conhecimento do conteúdo e metodologia utilizados em disciplinas específicas, conceção de produtos reais dirigidos a um determinado público, desenvolvimento de capacidades autodirigidas em várias áreas (planeamento, utilização de recursos, gestão do tempo, decisão, e autoavaliação), empenhamento na tarefa, autoconfiança e realização crítica (Renzulli & Fleith, 2002: 18).

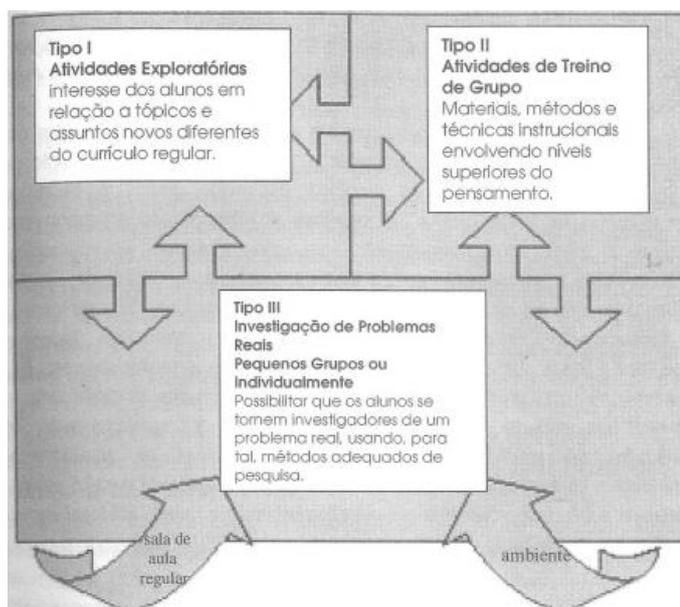


Figura 4 – Modelo da porta giratória

Os grupos de enriquecimento permitem experiências de aprendizagem desafiadoras, escolhidas pelos próprios alunos e fundamentadas em problemas reais. Simultaneamente permitem o aprofundamento do conhecimento na área escolhida, promovem a potenciação de capacidades superiores de pensamento e estimulam o uso destas em situações críticas e produtivas (Renzulli, Gentry & Reis, 2003, cit por Almeida et al, 2013: 101).

A implementação destes grupos deve realizar-se em seis fases: (i) determinação dos interesses dos alunos; (ii) elaboração de um horário para a realização do trabalho dos grupos; (iii) escolha de recursos humanos na escola (professores, psicólogos, pedagogos, pais, ex-alunos) e na comunidade (comerciantes, profissionais liberais, técnicos) para agirem como facilitadores; (iv) orientação técnica e pedagógica dos facilitadores; (v) dar a conhecer os grupos organizados; (vi) atribuição dos alunos a cada grupo (Almeida et al, 2013: 101-102).

Para o total usufruto de um programa de enriquecimento, deverá ser realizada uma avaliação pelos participantes e facilitadores, na qual devemos ter contemplados processos e produtos. Deverá ser feito um balanço individual das estratégias, nível de conhecimento adquirido, capacidades desenvolvidas,

impacto do produto realizado e seu envolvimento (Chagas, 2007; Renzulli, Gentry & Reis, 2003; cit por Almeida et al 2013: 103).

2.4.1 - SEM

O SEM (Schoolwide Enrichment Model) é um Modelo de Enriquecimento Escolar, elaborado por Renzulli e Reis, composto por 15% a 20% de estudantes com capacidades acima da média e alto potencial. O SEM tem sido implementado em centenas de escolas.

O SEM faculta a cada escola a flexibilidade de desenvolver programas únicos para a potenciação do talento e produção criativa alicerçada nos recursos locais, demografia estudantil e dinâmica escolar, assim como o corpo docente e a criatividade. O principal objetivo do SEM é promover elevadas aprendizagens, que sejam desafiantes e atrativas para uma ampla gama de tipos de escolas, níveis e diferenças demográficas (Renzulli & Reis, 2003: 184).

Este Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM) tem três metas principais que visam dar resposta às necessidades de alunos sobredotados, promovendo também experiências de aprendizagens estimulantes para todos os alunos. Estas metas são: (i) preservar e alargar um continuum de serviços especializados que irão desafiar alunos que revelem desempenho superior ou capacidade para desempenho superior, numa ou em todas as áreas do programa escolar e curricular; (ii) introduzir nos programas de enriquecimento uma vasta variedade de atividades de aprendizagem de alto nível, que desafiarão todos os alunos a desenvolverem um desempenho de nível avançado, facultando aos professores a possibilidade de identificar os alunos aos quais deverão ser fornecidas mais oportunidades, recursos e estímulos em áreas específicas nas quais o interesse e alto desempenho são visíveis; (iii) assegurar a contribuição de especialistas em educação de sobredotados e outros técnicos especializados, necessários para a execução das duas primeiras metas (Renzulli & Fleith, 2002: 20-21).

2.4.2 CEDET

O Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), no Brasil (Lavras), sob a orientação de Zenita Guenther, tem um programa de apoio para crianças e jovens bem dotados, que frequentam os diferentes sistemas de ensino, das áreas urbanas e rurais (Freeman & Guenther, 2000: 60). Este centro é de reconhecimento internacional, tendo sido idealizado em 1993, por Zenita Guenther, como um espaço físico e social estruturado para a dinamização da metodologia do CEDET, procurando alunos com capacidades e talento para o desenvolvimento e estimulação de todo o seu potencial. (Guenther, 2008: 5).

A organização do CEDET baseia-se num modelo construído em bases que têm origem no pensamento humanista em Educação, como documentado por Helena Antipoff. Nestas linhas, a Educação tem como finalidade o desenvolvimento da criança talentosa e mais capaz, não se centrando apenas nos sinais de talento, mas também nas áreas básicas à formação humanista, ou seja o Eu (auto-conceito); convivência com os outros (conceito do outro) e as relações com o ambiente (visão do mundo) (Guenther, 2008: 4).

O projeto pedagógico do CEDET estrutura-se em três vastas áreas de estimulação e enriquecimento: (i) organização social, comunicação e humanidades, (desenvolve experiências sociais e inter-relações humanas, comunicação e vivência comum); (ii) ciência, investigação e tecnologia (visa alargar o conhecimento científico, as relações do homem com o ambiente e as diferentes direções através das quais se pode compreender o mundo de forma organizada e racional; (iii) criatividade, habilidades e expressão (que permite a expressão dos sentimentos, da apreciação da beleza, das relações com o próprio corpo, estímulo a habilidades, autocontrolo e do convívio para atingir metas comuns (Guenther, 2008: 4-5).

O CEDET é um centro comunitário, pois apoia crianças dotadas e talentosas, das escolas locais, fornecendo apoio específico para cada uma, de modo a ajudar o seu desenvolvimento individual. Estas crianças fazem o seu trabalho na escola, junto dos seus pares etários, e em horários não escolares.

No centro desenvolvem um plano suplementar educativo, com crianças dotadas que foram identificadas noutras escolas (Guenther, 2011: 18).

O CEDET é formado por uma equipa multidisciplinar, constituída por profissionais especializados em diferentes áreas da educação (por dominarem os assuntos em profundidade), que irão dar resposta às necessidades específicas de cada criança, para que esta desenvolva todo o seu potencial, sendo este o objetivo principal. As atividades podem ser individuais ou em grupo, consoante os seus interesses (Guenther, 2011: 23).

“A tarefa maior da educação não é propriamente «identificar» a criança dotada de potencial superior, mas configurar um plano efectivo para estimular, desenvolver, ampliar e ajudar a realizar esse potencial.” (Guenther, 2012: 59).

2.4.3 - Sábados Diferentes (APCS)

Em Portugal, na cidade do Porto, surgiu em 1986, através do Engenheiro Luís Filipe Cerqueira Gomes Nazareth, com o apoio de um pequeno grupo de colaboradores, a Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS), tendo por fins específicos: (i) consciencializar a opinião pública sobre a problemática das crianças sobredotadas, tanto a nível particular como oficial; (ii) criar condições estruturais para o apoio às crianças sobredotadas, para o seu reconhecimento e para o desenvolvimento ideal das suas aptidões, internamente e dentro da comunidade internacional (Diário da República Nº 249 de 28/10/1986).

No início da sua atividade, a Associação foi bastante dinamizada através de diversas iniciativas: (i) promoveu um Curso de Formação da responsabilidade do World Council for Gifted & Talented Children (WCGTC) (Conselho Mundial para Crianças Sobredotadas e Talentosas); (ii) promoveu dois Congressos Internacionais, na cidade do Porto, em 1986 e 1987, com conferencistas estrangeiros (sendo muitos deles oriundos dos Estados Unidos e ligados ao Word Council for Gifted and Talent Children e a presença de académicos do Brasil), com estudos e intervenção neste domínio; (iii) iniciou-se

na cidade do Porto, um Programa de Enriquecimento para crianças e jovens; (iv) promoveram “espaços” de formação para pais e tornou-se membro do Conselho Mundial; (v) assumiu a presidência da Eurotalent; (vi) publicou o primeiro livro editado em Portugal, para o apoio a pais e professores; (vii) sensibilizou a opinião pública através da Comunicação Social e por múltiplas outras formas (APCS, Historial).

A APCS organizou um primeiro “Curso sobre Educação de Sobredotados” orientado por Dorothy Sisk e Hilda Rosselli, da Universidade da Florida do Sul, para formação dos técnicos portugueses ligados a esta Associação. Neste período de grande atividade da APCS, a Associação editou dois documentos importantes na área: (i) o volume de atas da “1ª Conferência Portuguesa das Crianças Sobredotadas”; (ii) uma brochura em formato de livro “Deixem-me Passar: Orientações a Pais e Professores de Crianças Sobredotadas.”

De acordo com os seus princípios, a APCS foi desenvolvendo, ao longo de vários anos, uma multiplicidade de atividades a pensar nestas crianças e jovens, assumindo assim uma atitude pioneira, quando em Portugal era “tabu” falar-se de sobredotação.

Em 1999 a Professora Doutora Helena Serra foi continuando o trabalho, dinamizando e expandindo esta Associação, através da criação de polos, em várias localidades do continente e regiões autónomas. Desde a sensibilização pública, formação a professores e pais, realização de Encontros Temáticos, à identificação, orientação e encaminhamento de casos, desenvolvendo atividades dirigidas a crianças e jovens sobredotados através de programas de enriquecimento, participa em conferências, fazendo o intercâmbio com entidades nacionais e estrangeiras, nunca descursa esta causa que de forma tão nobre “luta” por ela (Serra, 2005: 5-6).

Foi criado, em 1995, um Programa de Enriquecimento para Crianças e Jovens Sobredotados com Capacidade e Talentos Superiores denominado “Sábados Diferentes”, no Porto, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), em parceria desde 1999, com a APCS. Este programa

pretende desenvolver nas crianças e jovens com capacidades superiores: (i) o seu potencial; (ii) a interação social com pares em características; (iii) a sua criatividade; (iv) a sua maturidade emocional; (v) as competências motoras, através da implementação de atividades de enriquecimento diversificadas e criativas, que se realizam ao sábado de manhã. As atividades desenvolvem-se de acordo com quatro saberes temáticos: (i) Ciência e Matemática Divertida; (ii) Desporto e Movimento; (iii) Incursões nas artes; (iv) Saber e Pensar, sendo estas monitorizadas por coordenadores especializados e por professores (convidados) com formação própria e outros profissionais *experts* em domínios específicos. Os grupos de crianças estão compreendidos entre os 6 até aos 16 anos (crianças com idades inferiores a 6 anos podem fazer parte deste programa, mas têm de estar inscritas no Grupo Despertar), sendo que a partir dos 15 anos poderão ser desenvolvidos projetos individuais. Para ajudar a desenvolver todo o seu potencial são utilizadas várias estratégias: (i) Estudo e Pesquisa; (ii) Debate; (iii) Experiências; (iv) Visitas de Estudo; (v) Exercícios; (vi) Dinâmicas de Grupo; (vii) Aplicações Práticas. São também organizadas para pais e professores: Reuniões, Sessões de Esclarecimento e Formação e Apoio. Neste momento as atividades deste Programa Sábados Diferentes realizam-se no Centro Infantil de Matosinhos.

A APCS estendeu este programa a outros polos como o de Lisboa e de Beja, que funcionam nos mesmos moldes que o do Porto.

2.4.4 - PIC Gaia (Projeto Investir na Capacidade)

O Projeto Investir na Capacidade (PIC) está a funcionar em Vila Nova de Gaia, nas instalações do Centro Escolar do parque da Lavandeira. O PIC de Gaia é um programa continuado de enriquecimento extracurricular, dirigido a crianças com capacidades e talentos acima da média, que frequentam o ensino básico do concelho de Vila Nova de Gaia.

.O PIC de V. N. de Gaia resulta de uma parceria com: (i) o Pelouro da Educação do Município de Gaia; (ii) a APCS; (iii) a Escola Superior de

Educação de Paula Frassinetti; (i) alguns Agrupamentos de Escolas do concelho. Este programa teve início em 2011/2012, foi desenvolvido em três agrupamentos, tendo sido alargado a outros. O grande objetivo do programa é abranger todos os 14 agrupamentos do concelho. Tem como finalidade o desenvolvimento pessoal e social: (i) auto estima, (ii) regras; (iii) motivação; (iv) desafios; (v) responsabilidade; (vi) valores. Utilizam estratégias que: (i), estimulam a criatividade; (ii) potenciam o pensamento divergente; (iii) promovem as capacidades maiores e menores. Fazem um trabalho em rede: (i) ensino superior + APCS; (ii) autarquia; (iii) agrupamentos; (iv) família e formação de pais); (v) instituições da comunidade. As crianças com capacidades e talentos acima da média apresentam necessidades educativas específicas (acompanhamento) e têm direito a ver a sua diferença atendida pela escola. As famílias também necessitam de informação/formação para um melhor envolvimento educativo dos seus filhos, por isso realizam-se Workshops sobre temas relacionados com as características e necessidades educativas das crianças. Os domínios de interesse são: (i) filosofia para crianças; (ii) matemática divertida; (iii) literacia infantil, (iv) ciência divertida; (v) cosmologia; (vi) artes; temas em debate/mundo atual; (vii) pensar com ferramentas. A identificação é feita pelos professores, em contexto de sala de aula, através de um inquérito (instrumento cedido pelo CEDET) de vinte e cinco perguntas, realizado pelos professores titulares e das AECs. Depois fazem o cruzamento de dados e, com a ajuda da coordenação técnica do projeto (ESEPF+APCS), faz-se a identificação e seleção dos alunos com elevadas capacidades, que serão encaminhados para este programa (com a autorização dos encarregados de educação). Este programa realiza-se ao sábado de manhã (Área Metropolitana do Porto, adaptado).

No PIC Gaia as crianças são divididas em dois grupos; um com crianças dos 7 anos aos 10 anos (1º Ciclo) e outro dos 10 anos aos 14 anos (2º Ciclo). Esta divisão dilui-se em dois momentos: aulas in loco e visitas de estudo. Os monitores são professores das AEC's, contudo em algumas atividades contam com a colaboração de intervenientes externos

2.4.5 - PIC Nelas

O Projeto “Investir na Capacidade”, Nelas também nasceu na APCS. Este surgiu para dar resposta às crianças com capacidades acima da média, visto que a escola não lhes dá as respostas adequadas, levando-os por vezes a uma enorme desmotivação.

O PIC Nelas começou com algumas parcerias que são importantes para o trabalho a desenvolver. A Fundação Lapa do Lobo é a entidade financiadora, a APCS dá a Orientação Pedagógica necessária e o Agrupamento de Escolas de Nelas gere todo o trabalho no terreno. Neste momento têm protocolos com mais entidades, como por exemplo, com a Universidade Católica de Viseu, a Câmara Municipal de Nelas, o Centro de Formação Edufor, o Instituto Português do Desporto e da Juventude, a Unidade de Cuidados na Comunidade e, por último, o Instituto Politécnico de Viseu.

Os alunos são selecionados pelos professores, que fizeram uma formação específica, utilizando uma lista com vinte e cinco itens a ser avaliados. Após essa avaliação, que reconhece essas crianças como tendo capacidades acima da média, há uma conversa com os pais e psicólogos e, se os pais derem consentimento, as crianças começam a frequentar o Programa. Este projeto tem como finalidade desenvolver as competências das crianças com capacidades acima da média, permitindo-lhes chegar à excelência mas também fortalecer as áreas onde a criança apresente algumas dificuldades. As suas áreas de intervenção são três: Comunicação, Ciências e Criatividade, tendo um coordenador ligado a cada área.

Estas atividades são realizadas durante a semana, com algumas das entidades com quem estão protocoladas e, no final de cada atividade as crianças fazem sua avaliação. Quando existem crianças mais velhas, ou que assim se justifique, podem fazer projetos individuais.

2.4.6 - ANÉIS

A ANÉIS (Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na

Sobredotação) desenvolve desde 1999 um leque de atividades e serviços de apoio a alunos com características de sobredotação e talento.

A delegação de Braga, sediada na EB2,3 de Lamações, serve a comunidade envolvente, apoiando crianças e jovens sobredotados. Esta delegação dá apoio educativo às escolas, cumprindo a triangulação associação-família-escola, que reflete uma prática já com alguma tradição.

Têm um programa de enriquecimento, o PEDAIS (Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização) que é uma proposta extra escolar, quinzenal, para as manhãs de sábado, tendo sido iniciada em 2000, em Braga, sediada na EB2,3 de Lamações, sendo entretanto alargada a outros locais dos pais (Lisboa, Viseu, Porto, etc.).

As crianças estão divididas em três grupos, de acordo com a idade. No primeiro grupo são abordados temas que não estão incluídos no curriculum, entre os quais, astronomia, música, expressões dramáticas, expressões plásticas. Sendo também trabalhadas as áreas da criatividade e relacionamento com os outros. No segundo grupo, as atividades já estão mais centradas nos interesses das crianças, sendo também exploradas as áreas em que eles têm mais dificuldade. No terceiro grupo, os adolescentes trabalham com tutores no desenvolvimento de trabalhos de campo, ateliers e projetos específicos por pequenos grupos. (adaptado de Leandro Almeida, Cidade em Revista, 2005).

3 - Agentes Educativos

Os professores devem conhecer bem os seus alunos, nomeadamente os seus atributos cognitivos, afetivos, físicos, intuitivos e sociais, aqueles que desconhecem as características e as necessidades educacionais dos alunos sobredotados não terão sucesso com estes. Porém, as crianças sobredotadas:

Apesar de constituírem ou poderem vir a constituir um dos nossos maiores recursos naturais, andam por aí... mais prejudicadas do que beneficiadas pelos dotes que têm. Muitas vezes acabam mesmo por ser vítimas do seu real potencial criativo, do seu imenso poder crítico, da sua expressiva capacidade de liderança,

da sua delicada sensibilidade às injustiças, da sua coragem, mesmo, para remar contra a maré! (Falcão, 1992: 15).

Por vezes o contexto escolar, onde estes alunos estão inseridos, não favorece a compreensão dos seus comportamentos e atitudes, impedindo-os de intervir, deixando-os frustrados e levando-os a ter comportamentos desajustados. Para impedir que isto ocorra os professores devem dedicar-lhes atenção e empenho, e desta forma proporcionar um ambiente com desafios constantes, organizando e promovendo as respostas necessárias, respondendo assim de forma adequada aos seus interesses, aptidões e maximizar as suas potencialidades. “Devemos desafiar o indivíduo em termos de desenvolvimento, pois, caso contrário, o crescimento pode não continuar e o indivíduo perde potenciais” (Serra, 2005: 27).

Segundo Freeman e Guenther (2000: 123), mediante a estimulação intencional e planeada, os programas de enriquecimento permitem aprofundar o currículo escolar básico das crianças e jovens, naquilo que são os seus conhecimentos, informações e ideias e, desta forma, ampliar a sua compreensão acerca de cada tema, assunto ou área de saber.

A família assume um papel essencial, principalmente no reconhecimento, respeito e aceitação da diferença, pois cabe aos pais, como primeiros educadores, aceitar, respeitar e amar os seus filhos. O que implica a aceitação de tudo o que é positivo, permitindo-lhe agir de uma forma autónoma, responsável mas também orientada. As limitações devem ser respeitadas e aceites, principalmente nos sobredotados, cujas habilidades e comportamento excelentes numa área específica, poderão ser de nível bastante mais baixo em algumas das outras áreas. A família é um suporte fulcral para o crescimento saudável da criança, facultando a sua estabilidade emocional e dando-lhe o suporte necessário para que cresça de forma harmoniosa.

Machado (2000 cit. por Mettrau, 2002) refere que o estímulo e a ação adequada, por parte dos pais em relação aos filhos, influenciam de maneira significativa a determinação e o desenvolvimento do seu potencial. Os pais, com o apoio da escola, dos parentes, dos amigos devem ajudar a criança

sobredotada a preparar-se para as exigências da vida adulta. Assim, para que haja uma educação eficiente, é primordial que haja um trabalho ativo e dinâmico, não só dos pais mas também da escola.

3.1 - O Papel da Família

Sendo a família o primeiro núcleo social onde a criança sobredotada se pode exprimir como pessoa, esta irá desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento das suas potencialidades. São pais que têm mais influência na educação da criança, sendo modelos e exemplos que servem para inspiração e imitação, permitindo à criança o acesso a informações essenciais para a compreensão do mundo que a rodeia (Guenther, 2000: 153)

Ao longo do tempo fizeram-se inúmeras pesquisas sobre as diferentes práticas ou estratégias educativas dos pais.

Pereira (1998) salienta como uma mais valia os aspetos relacionais e a sensibilidade interativa dos pais, para que estes possam responder assertivamente às necessidades individuais da criança.

Winner (1996: 202; cit por Vilas Boas & Peixoto, 2003: 61-62) enumera seis aspetos que, do seu ponto de vista, podem caracterizar o ambiente familiar de crianças altamente sobredotadas: (i) “As crianças sobredotadas ocupam uma «posição especial» no seio da família: ou são primogénitos ou filhos únicos”; (ii) desenvolvem-se em meios enriquecidos; (iii) os pais focam as suas atenções nestas crianças, garantindo, que a formação por elas recebida se adequa ao seu domínio de maior potencial; (iv) são pais muito motivados, com altas expectativas face ao êxito dos filhos, concebendo para estes padrões bastante elevados; (v) estimulam uma certa independência dos filhos; (vi) o meio familiar que catalisa o despontar de habilidades, requer estimulação e expectativas, bem como apoio e muita atenção.

O nível de instrução da família é também um elemento muito importante para a evolução das suas aptidões, pois aumenta a sua propensão para proporcionar melhores condições e um meio ambiente mais rico. Todavia, as

crianças sobredotadas também podem emergir no seio de famílias de nível sócio cultural baixo. O mais importante é que estas valorizem a educação dos seus filhos. Mesmo com poucos recursos deverão empenhar-se na instrução das crianças, estar atentas às suas necessidades e proporcionando-lhes ocasiões estimulantes. De facto o mais importante são os valores culturais que dão prioridade à instrução. Não podemos esquecer que existe uma ligação direta entre a sobredotação e um meio familiar enriquecido (Winner, 1999).

Os pais devem agir no sentido de dar oportunidade à criança sobredotada permitindo-lhe: (i) selecionar algumas das suas experiências de aprendizagem; (ii) falar com um adulto interessado; (iii) representar; (iv) experimentar; (v) explicar-se às outras crianças; (vi) ser entusiasta e receber respostas de entusiasmo (Serra: 2005: 25).

Por vezes, a família não está preparada para lidar com uma criança com estas capacidades, o que pode provocar reações negativas, positivas ou neutras, incredibilidade ou sentimento de orgulho, temor ou alegria, ou até mesmo podem sentir-se meio perdidos (Vilas Boas & Peixoto, 2003: 63).

“Cabe aos pais proporcionarem aos seus filhos experiências de vida significativas, acompanhando as suas descobertas, aproveitando as suas potencialidades e demonstrando confiança nas suas habilidades, com vista à construção de uma identidade pessoal(...) Se existir na família um clima de aceitação, confiança e estímulo, a probabilidade de que os talentos superiores dessas crianças se manifestem e se desenvolvam em harmonia, aumenta consideravelmente.” (Serra, 2004: 25 - 29).

A autora acrescenta ainda que o comportamento adotado pelos pais é de relevante importância na formação das crianças sobredotadas, com vista a alcançar o seu pleno desenvolvimento. Devem facultar às crianças experiências de vida significativas, ajudá-las nas suas descobertas, explorar as suas potencialidades, confiar abertamente nas suas habilidades, incentivar e ter participação ativa no processo de desenvolvimento dos seus filhos.

Os pais enfrentam situações de confusão, insegurança e ansiedade por não saberem como agir e encontrar estratégias para melhor lidar com a situação, sendo que o sentimento mais generalizado entre os pais é o de

ansiedade, pelo facto de o seu filho ser “*diferente*”, não ter certezas sobre o melhor modo de agir com ele. Para isso precisam de desenvolver estratégias positivas para que exista uma melhor relação e compreensão entre ambos, como por exemplo: (i) ouvir a criança com atenção e estimular a sua curiosidade; (ii) responder a todas as suas questões com paciência e bom humor; (iii) promover uma convivência com outras crianças de talentos distintos; (iv) evitar criticá-la, comparando-a com irmãos ou colegas; (v) adotar atitudes firmes e corretas, não sendo muito rígidas nem permissivas; (vi) demonstrar amor e carinho pela criança e não pelos seus desempenhos; (vii) proporcionar à criança o livre acesso a diversos materiais, onde esta possa aprofundar temas do seu interesse; (viii) promover a sua inserção em grupos da comunidade; (ix) evitar excesso de pressão sobre os seus desempenhos excepcionais; (x) não exhibir a criança a parentes e amigos; (xi) levar a criança a estabelecer metas educacionais e vocacionais; (xii) demonstrar coerência nas suas observações, visto que estas crianças são extremamente sensíveis; (xiii) incentivar a criança a planificar reuniões e comemorações com a família, colegas e amigos, dando-lhe a possibilidade de exprimir a sua criatividade e originalidade; (xiv) promover o diálogo através de apreciações críticas sobre filmes, peças de teatro, desenho, pintura, etc (dando especial destaque às áreas que esta mais gosta); (xv) procurar compreender as suas dificuldades e ansiedades, favorecendo a sua integração social; (xvi) promover o confronto com outras perguntas e respostas, analisando-as e considerando que todos temos contribuições a dar, embora nem todas sejam originais (Serra, 2005: 26-27).

É de primordial importância que os pais tenham conhecimento das características dos filhos sobredotados, das suas capacidades e necessidades específicas, bem como das suas dificuldades ao nível da adaptação, de forma a poderem incentivar os seus filhos e assumir atitudes positivas que os favoreçam.

A criança sobredotada poderá também originar conflitos familiares, tanto a nível das relações entre o casal, como filiais e de comunicação. Como tal, é

necessário o reforço do vínculo das relações familiares. Estes vínculos contribuirão para a aceitação da diferença. A família deve prestar atenção à criança, pondo de lado os preconceitos, e proporcionando aos seus filhos condições diversificadas e estimulantes (Vilas Boas & Peixoto, 2003: 65).

Os pais devem, primeiro, estar informados sobre o conceito e consequências da sobredotação, de modo a que possam definir as necessidades e metas educacionais dos seus filhos. Existe uma diversidade de capacidades, mas também de processos de acesso ao conhecimento, tendo em conta a multiplicidade dos modelos culturais, sociais ou intelectuais das nossas sociedades.

A família, para além da escola, deverá potenciar o desenvolvimento da criança, criando para isso, oportunidades em que ela possa expandir todo o seu potencial. Os pais, em conjunto com a escola, ajudam no crescimento harmonioso da criança de modo a que esta possa atingir as suas potencialidades. Para isso é fator primordial o conhecimento, dos pais de todas as reais capacidades dos seus filhos. São assim sugeridas algumas medidas para o favorecimento do correto desenvolvimento destas crianças: (i) aprender a ouvi-las; (ii) confiar nelas, criando hábitos de independência e espírito de iniciativa; (iii) desenvolver-lhes a sociabilidade, facultando-lhes os contactos com os seus pares; (iv) proporcionar-lhes atividades, que não as ocupem a tempo inteiro, deixando-lhes tempo para pensar e sonhar; (v) criar-lhes um espaço seu para que guardem as suas coisas, deixando ao seu critério a sua arrumação; (vi) em casa, propor a realização de tarefas de acordo com os seus interesses; (vii) facultar-lhes uma vida culturalmente preenchida, levando-as a visitar museus, parques, bibliotecas, teatros, concertos, exposições e oferecendo-lhes o maior número de experiências possível.

A família deve encontrar formas de enriquecer a vida da criança com a sua disponibilidade, estímulos e relações de afetos. Só assim será possível alcançar uma harmoniosa e enriquecedora estimulação do seu potencial (Serra, 2008: 144).

No seio familiar, a questão da relação família/criança sobredotada é uma

relação bilateral, pois embora a família influencie de forma determinante o futuro da criança sobredotada, esta, por sua vez, afeta de forma bastante profunda toda a organização familiar (Vilas Boas & Peixoto, 2003: 65).

3.2 - O Papel da Escola e do Professor

*“ Criar um ambiente propício para a educação,
e o “clima” mais favorável ao tipo de aluno (...)
sempre porém em uma atmosfera.”
(Guenther, 2008: 17)*

A organização de uma intervenção educativa eficiente exige que o professor: (i) proceda à identificação de alunos potencialmente sobredotados, tendo como base indicadores comportamentais; (ii) conheça as suas necessidades educativas; (iii) adapte os seus métodos às suas necessidades; (iv) analise se as metodologias praticadas promovem o “crescimento” efetivo desses alunos (Ministério da Educação, 1998: 10).

A escola necessita de criar um clima favorável à potenciação da excelência para todos os seus alunos, alargando os horizontes sempre que possível, destacando e dando reconhecimento a toda a produção de qualidade, utilizando para isso uma metodologia diversificada como exposições, mostras públicas, etc. (Freeman & Guenther, 2000: 169).

O professor é um elo fundamental, tanto no processo de aprendizagem como no processo de diagnóstico da sobredotação. É de salientar que a maioria não possui formação adequada para trabalhar com crianças sobredotadas, devido à inexistente ou escassa atenção que o tema merece na sua formação académica. Esta lacuna conduz a que exista resistência na realização de adaptações curriculares para os alunos de altas capacidades, pois o sobredotado é geralmente considerado como alguém que não necessita de atenção individualizada, tendo o professor outros casos mais urgentes para atender, tais como alunos com problemas de aprendizagem ou conflituosos (Serra & Cardoso, 2008: 132).

Com o advento da individualização do ensino, o professor terá de

adaptar a sua prática educativa para conseguir responder eficazmente às necessidades de cada aluno. Para estes a melhor estratégia será a adequação do processo do trabalho às características individuais, diversificando os processos para manter a motivação. O principal foco do professor deverá ser o de orientador e facilitador na procura de estratégias e informação, relegando para segundo plano o ensino direto dos conteúdos (Serra & Cardoso, 2008: 133-134).

Existem diversos objetivos e estratégias que são importantes para o ensino dos sobredotados: (i) responsabilização – cada aluno é responsável pela sua aprendizagem, pelos seus êxitos e pela sua vida; (ii) curiosidade – ensinando-lhes a colocarem sempre a questão certa (“O que está por detrás desta decisão?”, “Quem mais tinha motivo?”, “Será esta a melhor maneira?”); (iii) perseverança – que resulta da compreensão e da apreciação, ensinando os alunos a descrever os acontecimentos, entendendo também sequências de acontecimentos; (iv) saber correr riscos – encorajando-os a não ter medo de cometer erros ou estar errado; (v) sede de conhecimento – que terá implicações diretas na sua capacidade de aprendizagem; (vi) participação ativa; (vii) introspeção e ponderação – (“Porquê?”, “Que é que estamos a tentar fazer?”) (Davis, 2006: 115).

De forma a que o professor possa responder cabalmente às necessidades do sobredotado, este, para além de criatividade, experiência de ensino e alto nível de preparação, deve também possuir formação específica para o ensino de sobredotados. Daí o facto de começar a existir formação específica na área, tanto ao nível da psicologia como da docência. Nestes cursos são abordadas questões relativas à sobredotação, bem como as suas características e necessidades, e ainda as estratégias necessárias para a potenciação do talento (Feldhusen, 1997; Renzulli & Reis, 1991, cit por Alencar & Fleith, 2001: 162).

“A escola é muitas vezes fator inibidor do aparecimento ou desenvolvimento das potencialidades dos alunos. A não promoção de ambientes criativos, a falta de estímulo, de recursos e de oportunidades ou o não atendimento diferenciado em função das características e necessidades individuais,

constituem frequentemente as causas do não desabrochar de capacidades latentes, ou da inovação de capacidades reveladas.” (Serra, 2000: 149).

A diferenciação pedagógica e o desenrolar de atividades de enriquecimento curricular são facilitados pelas metodologias e estratégias utilizadas pelo professor. Estas representam um suporte à educação do sobredotado. Para tal, professor e conselho de turma devem: (i) elaborar um projeto curricular que inclua os alunos sobredotados; (ii) estabelecer metas; (iii) fixar objetivos de aprendizagem; (iv) implementar experiências significativas de aprendizagem; (v) adequar métodos e estratégias; (vi) ajustar o plano do processo do ensino/aprendizagem; (vii) efetuar as mudanças julgadas pertinentes; (viii) apresentar atividades de enriquecimento curricular; (ix) fazer uso de todo o equipamento disponível; (x) implementar o aprofundamento dos conteúdos curriculares e/ou aceleração, utilizando a adaptação curricular nas áreas fortes do aluno (Serra, 2005: 35).

Van Tassel (1980, cit por Serra, 2005: 36) propôs um conjunto de planos facilitadores do processo ensino/aprendizagem para alunos sobredotados, visando a promoção do seu sucesso escolar. Esta metodologia está agrupada em quatro domínios: psicológico, social, cognitivo e ecológico.

“O ambiente educativo em que se processa o desenvolvimento das crianças e, particularmente, a escola, joga um papel decisivo na sobredotação, cabendo-lhe a responsabilidade de criar oportunidade e experiências de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento e expressão da sobredotação.” (Serra, 2008: 143-144).

Para que exista uma efetiva e adequada integração das crianças sobredotadas nas escolas, os professores, na sua prática diária, devem ter pleno conhecimento e compreensão desta problemática. Estes devem ter conhecimento das necessidades destas crianças, possuir formação para organizar e delinear o trabalho a realizar por estes alunos, facultando-lhes os meios necessários para aprendizagens gratificantes, motivadoras e significativas, que conduzam a resultados otimizados, permitindo a maximização das capacidades adquiridas e potencialidades emergentes.

Urge pôr em prática inovações pedagógicas e a formação dos agentes

educativos na identificação e intervenção precoce, de forma a dar a resposta adequada a estas crianças, de modo a ajudá-las, implementando um atendimento dedicado e direcionado às suas especificidades.

II PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAP IV Procedimentos Metodológicos

1 - Enquadramento Geral

1.1 - Contextualização

A abordagem teórica, explicada nos capítulos anteriores, tem em vista fundamentar e complementar a investigação empírica realizada, inserida na problemática da sobredotação e dos programas de enriquecimento, procurando buscar a criação de novos conhecimentos, numa “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2000: 5), as quais deram origem a esta pesquisa.

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

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

Por vezes, a profundidade e a diversidade dos temas abordados em

contexto de sala de aula não satisfazem minimamente as expectativas destas crianças, gerando desinteresse e por vezes negação da própria escola. Normalmente, estes alunos são referidos pelos professores como bons alunos, que não precisam de currículo diferenciado, nem de nenhum tipo de ajuda, enquanto outros são “rotulados” de hiperativos, desinteressados ou até como alunos “incómodos”, conflituosos com o próprio ensino, o qual não corresponde às suas expectativas.

Como na maior parte das vezes as escolas não dão resposta a estes alunos, quisemos saber de que forma os Programas de Enriquecimento contribuem para o seu desenvolvimento.

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

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

Nesta investigação empírica, foi realizado um percurso com determinadas etapas que definem uma estrutura: (i) a pergunta de partida; (ii) hipóteses; (iii) os objetivos da investigação; (iv) a amostra; (v) definição dos procedimentos metodológicos.

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

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

“A formulação da pergunta de partida obriga o investigador a uma verificação, frequentemente muito útil, das suas intenções e perspectivas espontâneas. Põe em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a rutura com os preconceitos e as noções prévias.” (Quivy e Campenhoudt, 2013: 44)

A pergunta de partida é a linha orientadora de todo o processo de

investigação, (de todo o percurso metodológico) esta deve ser clara (ser precisa, concisa e unívoca); exequível (ser realista); e pertinente (ser uma verdadeira pergunta, abordar o estudo do que existe, ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados), servindo assim de fio condutor da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2013: 44).

De seguida surge(m) a(s) hipótese(s) que, segundo Almeida & Freire (2000: 44), esta(s) deve(m) ser pertinente(s) para o problema em estudo.

Uma hipótese é uma resposta provisória a uma pergunta (Quivy & Campenhoudt, 2013: 121). A finalidade de testar uma hipótese é verificar a possibilidade de ser sustentada pelos factos (Tuckman, 2000: 111).

Entretanto surgem os objetivos que devem especificar a finalidade ou a intenção do estudo. Ainda nos iremos referir à descrição da amostra, aos instrumentos e técnicas a utilizar na recolha de dados. Iremos fazer também o tratamento dos dados recolhidos, em conformidade com os procedimentos e os instrumentos usados na aquisição das informações para podermos chegar às conclusões (Sousa, 2009: 291).

1.2 - Definição do Problema e das Hipóteses

Sendo que o tema tratado se enquadra na problemática da sobredotação, este trabalho irá debruçar-se mais especificamente sobre programas de enriquecimento para crianças sobredotadas.

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

“De que forma os programas de enriquecimento contribuem para o desenvolvimento de uma criança sobredotada?”

“Uma pergunta bem formulada permite uma boa condução da investigação.” (Sousa, 2009: 44).

O problema de estudo incide na análise do contributo dos programas de enriquecimento no desenvolvimento harmonioso e na potenciação de capacidades e talentos das crianças sobredotadas.

Constituindo a formulação de hipóteses a melhor forma de conduzir com ordem e rigor uma investigação, iremos elaborar hipóteses no sentido de criar um fio condutor da nossa investigação.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2013: 120), as hipóteses deverão ser testadas, confrontando-as com os dados da amostra. Estas irão permitir uma melhor compreensão dos dados recolhidos. De salientar que sendo uma hipótese uma resposta provisória a uma pergunta, esta será confirmada ou infirmada através dos resultados.

Assim formulamos as seguintes hipóteses:

- 1 – Os Programas de Enriquecimento dão um contributo efetivo no desenvolvimento das crianças sobredotadas.
- 2 – Há aquisição de novos conhecimentos nos Programas de Enriquecimento.
- 3 – A maioria das atividades realizadas nos Programas de Enriquecimento é considerada interessante para estas crianças.

1.3 - Definição dos Objetivos

Este estudo tem como objetivos principais:

- 1 – Perceber se os Programas de enriquecimento são motivadores para a criança sobredotada.
- 2- Perceber se as atividades exploradas nestes Programas satisfazem os interesses destas crianças, permitindo assim o desenvolvimento das suas potencialidades e a interação com crianças com as mesmas características.
- 3 – Compreender se estas crianças sentem maior bem-estar ao frequentarem estes Programas.
- 4 – Saber o que motiva estas crianças a frequentar os Programas de enriquecimento.

5- Verificar se os encarregados de educação destas crianças/jovens lhes permitiram escolher frequentar estes Programas de Enriquecimento ou se foram estes que os acharam adequados para os seus educandos.

6- Analisar se a visão dos inquiridos é transversal ou se existem discrepâncias entre as opiniões das crianças e pais dos dois Programas, entre pais e filhos e entre sexo masculino e feminino.

1.4 - A Amostra

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

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

A amostra é constituída por 44 pessoas: 22 crianças que frequentam os três Programas de Enriquecimento da APCS - “Sábados Diferentes” no Porto, PIC – Vila Nova de Gaia e PIC – Nelas; e 22 encarregados de educação (pais destas crianças). A amostra representativa do Programa “Sábados Diferentes” é diversificada quanto ao nível de escolaridade e de idades, mas, todas as crianças que frequentam os Sábados Diferentes foram “sinalizadas” por psicólogos; a amostra do PIC de Gaia é constituída essencialmente por crianças do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico de alguns agrupamentos da cidade e foram “sinalizadas” por professores que tiveram uma formação específica para este propósito; e a amostra do PIC de Nelas é constituída por crianças/jovens de um agrupamento desta vila, de diferentes níveis de escolaridade, sendo também estes “sinalizados” pelos professores.

Para a nossa Amostra foram convidadas todas as crianças e respetivos encarregados de educação dos três Programas de Enriquecimento da APCS (Sábados Diferentes – Porto, PIC Gaia e PIC Nelas), tendo sido mencionado que todos os dados recolhidos seriam confidenciais e qual o objetivo do estudo.

Os pais que aceitaram e deram autorização para que eles e os seus filhos fizessem parte deste estudo constituíram a nossa amostra.

1.4.1 - Caracterização da Amostra

A nossa amostra é constituída por 44 pessoas, sendo 22 crianças sobredotadas que frequentam os programas de enriquecimento e os 22 encarregados de educação.

Vamos apresentar os resultados obtidos através da análise de dados em SPSS, em gráficos de frequência e algumas tabelas de acordo com as questões colocadas, permitindo estruturar e organizar a informação de acordo com a ordem das questões formuladas.

Em primeiro lugar vamos conhecer as crianças que fizeram parte do nosso estudo.

Gráfico 1: Sexo da criança



A nossa amostra é constituída por 11 crianças do sexo masculino e 11 crianças do sexo feminino.

O Programa do PIC Gaia é o que tem mais crianças do sexo feminino.

Tabela 2: Idade

	Frequência	Percentagem
6	1	4,5
7	2	9,1
9	8	36,4
10	3	13,6
11	2	9,1
12	3	13,6
13	2	9,1
14	1	4,5
Total	22	100,0

Tabela 3: Estatísticas relativas à idade

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
Idade	22	10,0	2,1	21%	6	14

Na amostra, a idade apresenta um valor médio de 10,0 anos, com uma dispersão de valores de 21%. Os valores mínimo e máximo são, respetivamente, 6 e 14 anos.

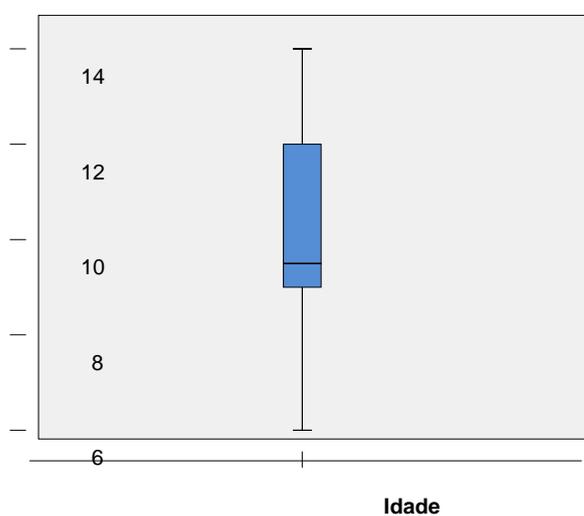
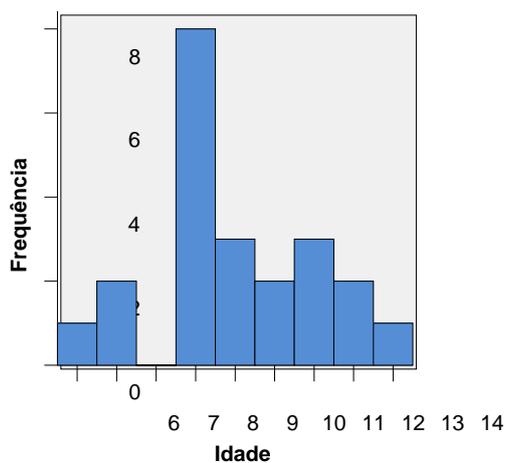
O Programa Sábados Diferentes tem um grupo de crianças heterogéneo relativamente às idades.

No Programa PIC Gaia as idades das crianças são mais homogéneas, pois frequentam todas o 1º Ciclo do Ensino Básico.

No Programa PIC Nelas as idades das crianças que o frequentam são muito heterogéneas, visto que frequentam desde o 1º Ciclo do Ensino Básico até ao Secundário.

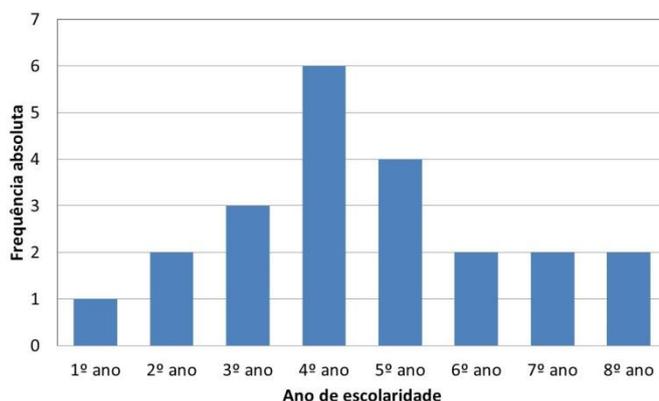
No histograma e diagrama tipo caixa seguintes, ilustra-se a distribuição de valores da idade.

Histograma e Diagrama tipo caixa: Idade



Pode observar-se que a idade mais frequente é a de 9 anos, e que a distribuição de valores das idades se verifica principalmente entre os 7 e os 13 anos, com dois casos a apresentarem 6 e 14 anos, respetivamente.

Gráfico 2: Ano de escolaridade



Na amostra, 27% das crianças frequentam o 4.º ano, 18% frequentam o 5.º ano e 14% frequentam o 3.º ano. Verificam-se ainda 9% (dois alunos) a frequentarem cada um dos seguintes anos de escolaridade: 2.º ano, 6.º ano, 7.º ano e 8.º ano, e ainda um aluno a frequentar o 1.º ano.

Gráfico 3: Tipo de escola (pública/privada)



Na amostra, 86% dos alunos frequentam a escola pública e os restantes 14% a escola privada. Portanto, do total da nossa amostra 19 crianças frequentam a escola pública e apenas 3 frequentam a escola privada.

Gráfico 4: Local dos Programas de Enriquecimento



Na amostra, 50% dos alunos frequentam as atividades enriquecimento no PIC Gaia, 36% nos Sábados Diferentes (Porto) e 14% no PIC Nelas.

1.5 - Modelo de Investigação

A nossa investigação é predominantemente quantitativa com complemento de análise qualitativa.

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

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

1.6 - Técnica de Recolha de Dados

O instrumento escolhido é o adequado para uma investigação deste tipo, ou seja o inquérito por questionário. “Questionar é perguntar, inquirir” (Sousa,

2009: 202).

O inquérito por questionário tem como finalidade colocar uma série de perguntas a um grupo de inquiridos, geralmente representativos de uma população (Quivy, 2013: 188).

Deve explicar-se ao inquirido o que se pretende com o questionário, pois por vezes as perguntas podem ser mal interpretadas, e o que se pretende é recolher um número de informações adequadas para o estudo. Deve-se criar nas pessoas inquiridas a disposição para responderem com sinceridade e para entregarem o questionário corretamente preenchido (Quivy, 2013: 183-184).

O inquérito por questionário é, portanto, um conjunto estruturado de questões destinado a explorar a opinião das pessoas a que se dirige. O tipo de questionário que iremos utilizar irá conter questões fechadas e abertas. As questões fechadas permitirão o tratamento estatístico dos dados, o que nos possibilitará validar ou rejeitar as hipóteses por nós enunciadas. A partir das respostas às questões abertas iremos realizar a análise de conteúdo, realizando assim uma análise qualitativa dos dados recolhidos.

III PARTE

CAP V Tratamento e Análise de Dados

1 - Métodos estatísticos utilizados

Quando os grupos das amostras em estudo são grandes, a distribuição tende para a normalidade. De acordo com Murteira *et al.* (2001) para amostras com mais de 30 elementos em cada um dos grupos em estudo, a violação dos pressupostos da normalidade e da homocedasticidade não põe em causa as conclusões (Gravetter & Wallnau, 2000: 302; Stevens, 1996: 242). Sempre que a dimensão da amostra estiver nestas condições, não será necessário verificar os pressupostos e podem aplicar-se os testes paramétricos, caso contrário, os testes paramétricos serão substituídos por testes não paramétricos quando não se verificarem os pressupostos da normalidade e da homocedasticidade.

1.1 - Estatística Descritiva

Em termos de estatística descritiva apresentam-se, para as variáveis de caracterização, os gráficos ilustrativos e as tabelas de frequências, quando se justificar, das distribuições de valores verificadas.

As variáveis medidas em escala de Likert foram analisadas através das categorias apresentadas, enquanto que as variáveis quantitativas foram analisadas a partir dos valores medidos, apresentando-se alguns dados relevantes, abordados por Guimarães e Sarsfield Cabral (2010), como:

- Os valores médios obtidos para cada questão (para as questões numa escala de 1 a 4, um valor superior a 2,5 é superior à média da escala).
- Os valores do desvio padrão associados a cada questão, que representam a dispersão absoluta de respostas perante cada questão.
- O coeficiente de variação, que ilustra a dispersão relativa das respostas: quanto maior, maior é a dispersão de respostas.

- Os valores mínimos e máximos observados.
- Gráficos ilustrativos dos valores médios das respostas dadas às várias questões.

1.2 - Teste do Sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas

A utilização do teste paramétrico t de Student para amostras emparelhadas é abordada por Maroco (2011: 367-371) e do teste não paramétrico do Sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas encontra-se também em Maroco (2011: 412-419). A análise dos pressupostos que permitem escolher entre a utilização de testes paramétricos ou não paramétricos pode ainda ser encontrada em Maroco (2011: 185-195).

Os testes estatísticos servem para averiguar se as diferenças observadas na amostra são estatisticamente significantes, ou seja, se as conclusões da amostra se podem inferir para a população.

O valor de 5% é um valor de referência utilizado nas Ciências Sociais para testar hipóteses, significa que estabelecemos a inferência com uma probabilidade de erro inferior a 5%.

Para avaliar as diferenças entre uma variável quantitativa ou em escala ordinal de Likert, por dois elementos diferentes (alunos e pais), deve utilizar-se o teste t para amostras emparelhadas, pois os elementos da amostra que são estudados nos dois momentos são os mesmos, obtendo-se opiniões de duas populações diferentes.

No entanto, para aplicar um teste estatístico paramétrico como o teste t para amostras emparelhadas atrás referido, é necessário verificar o pressuposto da normalidade das distribuições das variáveis, o que pode ser realizado com o teste K-S (Kolmogorov-Smirnov com a correção de Lilliefors), que colocam a hipótese nula da variável seguir uma distribuição normal, pois para aplicar alguns dos testes estatísticos, nomeadamente os paramétricos, é necessário verificar este pressuposto.

O teste K-S coloca as seguintes hipóteses:

- H₀: A variável quantitativa ou em escala ordinal de Likert segue uma distribuição normal.
- H₁: A variável quantitativa ou em escala ordinal de Likert não segue uma distribuição normal.

Para que se possa aplicar um teste paramétrico, tem que verificar-se H₀, o que não se verifica para o caso das variáveis em estudo, pelo que o teste paramétrico deve ser substituído pelo teste não paramétrico equivalente: o teste do sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas, que coloca as hipóteses:

- H₀: A distribuição dos valores da variável medida em escala ordinal pelas duas populações (alunos e pais) é idêntica.
- H₁: A distribuição dos valores da variável medida em escala ordinal pelas duas populações (alunos e pais) não é idêntica, ou seja, é diferente.

Quando o valor de prova é superior a 5%, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre as duas populações (alunos e pais), caso contrário, quando o valor de prova é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula e aceita-se a hipótese alternativa, ou seja, existem diferenças estatisticamente significativas entre as duas populações.

1.3 - Teste do Qui-quadrado

A utilização do teste do qui-quadrado é abordada por Maroco (2011: 105-107).

Perante duas variáveis nominais ou uma variável nominal e outra ordinal, o teste adequado para verificar a relação entre cada par de variáveis é o Qui-quadrado, em que temos as hipóteses:

- H₀: As duas variáveis são independentes, ou seja, não existe relação entre as categorias de uma variável e as categorias da outra;
- H₁: As duas variáveis apresentam uma relação entre si, ou seja, existe relação entre as categorias de uma variável e as categorias da outra;

Quando o valor de prova for inferior a 5% (0,05), rejeita-se a hipótese

nula, concluindo-se que as duas variáveis estão relacionadas. Quando o valor de prova do teste for superior ao valor de referência de 5%, não podemos rejeitar a hipótese nula, de que as duas variáveis são independentes, ou seja, conclui-se que elas não estão relacionadas.

Quando existem mais de 20% das células com frequência esperada inferior a 5, cujo valor máximo só pode ser de 20%, é preciso aplicar o teste do qui-quadrado por simulação de Monte Carlo, que tem por base a geração aleatória de amostras, quando existem classes com reduzida dimensão, que vem obviar ao problema das classes com poucas ou nenhuma observação nalguma classe. Nestes casos, os valores de prova analisados são sempre os da simulação de Monte Carlo.

2 - Estatística Descritiva

2.1 - Descrição dos resultados

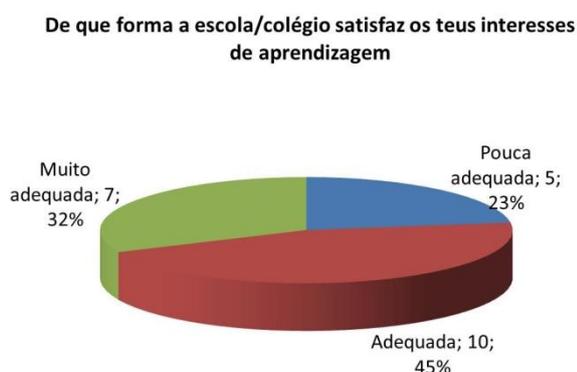
Esta permite perceber a forma como se distribuem as respostas às questões colocadas nos inquéritos, analisadas separadamente para filhos e pais.

Serão apresentados os resultados obtidos através da análise de dados, permitindo assim estruturar, organizar e sistematizar as informações obtidas seguindo a ordem das questões formuladas.

Iremos dividir os questionários dos filhos/pais. Em primeiro lugar vamos analisar as respostas dos filhos.

Respostas dos filhos

Gráfico 5: De que forma a(o) escola/colégio satisfaz os teus interesses de aprendizagem



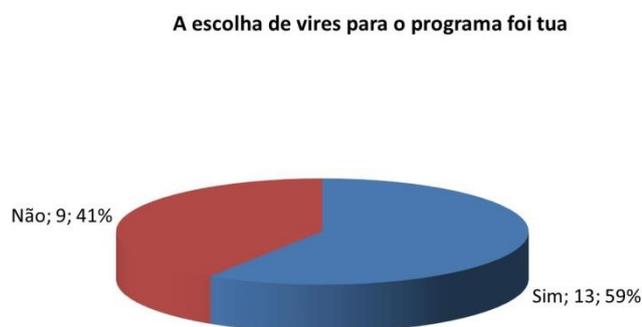
Na amostra, 45% das crianças consideram que a escola/colégio satisfaz os seus interesses de aprendizagem de forma adequada, 32% respondem ser de forma muito adequada e 23% de forma pouco adequada.

Gráfico 6: Achas que a maioria das matérias da(o) escola/ colégio é:



Na amostra, 36% das crianças consideram que a maioria das matérias da(o) escola/ colégio é muito interessante, também 36% respondem ser de forma interessante e 27% de forma pouco interessante.

Gráfico 7: A escolha de vires para o programa foi tua



Na amostra 59% das crianças indicam que a escolha de ir para o Programa foi opção do próprio. Através destes dados podemos perceber que as crianças têm necessidade de procurar/experimentar algo que lhes desperte interesse, algo que as estimule.

Gráfico 8: Achas que a maioria das atividades do Programa é:

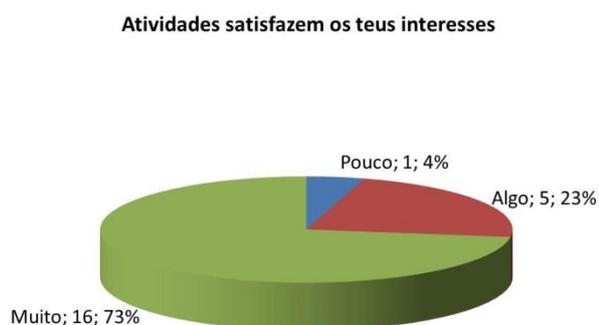


Na amostra, 64% das crianças consideram que a maioria das atividades é muito interessante, 32% respondem ser interessante e 4% (um aluno) refere ser pouco interessante.

Através da análise destes dados, percebemos que as atividades que se realizam nos diversos Programas de Enriquecimento são muito interessantes para estas crianças. As atividades que se realizam são diversificadas

abrangendo áreas distintas como: ciências, criatividade e linguística entre outras. Nestes Programas realizam-se diversas saídas ao exterior, como por exemplo: Centro de Ciência viva, Planetário, Centro Ambiental, etc. Normalmente são orientadas por professores de diversas faculdades. Mesmo quando não há saídas os monitores têm formação específica.

Gráfico 9: As atividades realizadas no Programa satisfazem os teus interesses



Na amostra, 73% das crianças consideram que as atividades satisfazem muito os seus interesses, 23% respondem que satisfazem algo e 4% (um aluno) refere que satisfazem pouco.

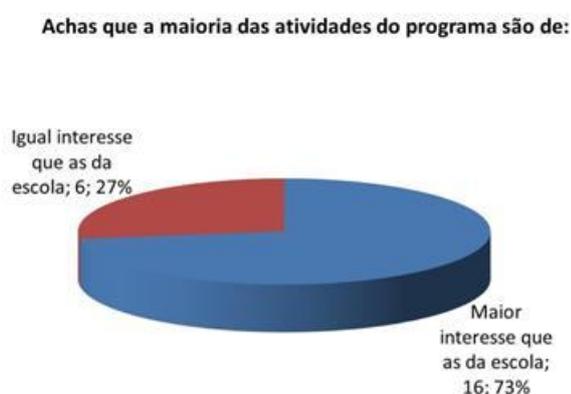
Após analisarmos os dados aferimos que uma grande maioria das crianças acha muito interessantes as atividades que se realizam nestes Programas de Enriquecimento. Nestes Programas dão-lhes os desafios e estímulos que tanto desejam e que na escola não encontram na maior parte das vezes. Elas gostam de novidades e são insaciáveis.

Tabela 4: Os Programas de Enriquecimento trouxeram novos conhecimentos

	Frequência	Porcentagem
Sim	22	100,0
Total	22	100,0

Na amostra, todas as crianças respondem que os Programas trouxeram novos conhecimentos. Isto demonstra que mesmo a minoria que diz que os Programas satisfazem pouco ou algo os seus interesses, aprenderam algo de novo, o que demonstra que houve algo que lhes “tocou”.

Gráfico10: Achas que a maioria das atividades dos Programas de Enriquecimento são de:

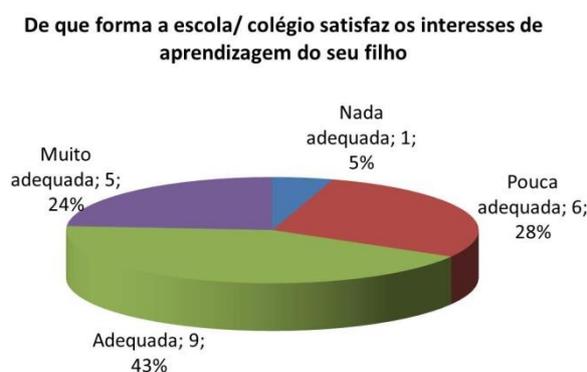


Na amostra, 73% das crianças consideram que a maioria das atividades dos Programas apresentam maior interesse que as da escola e 27% respondem que têm igual interesse às da escola.

A partir das respostas obtidas constatamos que a maioria destas crianças tem mais interesse nas atividades realizadas nos Programas de Enriquecimento do que aquelas que realizam na escola. Estes Programas vão ao encontro dos interesses destas crianças.

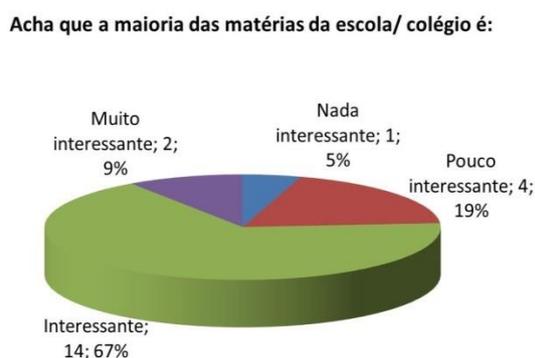
Respostas dos pais

Gráfico 11: De que forma a escola/ colégio satisfaz os interesses de aprendizagem do(a) seu/sua filho(a)



Na amostra, 43% dos pais consideram que a escola/colégio satisfaz os interesses de aprendizagem do seu/sua filho(a) de forma adequada, 24% respondem ser de forma muito adequada, 28% de forma pouco adequada e 5% (um elemento) responde ser de forma nada adequada. Verifica-se uma não resposta.

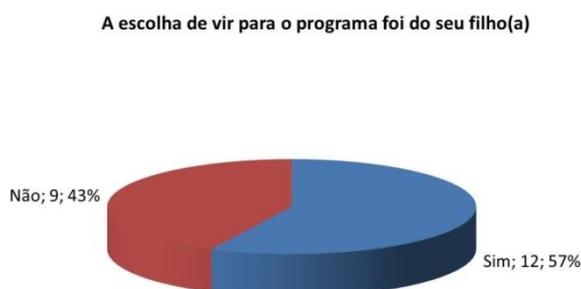
Gráfico 12: Acha que a maioria das matérias da(o) escola/ colégio é:



Na amostra, 67% dos pais consideram que a maioria das matérias da escola/ colégio é interessante, 19% respondem ser pouco interessante, 9% dizem ser muito interessante e 5% (um elemento) responde ser nada

interessante. Verifica-se uma não resposta.

Gráfico 13: A escolha de vir para o Programa foi do(a) seu/sua filho(a)



Na amostra, 57% dos pais indicam que a escolha de ir para o Programa foi opção do(a) seu/sua filho(a), o que mostra que as crianças foram de livre vontade e se continuam a frequentar é porque lhes demonstra interesse. Verifica-se uma não resposta.

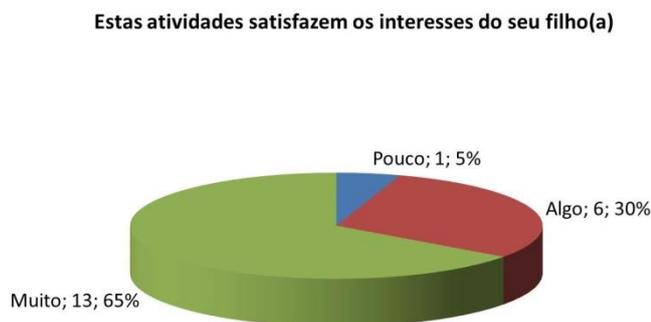
Gráfico 14: Acha a maioria das atividades do Programa de Enriquecimento são de:



Na amostra, 55% dos pais consideram que a maioria das atividades é muito interessante, 40% respondem ser interessante e 4% (um elemento)

refere ser pouco interessante. Verificam-se duas não respostas.

Gráfico 15: Estas atividades satisfazem os interesses do seu/sua filho(a)



Na amostra, 65% dos pais consideram que as atividades satisfazem muito os interesses do(a) seu/sua filho(a), 30% respondem que satisfazem algo e 5% (um elemento) refere que satisfazem pouco. Verificam-se duas não respostas.

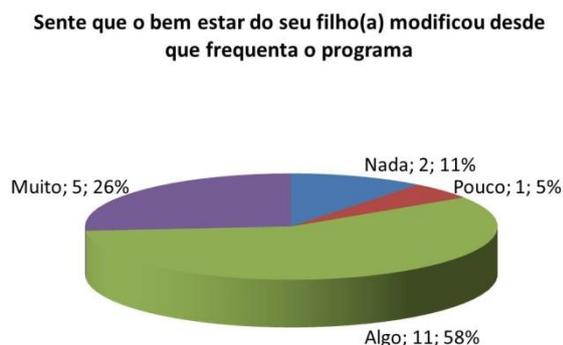
Tabela 5: Programa trouxe novos conhecimentos

	Frequência	Percentagem
Sim	20	100,0
Total	20	100,0

Verificam-se duas não respostas.

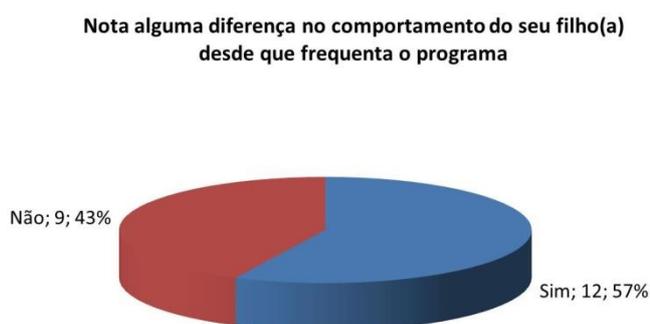
Na amostra, todos os pais respondem que o Programa trouxe novos conhecimentos. Pelos dados fornecidos pela tabela, temos a totalidade da amostra que respondeu à questão com a mesma opinião.

Gráfico 16: Sente que o bem estar do(a) seu/sua filho(a) modificou desde que frequenta o Programa



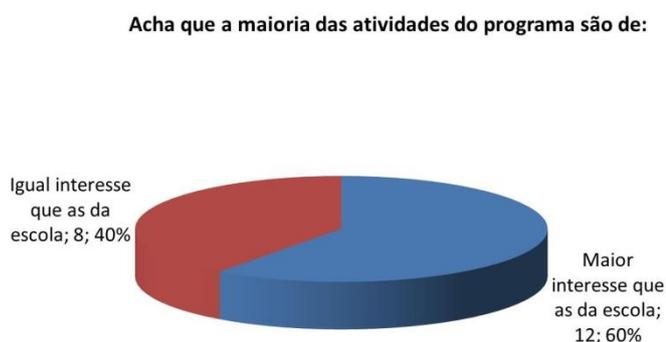
Na amostra, 58% dos pais consideram que o bem estar do filho se modificou algo desde que frequenta o Programa, 26% respondem que se modificou muito, 11% que não se modificou nada e 5% (um elemento) refere que se modificou pouco. Verificam-se três não respostas.

Gráfico 17: Nota alguma diferença no comportamento do(a) seu/sua filho(a) desde que frequenta o Programa



Na amostra, 57% dos pais notam alguma diferença no comportamento do filho desde que frequenta o programa. (Verifica-se uma não resposta).

Gráfico 18: Acha que a maioria das atividades do Programa são de:



Na amostra, 60% dos pais consideram que a maioria das atividades do Programa apresentam maior interesse que as da escola e 40% respondem que têm igual interesse que as da escola. (Verificam-se duas não respostas).

Tabela 6: “O(a) seu/sua filho(a) tem um bom relacionamento com os monitores:”

	Frequência	Porcentagem
Sim	20	100,0
Total	20	100,0

Verificam-se duas não respostas.

Na amostra, todos os pais respondem que o filho tem um bom relacionamento com os monitores.

3 - Análise Inferencial

3.1 - Comparação da opinião de filhos e pais

Para avaliar as diferenças entre a opinião das crianças e de pais, utilizou-se o teste do Sinal de Wilcoxon.

3.1.1 - Opinião sobre de que forma a escola/ colégio satisfaz os interesses de aprendizagem do(a) seu/sua filho(a).

Tabela 7: Estatísticas descritivas e teste do Sinal de Wilcoxon para a relação entre: “de que forma a(o) escola/ colégio satisfaz os interesses de aprendizagem do(a) seu/sua filho(a):”

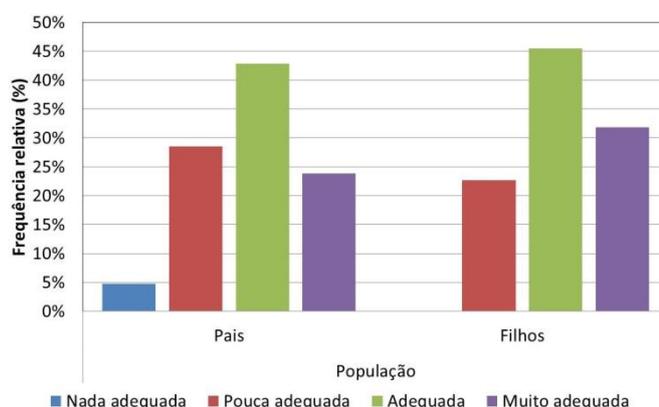
	Média	N	Média	Desvio padrão	Z Wilcoxon	p
De que forma a escola/ colégio satisfaz os interesses de aprendizagem do(a) filho/filha	Pais	21	2,86	,854	-2,236	* 0,025
	Filhos	21	3,10	,768		

* diferença significativa para $p < 0,05$

O valor de prova do teste t é inferior a 5%, ou seja, existem diferenças estatisticamente significativas entre as opiniões de pais e de filhos.

Os valores médios da opinião sobre a adequação da forma como a(o) escola/ colégio satisfaz os interesses de aprendizagem do filho é superior para os filhos e inferior para os pais, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Gráfico 19: Relação entre “de que forma a(o) escola/colégio satisfaz os interesses de aprendizagem do(a) filho/a)”



A percentagem de respostas “nada adequada” e “pouco adequada” é superior para os pais e a percentagem de respostas “adequada” e “muito adequada” é superior para os filhos.

adequada” é superior para os filhos, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Podemos concluir que a opinião sobre a adequação da forma como a escola/ colégio satisfaz os interesses de aprendizagem do(a) filho(a) é superior para os filhos e inferior para os pais.

3.1.2 - Opinião sobre a maioria das matérias da(o) escola/ colégio

Tabela 8: Estatísticas descritivas e teste do Sinal de Wilcoxon para a relação entre “Acha que a maioria das matérias da(o) escola/ colégio é:”

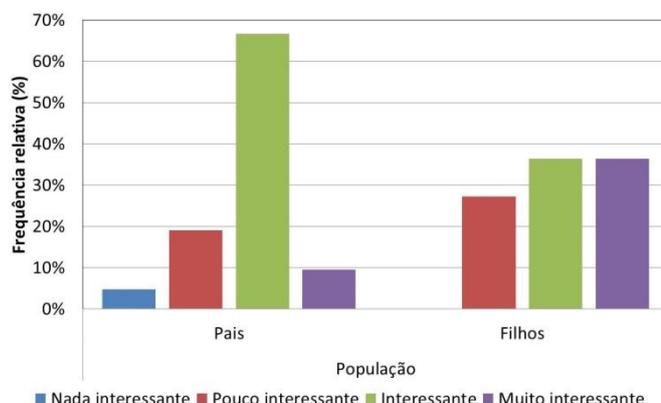
	Média	N	Média	Desvio padrão	Z Wilcoxon	p
Acha que a maioria das matérias da escola/ colégio é:	Pais	21	2,81	,680	-1,387	0,166
	Filhos	21	3,05	,805		

O valor de prova do teste t é superior a 5%, ou seja, não existem diferenças estatisticamente significativas entre as opiniões de pais e de filhos.

Na amostra, os valores médios da opinião sobre o interesse da maioria das matérias da(o) escola/ colégio é superior para os filhos e inferior para os pais, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Também podem ser apresentadas as frequências relativas de cada resposta para pais e filhos.

Gráfico 20: Relação entre “Acha que a maioria das matérias da(o) escola/ colégio é:”



Na amostra, a percentagem de respostas “nada interessante” e “interessante” é superior para os pais e a percentagem de respostas “pouco interessante” e “muito interessante” é superior para os filhos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Podemos concluir que a opinião sobre o interesse da maioria das matérias da(o) escola/ colégio não é significativamente diferente entre pais e filhos.

3.1.3 - Opinião sobre se a escolha de vir para o Programa foi do(a) filho(a)

Tabela 9: Estatísticas descritivas e teste do Sinal de Wilcoxon para a relação entre “A escolha de vir para o Programa foi do(a) filho(a)

	Média	N	Média	Desvio padrão	Z Wilcoxon	p
Acha que a maioria das matérias da escola/ colégio é:	Pais	21	57,1%	50,7%	0,000	1,000
	Filhos	21	57,1%	50,7%		

O valor de prova do teste t é superior a 5%, ou seja, não existem diferenças estatisticamente significativas entre as opiniões de pais e de filhos.

Na amostra, a percentagem de respostas afirmativas é igual para os

filhos e para os pais, não existem diferenças entre a opinião de pais e filhos.

Podemos concluir que a opinião sobre a escolha de vir para o Programa ter sido do filho(a) é igual para pais e filhos.

3.1.4 - Opinião sobre a maioria das atividades do Programa

Tabela 10: Estatísticas descritivas e teste do Sinal de Wilcoxon para a relação entre “Acha a maioria das atividades do Programa de Enriquecimento:”

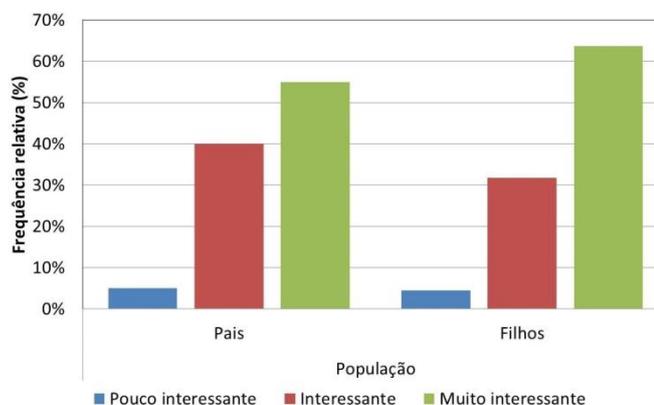
	Média	N	Média	Desvio padrão	Z Wilcoxon	p
Acha a maioria das atividades do Programa de Enriquecimento:	Pais	20	3,50	,607	-0,707	0,480
	Filhos	20	3,60	,598		

O valor de prova do teste t é superior a 5%, ou seja, não existem diferenças estatisticamente significativas entre as opiniões de pais e de filhos.

Na amostra, os valores médios da opinião sobre o interesse da maioria das atividades é superior para os filhos e inferior para os pais, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Também podem ser apresentadas as frequências relativas de cada resposta para pais e filhos.

Gráfico 21: Relação entre “Acha a maioria das atividades do Programa de Enriquecimento:”



Na amostra, a percentagem de respostas “interessante” é superior para os pais e a percentagem de respostas “muito interessante” é superior para os filhos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Podemos concluir que a opinião sobre o interesse da maioria das atividades do Programa de Enriquecimento não é significativamente diferente entre pais e filhos.

3.1.5. - Opinião sobre se as atividades do Programa de Enriquecimento satisfazem os interesses do(a) filho(a)

Tabela 11: Estatísticas descritivas e teste do Sinal de Wilcoxon para a relação entre: “Atividades satisfazem os interesses do filho(a)”

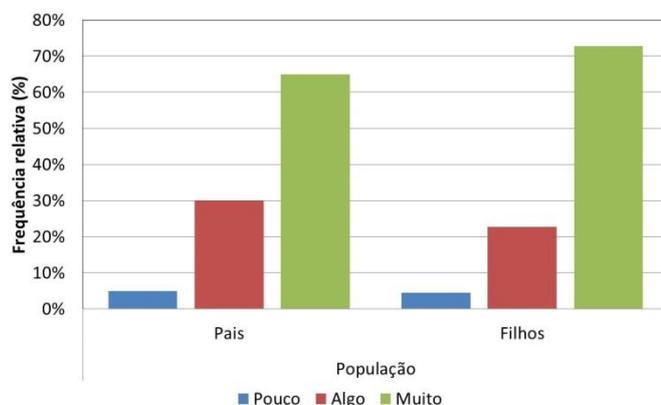
				Média	N	Média	Desvio padrão	Z Wilcoxon	p
Estas atividades satisfazem os interesses do filho(a)		os	Pais	20	3,60	,598	-1,414	0,157	
			Filhos	20	3,70	,571			

O valor de prova do teste t é superior a 5%, ou seja, não existem diferenças estatisticamente significativas entre as opiniões de pais e de filhos.

Na amostra, os valores médios da opinião sobre se as atividades do Programa satisfazem os interesses da(o) filha(o) é superior para os filhos e inferior para os pais, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Também podem ser apresentadas as frequências relativas de cada resposta para pais e filhos.

Gráfico 22: Relação entre “Atividades satisfazem os interesses do(a) filho(a).”



Na amostra, a percentagem de respostas “algo” é superior para os pais e a percentagem de respostas “muito” é superior para os filhos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Podemos concluir que a opinião sobre se as atividades do Programa satisfazem os interesses do filho não é significativamente diferente entre pais e filhos.

3.1.6. - Opinião sobre se o Programa de Enriquecimento trouxe novos conhecimentos ao filho

Todas as respostas são afirmativas para pais e filhos, pelo que não se verificam diferenças entre eles.

Tabela 12: Estatísticas descritivas e teste do Sinal de Wilcoxon para a relação entre: “O Programa trouxe novos conhecimentos”

	Média	N	% Sim	Desvio	Z	p
				padrão	Wilcoxon	
Acha que a maioria das matérias da escola/ colégio é:	Pais	21	100%	0%	0,000	1,000
	Filhos	21	100%	0%		

O valor de prova do teste t é superior a 5%, ou seja, não existem

diferenças estatisticamente significativas entre as opiniões de pais e de filhos.

Na amostra, a percentagem de respostas afirmativas é 100% para os filhos e para os pais, não existem diferenças entre a opinião de pais e filhos.

Podemos concluir que a opinião sobre se o Programa de Enriquecimento trouxe novos conhecimentos é igual para pais e filhos.

3.1.7. - Opinião sobre interesse comparativo da maioria das atividades do Programa de Enriquecimento

Tabela13: Estatísticas descritivas e teste do Sinal de Wilcoxon para a relação entre: “Interesse comparativo da maioria das atividades do Programa de Enriquecimento”

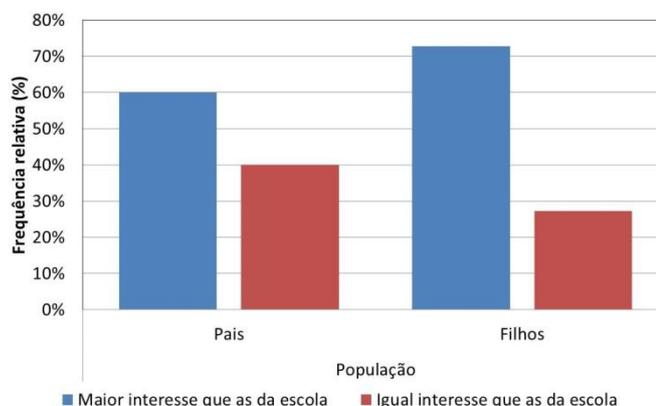
				Média	N	Média	Desvio padrão	Z Wilcoxon	p
Estas atividades satisfazem os interesses do filho(a)	Pais			20	1,40	,503	-0,816	0,414	
	Filhos			20	1,30	,470			

O valor de prova do teste t é superior a 5%, ou seja, não existem diferenças estatisticamente significativas entre as opiniões de pais e de filhos.

Na amostra, os valores médios da opinião sobre se as atividades são de maior interesse que as da(o) escola/colégio é superior para os filhos e inferior para os pais, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Também podem ser apresentadas as frequências relativas de cada resposta para pais e filhos.

Gráfico 23: Relação entre “interesse comparativo da maioria das atividades do Programa”



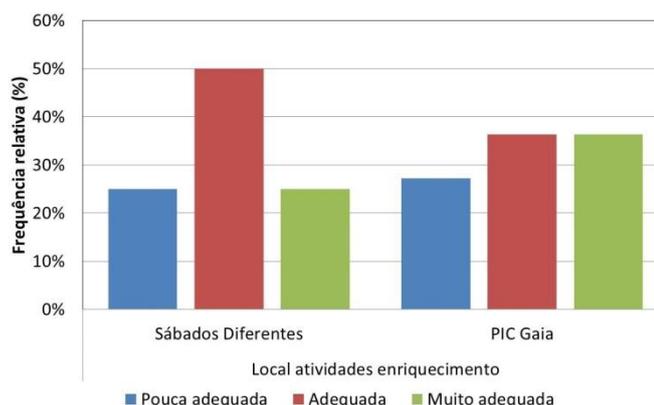
Na amostra, a percentagem de respostas “Maior interesse que as da escola” é superior para os filhos e a percentagem de respostas “Igual interesse que as da(o) escola/colégio” é superior para os pais, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Podemos concluir que a opinião sobre o interesse comparativo da maioria das atividades do Programa não é significativamente diferente entre pais e filhos.

3.2 - Comparação da Amostra dos Sábados Diferentes com a do PIC Gaia

3.2.1. - Para os filhos

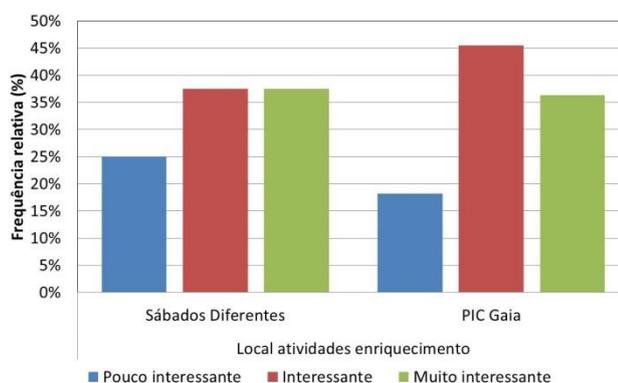
Gráfico 24: Relação entre “De que forma a(o) escola/colégio satisfaz os teus interesses de aprendizagem.”



Na amostra, a percentagem de respostas “adequado” é superior para os Sábados Diferentes e a percentagem de respostas “muito adequado” é superior para PIC Gaia, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(2)} = 0,403$; $p = 0,857$).

Podemos concluir que a opinião sobre a adequação da forma como a(o) escola/ colégio satisfaz os interesses de aprendizagem da criança não é significativamente diferente entre os Sábados Diferentes e o PIC Gaia.

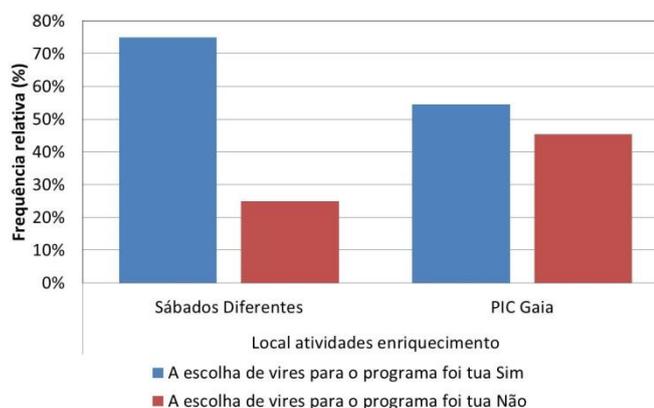
Gráfico 25: Relação entre “Achas que a maioria das matérias da(o) escola/colégio é:”



Na amostra, a percentagem de respostas “pouco interessante” é superior para os Sábados Diferentes e a percentagem de respostas “interessante” é superior para PIC Gaia, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(2)} = 0,173$; $p = 0,917$).

Podemos concluir que a opinião sobre a maioria das matérias da(o) escola/colégio não é significativamente diferente entre os Sábados Diferentes e o PIC Gaia.

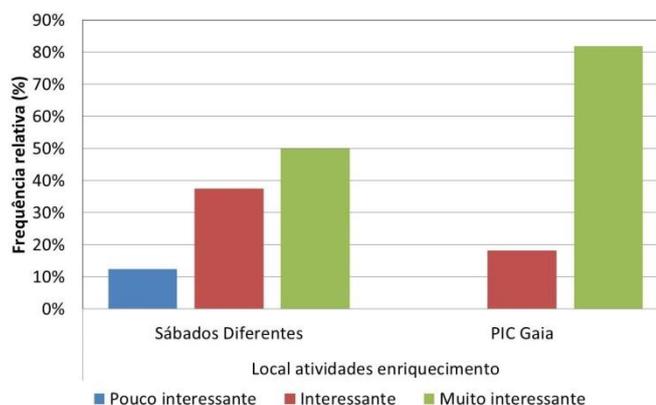
Gráfico 26: Relação entre “A escolha de vires para o Programa foi tua”



Na amostra, a percentagem de respostas afirmativas é superior para os Sábados Diferentes, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(1)} = 0,833$; $p = 0,361$).

Podemos concluir que a opinião sobre se a escolha de vir para o Programa foi da criança não é significativamente diferente entre os Sábados Diferentes e o PIC Gaia.

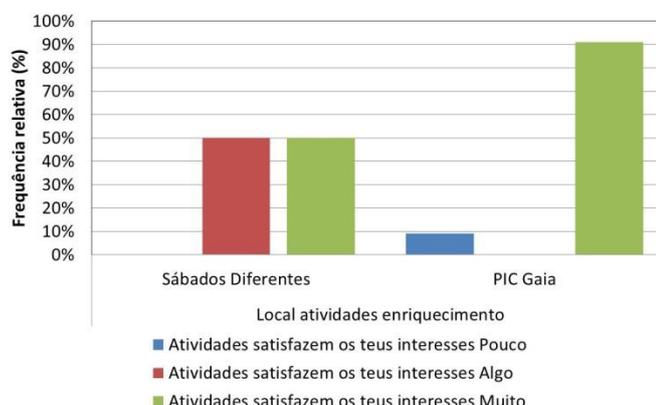
Gráfico 27: Relação entre “Achas a maioria das atividades dos Programas de Enriquecimento:”



Na amostra, a percentagem de respostas “pouco interessante” e “interessante” é superior para os Sábados Diferentes e a percentagem de respostas “muito interessante” é superior para o PIC Gaia, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(2)} = 2,717$; $p = 0,201$).

Podemos concluir que a opinião sobre o interesse da maioria das atividades do Programa não é significativamente diferente entre os Sábados Diferentes e o PIC Gaia.

Gráfico 28: Relação entre “Estas atividades satisfazem os teus interesses”



A percentagem de respostas “algo” é superior para os Sábados Diferentes e a percentagem de respostas “pouco” ou “muito” é superior para o PIC Gaia, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(2)} = 7,279$; $p = 0,018$).

Podemos concluir que a opinião sobre se as atividades satisfazem os interesses das crianças é significativamente superior para o PIC Gaia.

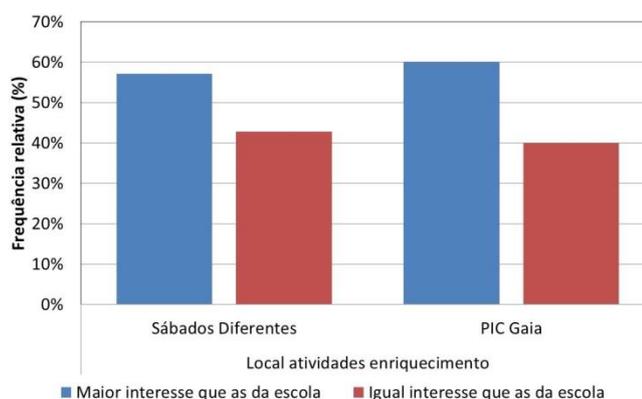
Tabela 14: Relação entre: “Programa de Enriquecimento trouxe novos conhecimentos”

		Programa trouxe novos conhecimentos	
		Sim	Não
Sábados Diferentes	N	8	0
	% no grupo	100,0%	0,0%
PIC Gaia	N	11	0
	% no grupo	100,0%	0,0%

Na amostra, a percentagem de respostas afirmativas é 100% para os Sábados Diferentes e para PIC Gaia, não se verificam diferenças.

Podemos concluir que a opinião sobre se o Programa trouxe novos conhecimentos é igual nos Sábados Diferentes e no PIC Gaia.

Gráfico 29: Relação entre “Achas que a maioria das atividades do Programa de Enriquecimento é de:”



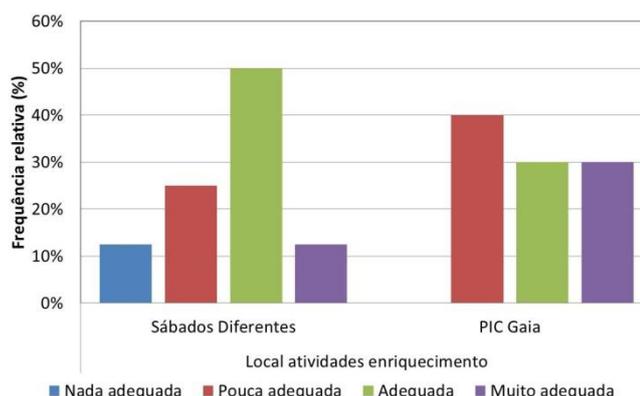
Na amostra, a percentagem de respostas “Maior interesse que as da(o)

escola/colégio” é superior para PIC Gaia e a percentagem de respostas “Igual interesse que as da(o) escola/colégio” é superior para os Sábados Diferentes, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(2)} = 2,170$; $p = 0,141$).

Podemos concluir que a opinião sobre o interesse comparativo com a(o) escola/colégio da maioria das atividades do Programa não é significativamente diferente entre os Sábados Diferentes e o PIC Gaia.

3.2.2. - Para os pais

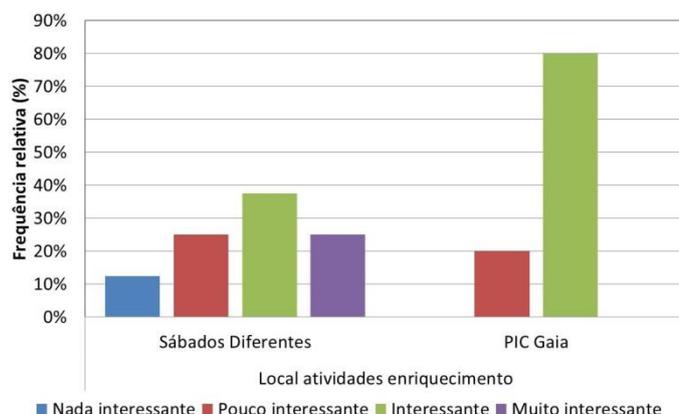
Gráfico 30: Relação entre “De que forma a(o) escola/ colégio satisfaz os interesses de aprendizagem d(a)o sua/seu filha(o)”



Na amostra, a percentagem de respostas “nada adequada” e “adequada” é superior para os Sábados Diferentes e a percentagem de respostas “pouco adequada” e “muito adequada” é superior para PIC Gaia, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(3)} = 2,620$; $p = 0,581$).

Podemos concluir que a opinião sobre a adequação da forma como a(o) escola/ colégio satisfaz os interesses de aprendizagem da(o) filha(o) não é significativamente diferente entre os pais dos Sábados Diferentes e do PIC Gaia.

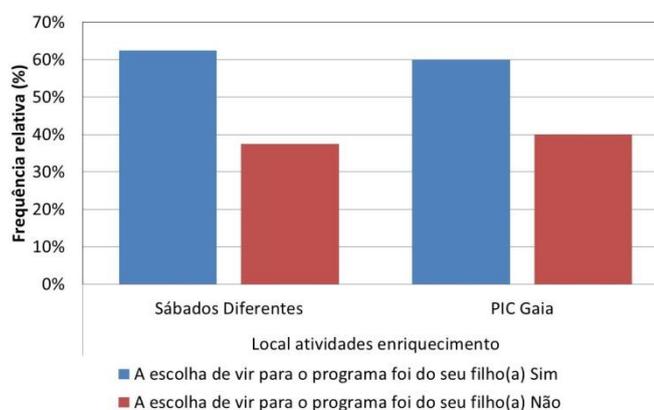
Gráfico 31: Relação entre “Acha que a maioria das matérias da(o) escola/ colégio é:”



Na amostra, a percentagem de respostas “nada interessante” e “muito interessante” é superior para os Sábados Diferentes e a percentagem de respostas “interessante” é superior para PIC Gaia, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(3)} = 5,114$; $p = 0,118$).

Podemos concluir que a opinião sobre a maioria das matérias da(o) escola/ colégio não é significativamente diferente entre os pais dos Sábados Diferentes e do PIC Gaia.

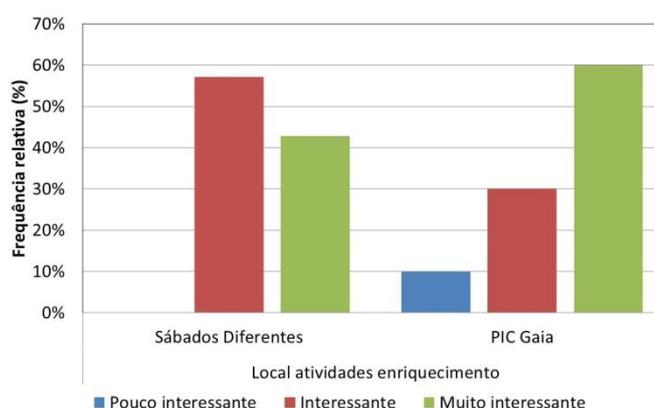
Gráfico 32: Relação entre “A escolha de vir para o Programa foi da(o) sua/seu filha(o).”



Na amostra, a percentagem de respostas afirmativas é idêntica nos Sábados Diferentes e no PIC Gaia, não existindo diferenças estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(1)} = 0,012$; $p = 0,914$).

Podemos concluir que a opinião sobre se a escolha de vir para o Programa foi da criança não é significativamente diferente entre os pais dos Sábados Diferentes e do PIC Gaia.

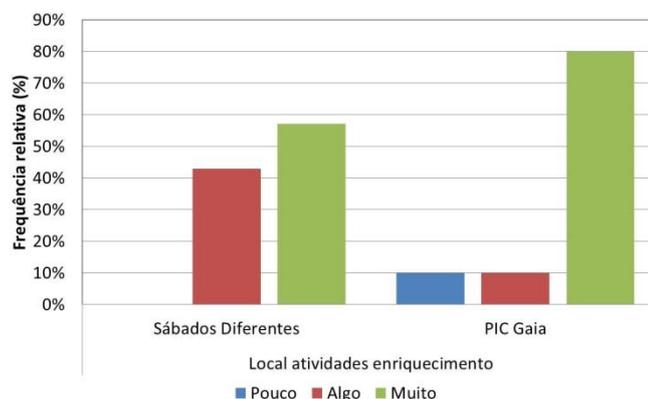
Gráfico 33: Relação entre “Acha que a maioria das atividades do Programa de Enriquecimento são:”



Na amostra, a percentagem de respostas “interessante” é superior para os Sábados Diferentes e a percentagem de respostas “pouco interessante” e “muito interessante” é superior para PIC Gaia, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(2)} = 1,665$; $p = 0,435$).

Podemos concluir que a opinião sobre o interesse da maioria das atividades do Programa não é significativamente diferente entre os pais dos Sábados Diferentes e do PIC Gaia.

Gráfico 34: Relação entre “Estas atividades satisfazem os interesses da(o) sua/seu filha(o)”



Na amostra, a percentagem de respostas “algo” é superior para os Sábados Diferentes e a percentagem de respostas “pouco” ou “muito” é superior para PIC Gaia, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(2)} = 2,894$; $p = 0,244$).

Podemos concluir que a opinião sobre se as atividades satisfazem os interesses das crianças não é significativamente diferente entre os pais dos Sábados Diferentes e do PIC Gaia.

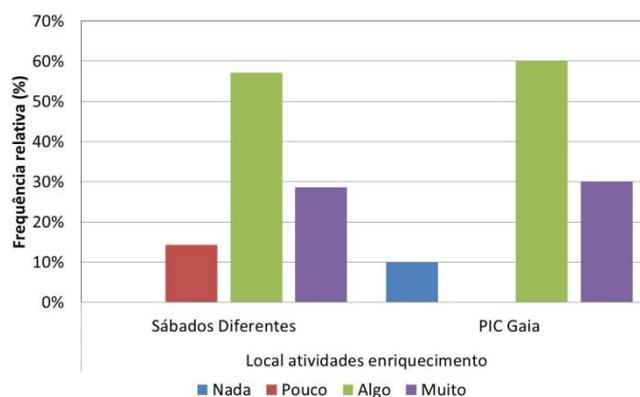
Tabela 15: Relação entre “Programa trouxe novos conhecimentos para o(a) seu/sua filho(a).”

		Programa trouxe novos conhecimentos para a(o) sua/seu filha(o)	
		Sim	Não
Sábados Diferentes	N	7	0
	% no grupo	100,0%	0,0%
PIC Gaia	N	10	0
	% no grupo	100,0%	0,0%

Na amostra, a percentagem de respostas afirmativas é 100% para os Sábados Diferentes e para PIC Gaia, não se verificam diferenças.

Podemos concluir que a opinião sobre se o Programa trouxe novos conhecimentos é igual nos Sábados Diferentes e no PIC Gaia.

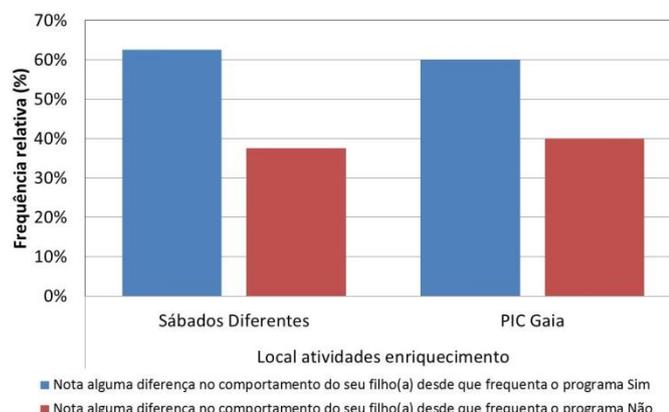
Gráfico 35: Relação entre “Sente que o bem estar da(o) sua/seu filha(o) modificou desde que frequenta o Programa.”



Na amostra, a percentagem de respostas “pouco” é superior para os Sábados Diferentes e a percentagem de respostas “nada” é superior para PIC Gaia, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(2)} = 2,137$; $p = 0,544$).

Podemos concluir que a opinião sobre se sente que o bem estar da(o) sua/seu filha(o) se modificou desde que frequenta o programa não é significativamente diferente entre os pais dos Sábados Diferentes e do PIC Gaia.

Gráfico 36: Relação entre “Nota alguma diferença no comportamento do(a) seu/sua filho(a) desde que frequenta o Programa”



Na amostra, a percentagem de respostas afirmativas é idêntica nos Sábados Diferentes e no PIC Gaia, não existindo diferenças estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(1)} = 0,012$; $p = 0,914$).

Podemos concluir que a opinião sobre se nota alguma diferença no comportamento do filho desde que frequenta o Programa não é significativamente diferente entre os Sábados Diferentes e o PIC Gaia.

Tabela 16: Relação entre: “O seu filho(a) tem um bom relacionamento com os monitores”

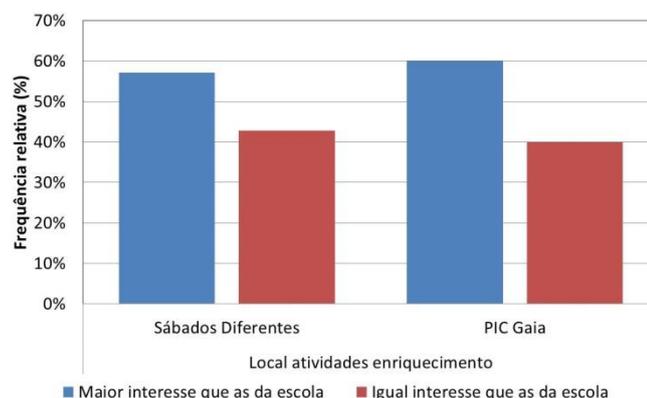
		O seu filho(a) tem um bom relacionamento com os monitores	
		Sim	Não
Sábados Diferentes	N	8	0
	% no grupo	100,0%	0,0%
PIC Gaia	N	10	0
	% no grupo	100,0%	0,0%

Na amostra, a percentagem de respostas afirmativas é 100% para os Sábados Diferentes e para o PIC Gaia, não se verificam diferenças.

Podemos concluir que a opinião sobre se o filho tem um bom relacionamento com os monitores é igual para os pais dos Sábados

Diferentes e do PIC Gaia.

Gráfico 37: Relação entre “Acha que a maioria das atividades do Programa são de.”



Na amostra, a percentagem de respostas é idêntica nos Sábados Diferentes e no PIC Gaia, não existindo diferenças estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(1)} = 0,014$; $p = 0,906$).

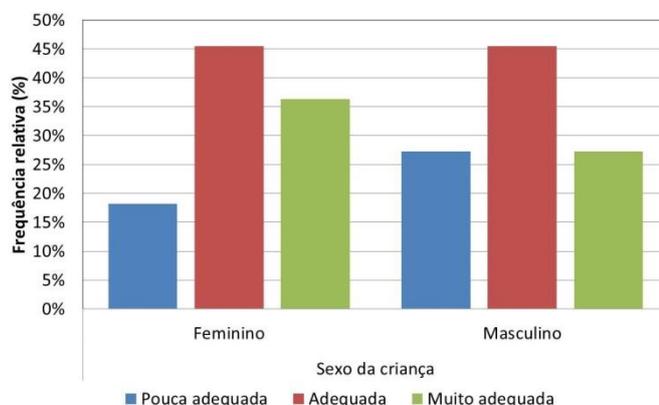
Podemos concluir que a opinião sobre o interesse comparativo com a escola da maioria das atividades do Programa não é significativamente diferente entre os pais dos Sábados Diferentes e do PIC Gaia.

3.3 - Comparação das respostas das crianças do sexo masculino e feminino (para os filhos)

Tabela 17: Relação entre “de que forma a(o) escola/ colégio satisfaz os interesses de aprendizagem do(a) filho(a)”

		De que forma a escola/ colégio satisfaz os interesses de aprendizagem do seu filho			
		Nada adequada	Pouca adequada	Adequada	Muito adequada
Pais	N	1	6	9	5
	% no grupo	4,8%	28,6%	42,9%	23,8%
Filhos	N	0	5	10	7
	% no grupo	,0%	22,7%	45,5%	31,8%

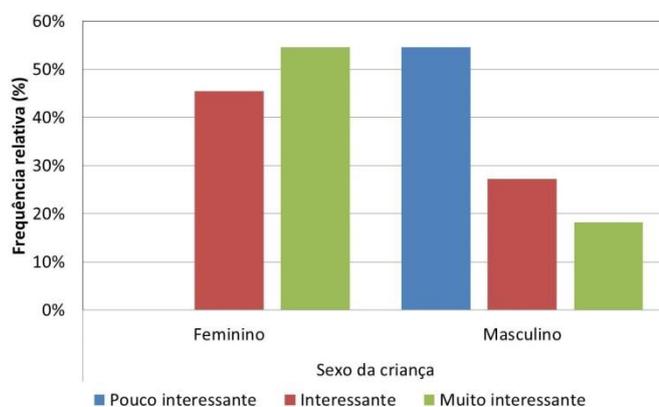
Gráfico 38: Relação entre “De que forma a(o) escola/colégio satisfaz os teus interesses de aprendizagem”



Na amostra, a percentagem de respostas “muito adequado” é superior para o sexo feminino e a percentagem de respostas “pouco adequado” é superior para o sexo masculino, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(2)} = 0,343$; $p = 0,842$).

Podemos concluir que a opinião sobre a adequação da forma como a(o) escola/ colégio satisfaz os interesses de aprendizagem da criança não é significativamente diferente entre o sexo masculino e feminino.

Gráfico 39: Relação entre “Achas que a maioria das matérias da escola/colégio é:”

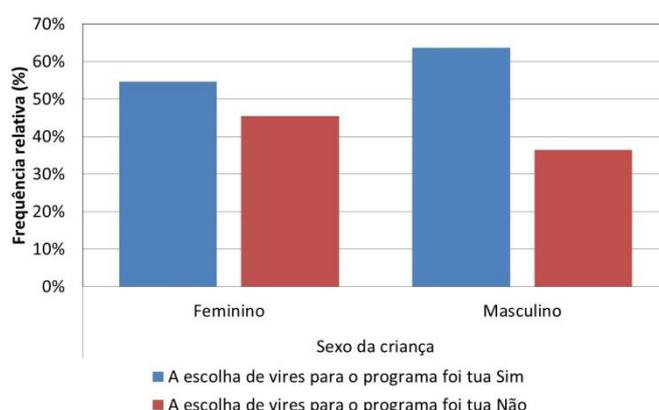


A percentagem de respostas “pouco interessante” é superior para o sexo

masculino e a percentagem de respostas “interessante” e “muito interessante” é superior para o sexo feminino, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(2)} = 8,500$; $p = 0,018$).

Podemos concluir que a opinião sobre o interesse da maioria das matérias da escola/ colégio é significativamente superior para o sexo feminino.

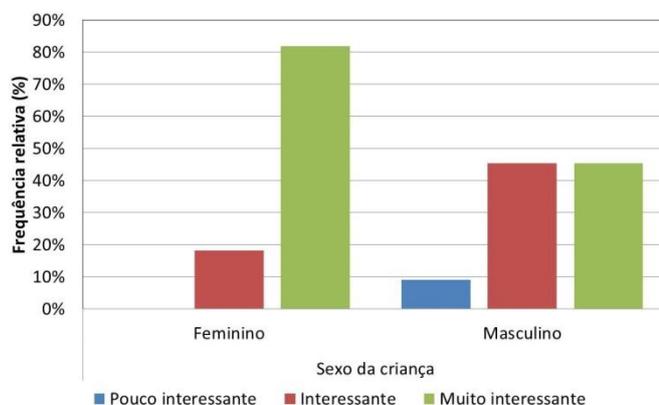
Gráfico 40: Relação entre “A escolha de vires para o Programa foi tua”



Na amostra, a percentagem de respostas afirmativas é superior para o sexo masculino, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(1)} = 0,188$; $p = 0,665$).

Podemos concluir que a opinião sobre se a escolha de vir para o Programa foi da criança não é significativamente diferente entre o sexo masculino e feminino.

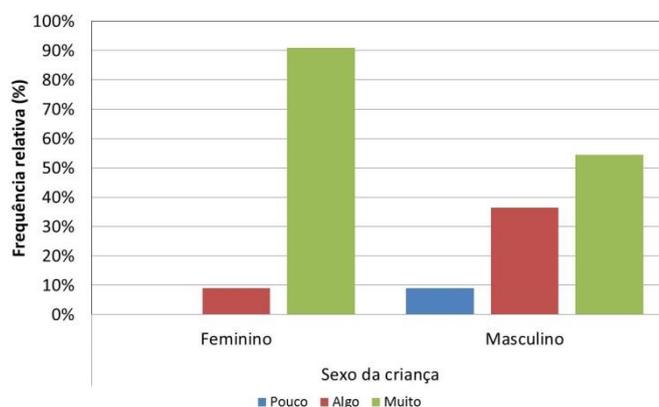
Gráfico 41: Relação entre “Achas que a maioria das atividades do Programa de Enriquecimento são:”



Na amostra, a percentagem de respostas “pouco interessante” e “interessante” é superior para o sexo masculino e a percentagem de respostas “muito interessante” é superior para o sexo feminino, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(2)} = 3,429$; $p = 0,180$).

Podemos concluir que a opinião sobre o interesse da maioria das atividades do Programa não é significativamente diferente entre o sexo masculino e feminino.

Gráfico 42: Relação entre “Estas atividades satisfazem os teus interesses”



Na amostra, a percentagem de respostas “pouco” e “algo” é superior

para o sexo masculino e a percentagem de respostas “muito” é superior para o sexo feminino, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(2)} = 3,800$; $p = 0,150$).

Podemos concluir que a opinião sobre se as atividades satisfazem os interesses da criança não é significativamente diferente entre o sexo masculino e feminino.

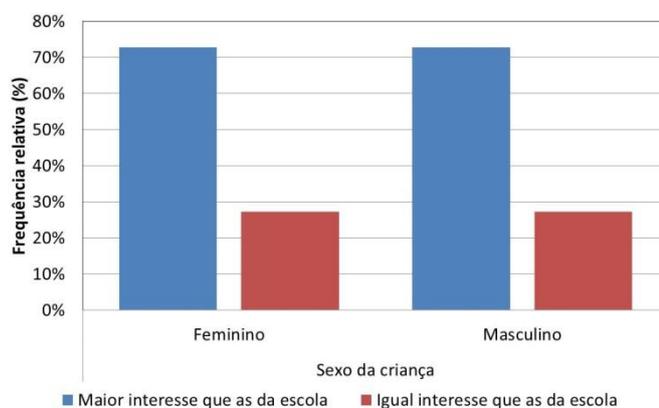
Tabela 18: Relação entre “Programa trouxe novos conhecimentos

		Programa trouxe novos conhecimentos	
		Sim	Não
Feminino	N	11	0
	% no grupo	100,0%	0,0%
Masculino	N	11	0
	% no grupo	100,0%	0,0%

Na amostra, a percentagem de respostas afirmativas é 100% para ambos os sexos, não se verificam diferenças.

Podemos concluir que a opinião sobre se o projeto trouxe novos conhecimentos é igual para o sexo masculino e feminino.

Gráfico 43: Relação entre “Achas que a maioria das atividades do Programa são de:”



Na amostra, a percentagem de respostas “Maior interesse que as da(o)

escola/colégio” é igual para ambos os sexos, não existem diferenças, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(2)} = 0,000$; $p = 1,000$).

Podemos concluir que a opinião sobre o interesse comparativo com a(o) escola/colégio da maioria das atividades do Programa é igual para o sexo masculino e feminino.

4 - Análise de Conteúdo

Toda a informação que resulta de uma pesquisa qualitativa deverá ser submetida a uma análise de conteúdo. Esta tem uma dimensão descritiva, que reflete o que nos foi exposto e uma dimensão interpretativa, que resulta do questionar do analista relativamente ao objeto de estudo, recorrendo a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja conjugação possibilita a formulação de regras de inferência (Guerra, 2010: 62).

Os dados apresentados resultam da análise de conteúdo das respostas às questões abertas dos inquéritos por questionários. As questões abertas efetuadas aos pais e filhos vieram dar um complemento de análise qualitativa à análise quantitativa apresentada anteriormente.

De acordo com Bardin (2011: 33):

“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.”

4.1 - Quadros de referentes

A elaboração dos quadros de referentes que se apresentam de seguida é o resultado da análise e da correlação das questões abertas dos questionários realizados a pais e filhos, tendo decorrido de um processo de categorização, ou seja, “*divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias*” (Bardin, 2011: 145). Ainda de acordo com Bardin (2011: 146), a categorização é um procedimento estruturalista que engloba

duas fases: o inventário (isolar os elementos); e a classificação (dividir os elementos dando ou impondo uma organização às mensagens).

Quanto aos processos de categorização Bardin (2011: 147) refere que se podem utilizar dois processos inversos: i) procedimento por caixas, no qual é fornecido o sistema de categorias, sendo os elementos repartidos da melhor forma possível à medida que vão sendo encontrados; ii) sistemas de categorias não fornecido, resultando da análise e classificação progressiva dos elementos, sendo que o título de categoria é definido apenas no final.

Quadro 9 - Referentes das questões abertas feitas aos filhos

Categorias	Subcategorias	Explicação
A- Informação sobre a(o) Escola/Colégio	A1- Interesse de aprendizagem	Determinar em que medida a escola satisfaz os interesses de aprendizagem da criança.
	A2- Conteúdo escolar	Percecionar o que a criança mudaria na(o) Escola/Colégio se pudesse
B- Opinião sobre Programas de Enriquecimento	B1- Motivação	Compreender o que motiva a criança a frequentar os Programas de Enriquecimento.
	B2- Interesses pessoais	Identificar quais os centros de interesses das crianças.
	B3- Diálogo com pares	Analisar a perceção da criança sobre o seu relacionamento com os pares.
C- Comparação Escola/Colégio e Programas de Enriquecimento		Compreender quais as diferenças entre a (o) Escola/Colégio e os Programas de Enriquecimento.

4.2 - Descrição dos Resultados das Respostas dos Filhos

Apresentamos de seguida, por categorias, os resultados obtidos através da análise de conteúdo das questões abertas dos questionários feitos aos filhos.

A Informação sobre a(o) Escola/Colégio

A.1 Determinar em que medida a(o) escola/colégio satisfaz os interesses de aprendizagem da criança

A análise de conteúdo desta categoria permitiu-nos saber que um número significativo das crianças acha que na(o) escola/colégio as aulas deviam ser mais estimulantes e desafiadoras, visto que por vezes são repetitivas e aborrecidas. Elas é que deveriam escolher as disciplinas, (gostam particularmente de algumas). Um grupo menor acha que na(o) escola/colégio se aprende bem e os professores explicam bem a matéria. Há uma criança que responde: *“Apenas respondo quando mais ninguém sabe”* e outra responde: *“Os professores não ouvem as minhas questões e não me deixam responder às perguntas”*. Através desta análise facilmente percebemos que na generalidade as crianças não estão muito satisfeitas com a(o) escola/colégio.

A2 Conteúdo escolar

Através das respostas obtidas as crianças afirmam que querem aulas mais interativas, sem monotonia e em ambientes diferentes (na biblioteca, ao ar livre), onde as matérias pudessem ser mais interessantes e apelativas. Três crianças mudavam os professores e também alguns colegas. Nesta subcategoria regista-se uma aproximação ao nível das respostas.

B Opinião sobre Programas de Enriquecimento

B1 Motivação

Relativamente a esta categoria pretendemos compreender o que motiva as crianças a frequentarem os Programas de Enriquecimento. Nesta subcategoria as crianças na sua maioria responderam que as atividades desenvolvidas são diferentes, tendo assim oportunidade de aprender coisas

novas. Houve um grupo de três crianças que referiram o facto de as ajudarem a desenvolver as suas capacidades e de estar com pessoas “iguais” a elas.

B2 Interesses pessoais

As respostas obtidas foram bastante diversificadas, pois os seus centros de interesse diferem uns dos outros. As atividades ligadas às artes, ciências e educação física foram as que se destacaram por haver um maior interesse relativamente a estas. Depois os interesses foram para filosofia, poesia, física, astronomia, debates de ideias, património cultural e três crianças mencionaram que gostam de tudo. Apesar dos interesses serem diferentes também existem alguns que são comuns.

B3 Diálogo de pares

Esta subcategoria permite-nos compreender como classificam estas crianças as conversas entre si. A grande maioria considera as conversas interessantes, originais, divertidas e descontraídas. Duas crianças dizem que as conversas são espetaculares; duas afirmam que são iguais a outras conversas e uma acha-as boas. Para estas crianças é importante o diálogo com pares com as mesmas características, pois conseguem compreender-se melhor e no fundo “falar a mesma língua”.

C Comparação Escola/Colégio e Programas de Enriquecimento

Relativamente a esta categoria as crianças têm maior interesse pelos Programas de Enriquecimento visto que: estes têm muitas atividades práticas que vão ao encontro dos seus centros de interesse; lhes permitem aprender de uma forma mais lúdica e expressarem-se; têm mais atenção por parte dos monitores e professores, estando mais ligados a estes; e estão com outros “iguais” a eles.

Podemos verificar esta grande unanimidade de respostas

- “No Programa fazemos atividades de interesse geral, estamos com pessoas “iguais” a nós e temos mais atenção.” -“Na escola temos de estar sentados e calados a ouvir e aqui podemos expressar-nos e fazer várias atividades.”

-“No Programa temos mais liberdade de expressão, enquanto na escola temos um certo medo de nos expressar.” -“Na escola não temos oportunidade de conhecer melhor os professores.

Quadro 10 - Referentes das questões abertas feitas aos pais

Categorias	Subcategorias	Explicação
A- Informação sobre a/o Escola/Colégio	A1- Interesse de aprendizagem	Determinar em que medida a escola satisfaz os interesses de aprendizagem da criança.
	A2- Conteúdo escolar	Percecionar o que a criança mudaria na(o) Escola/Colégio se pudesse.
B- Opinião sobre Programas de Enriquecimento	B1- Motivação	Compreender o que motiva a criança a frequentar os Programas de Enriquecimento.
	B2- Interesses pessoais	Identificar quais os centros de interesse das crianças.
C-Diferenças comportamentais das crianças		Determinar se existe alguma diferença no comportamento da criança.
D- Comparação Escola/Colégio e Programas de Enriquecimento		Compreender quais as diferenças entre a(o) Escola/Colégio e os Programas de Enriquecimento.

4.3 - Descrição dos resultados das questões feitas aos pais.

Apresentamos de seguida por categorias, os resultados obtidos através da análise de conteúdo das questões abertas dos questionários feitos aos pais.

A Informação sobre a(o) Escola/Colégio

A1 Interesse de aprendizagem

No que concerne a esta categoria, é nosso objetivo saber em que medida a(o) escola/colégio satisfaz os interesses da criança.

Verificámos que metade da amostra afirma que a escola é pouco motivadora e algumas matérias são um pouco monótonas e repetitivas, apesar de esta fornecer algum conhecimento em algumas matérias e não gostam de todas as disciplinas. Uma resposta refere que deveria de haver outra velocidade no ensino das matérias. A outra metade refere que os filhos gostam da escola e que esta cumpre as necessidades educativas:

“Os professores não lhe dão espaço para responder.” - “As matérias são monótonas e repetitivas.” - “O meu filho nunca quer faltar e fala com entusiasmo das atividades que realiza.”

A2 Conteúdo escolar

Relativamente a esta subcategoria as opiniões aproximam-se bastante, pois no geral acham que as aulas deviam ser mais dinâmicas e motivadoras, onde abordassem temas dos seus interesses com conteúdos mais aprofundados, adequando-as ao ritmo das suas aprendizagens, superando assim as suas expectativas. Assim as aulas não seriam monótonas e desmotivadoras. Dois pais defendem que consideram importante que as turmas tenham menos alunos e um acompanhamento especial devido às suas características, com uma mudança de mentalidade por parte dos professores:

- “Reduzir o número de alunos por turma, fazer aulas mais práticas, trabalhos de pesquisa, trabalhos de grupo e mudar a mentalidade de alguns professores.” - “Criaria turmas de nível para que pudessem avançar mais rapidamente, de acordo com a sua velocidade de aprendizagem.”

B Opinião sobre os Programas de Enriquecimento

B1 Motivação

A análise de conteúdo efetuada nesta categoria permitiu-nos verificar que as atividades desenvolvidas nos Programas de Enriquecimento são cativantes para estas crianças, assim como a liberdade de expressão. Estas fazem atividades que prendem a atenção e novos desafios diferentes daqueles que fazem na escola. Também têm a oportunidade de estar com pares “iguais” a elas. As respostas foram todas muito semelhantes, apenas houve um caso que mencionou que o seu filho não tinha muito interesse no Programa de Enriquecimento.

“-Estar com os pares e os temas abordados serem apelativos, satisfazer os seus interesses.” -“ As atividades e a liberdade de expressão.”

B2 Interesses pessoais

Relativamente a esta subcategoria pudemos perceber interesses diversificados, pois cada criança é única. As atividades ligadas às artes, ciências, educação física, foram as que tiveram maior incidência. Depois seguiu-se a filosofia, psicologia, astronomia, física, debate de ideias e questões ambientais. Apesar de existir um leque bastante diversificado de interesses, muitos são comuns a algumas crianças.

C Comportamento

A análise de conteúdo nesta categoria permitiu aferir que oito pais não notaram nenhuma diferença no comportamento do(a) seu/sua filho(a) desde que frequenta o Programa de Enriquecimento. Um pai afirmou que o seu filho está desmotivado para a escola e para o Programa.

Essencialmente acham que o facto de conviverem com crianças que entendem melhor a sua “linguagem”, faz com que se sintam menos “diferentes”. Um pai referiu que o seu filho está mais calmo, sem agressividade:

“-É o convívio com os colegas que lhe fez perceber que não estava sozinho em

relação à sua capacidade.” -“Começa a acreditar no seu valor.” -“Ele andava um pouco “perdido” nos seus gostos e interesses e a interação com novos colegas e novas aprendizagens, fizeram-no acreditar de novo em si mesmo.”

D Comparação escola/colégio e Programas de enriquecimento

No que concerne a esta categoria, é nosso objetivo compreender se existem diferenças entre o Programa de Enriquecimento e a escola.

Maioritariamente as respostas foram direcionadas para o que o Programa aporta de novo em relação à escola, esta última raramente é mencionada e quando o fazem é pela negativa. Apenas três pais fizeram a comparação entre a(o) escola/colégio e o Programa de Enriquecimento.

Os pais que direcionaram as suas respostas para os Programas de Enriquecimento, mencionam o facto de abordarem temas mais apelativos de uma forma prática, de escolherem os projetos que gostam de trabalhar e de os monitores os compreenderem melhor.

Um dos pais que fez a comparação entre a(o) escola/colégio referiu o facto de a escola ser padronizada e não aceitar quem saia fora dos padrões. Outro pai disse que a escola é repetitiva enquanto os Programas de Enriquecimento permitem alargar horizontes:

-“O Programa de Enriquecimento aborda temas diferentes e interessantes, há mais prática e muito mais saídas o que implica convívio.”

- “O Programa de Enriquecimento alarga os horizontes das crianças, dá-lhes liberdade para serem elas próprias e exteriorizarem o que pensam e o que sentem.”

- “No Programa de Enriquecimento as crianças são mais ouvidas e respeitam as suas opiniões. Na escola infelizmente os professores às vezes parecem formatados para determinados padrões e depois não aceitam bem quem sai um bocadinho fora do padrão. No entanto, algumas melhorias foram conseguidas com a professora titular da turma, pela disponibilidade que demonstrou para seguir mais de perto a minha filha.”

- “A escola realiza atividades de formação básica, por vezes repetitivas e o Programa de Enriquecimento alarga o conhecimento a novos horizontes que vão de encontro à curiosidade imensa do meu filho.”

5 - Síntese e Análise de Dados

Os resultados encontrados através da utilização dos instrumentos de pesquisa usados permitem-nos tecer algumas considerações.

Vamos apresentar os resultados obtidos através da análise de dados em SPSS, em gráficos de frequência e algumas tabelas de referentes de acordo com as questões colocadas, permitindo estruturar e organizar a informação tanto de forma quantitativa como qualitativa.

Do grupo de crianças que faz parte da nossa amostra; 50% são do sexo feminino e 50% do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os 6 e 13 anos, 27% frequentam o 4ºano e apenas uma criança frequenta o 1º ano e 86% frequentam escolas públicas, frequentando apenas 14% colégios privados. Os locais onde se desenvolvem os Programas de Enriquecimento são no Porto (Sábados Diferentes), em Gaia (PIC Gaia) e em Nelas (PIC Nelas).

Para 45% destas crianças a(o) escola/colégio satisfaz de forma adequada os seus interesses de aprendizagem, 23% acha que é de forma pouco adequada e 32% de forma muito adequada mas, quando lhes perguntamos qual a razão, um grupo significativo acha que as aulas deviam ser mais estimulantes e desafiadoras visto que por vezes são repetitivas e aborrecidas, algumas também acham que deviam poder escolher as disciplinas. Apenas um grupo pequeno acha que na escola se aprende bem e os professores explicam bem.

Dos pais destas crianças 28% respondeu que a(o) escola/colégio satisfaz os interesses de aprendizagem de forma pouca adequada, 43% de forma adequada, 24% de forma muito adequada e 5% de forma nada adequada. Quando se pergunta a razão, metade destes respondem que a escola é pouco motivadora, sendo algumas matérias monótonas e repetitivas e os seus filhos não gostam de todas as disciplinas, apesar de esta facultar algum conhecimento em determinadas matérias. Um pai salienta que deveria haver outra velocidade no ensino destas. Ao compararmos a opinião dos pais e filhos existem diferenças estatísticas, sendo a opinião dos filhos mais positivas

do que as dos pais.

Comparando as respostas dadas pelas crianças dos Sábados Diferentes e o PIC Gaia, estas são muito similares, acontecendo o mesmo entre os pais e as crianças do sexo feminino e masculino.

Perante os resultados apresentados e as opiniões dadas, podemos concluir que existe uma certa homogeneidade entre as respostas dos diferentes Programas, sendo que as dos filhos são estatisticamente mais positivas do que as dos pais

Relativamente à questão sobre a maioria das matérias da(o) escola/colégio; 27% das crianças entendem-nas como pouco interessantes, 37% interessantes e 36% muito interessantes. Dos pais destas crianças 5% entendem que não são nada interessantes, 19% consideram-nas pouco interessantes, 67% interessantes e 9% muito interessantes. Não existem diferenças significativas entre as respostas de pais e filhos.

Comparando as respostas dadas pelas crianças e pais dos Sábados Diferentes e o PIC Gaia, estas não apresentam diferenças relevantes. No entanto, se formos comparar a opinião entre as crianças do sexo feminino e as do sexo masculino, existe uma discrepância entre as opiniões de ambos, pois para as do sexo feminino o interesse da maioria das matérias da(o) escola/colégio é bastante superior, os rapazes mostram pouco interesse perante as matérias da(o) escola/colégio.

Na análise do que mudaria nas aulas da(o) escola/colégio, as crianças e respetivos pais aproximam-se bastante quanto às suas opiniões, pois, no geral acham que as aulas deviam ser mais dinâmicas, interativas, motivadoras, onde abordassem temas do seu interesse, adequando-as ao ritmo das suas aprendizagens.

A escolha de vir para o Programa de Enriquecimento foi dos filhos pois as respostas das crianças são de 59% e a dos pais de 57%. Mesmo comparando as respostas das crianças, dos pais e das crianças do sexo feminino e masculino entre os Sábados Diferentes e o PIC Gaia, estas são muito parecidas. Os pais, na sua maioria, deram liberdade de escolha aos seus

filhos.

Analisando o que motiva as crianças a virem para o Programa de Enriquecimento, estas, na sua maioria responderam que as atividades são diferentes, permitindo-lhes aprender algo de novo. Houve um grupo de três crianças que referiu o facto de estas atividades as ajudarem a desenvolver as suas capacidades, e que lhes permite estarem com pessoas “iguais” a elas. As respostas dos pais foram muito semelhantes, acrescentando alguns que os Programas permitiam às crianças uma maior liberdade de expressão.

Relativamente ao que acham sobre a maioria das atividades dos Programas de Enriquecimento 64% das crianças consideram-nas muito interessantes, 32% interessantes e 4% muito interessantes. Dos pais 55% consideram-nas muito interessantes, 40% interessantes e 5% pouco interessantes. Comparando as respostas de filhos e dos pais, tanto no total da amostra, como na dos Sábados Diferentes e do PIC Gaia, entre as crianças do sexo feminino e masculino, As atividades dos Programas são consideradas muito interessantes, quer para estas crianças, quer para os seus pais.

Das atividades realizadas nos Programas de Enriquecimento, os temas que as crianças mais gostam são bastante diversificados, mediante os seus centros de interesse, mas, as atividades ligadas às artes, ciências e educação física foram as que mais se destacaram. Depois surgiram outras como filosofia, poesia, física, astronomia, debate de ideias e questões ambientais.

Para 4% das crianças estas atividades satisfazem pouco os seus interesses, 23% algo e 73% muito. Os pais dizem que 5% das atividades satisfazem pouco os interesses das crianças, 30% algo e 65% muito. Comparando as respostas dadas pelas crianças, pais e crianças do sexo feminino e masculino entre os Sábados Diferentes e o PIC Gaia, concluímos que 90,9% das crianças do PIC Gaia consideram que as atividades do Programa satisfazem muito os seus interesses, enquanto que para as dos Sábados Diferentes apenas 50% consideram que estas satisfazem os seus interesses.

Segundo as crianças e os seus pais, os Programas de Enriquecimento

trouxeram novos conhecimentos para estas. Houve unanimidade nas respostas pois 100% das crianças responderam que o Programa lhes trouxe novos conhecimentos e 100% dos pais deram a mesma resposta.

Na análise de como descreveriam as crianças numa palavra as conversas com os colegas que também frequentam o Programa de enriquecimento, a grande maioria considera-as interessantes, originais, divertidas e descontraídas. Duas crianças afirmam ser espetaculares e duas entendem que são iguais às outras.

Para 73% das crianças as atividades dos Programas de Enriquecimento são de maior interesse do que as da(o) escola/colégio e 27% de igual interesse às da(o) escola/colégio, enquanto 60% dos pais consideram de maior interesse do que as da(o) escola/colégio e 40% consideram de igual interesse às da(o) escola/colégio. Comparando as respostas dadas pelas crianças, pais e crianças do sexo feminino e masculino entre os Sábados Diferentes e o PIC Gaia, concluímos que não há diferenças significativas, verificando-se que entre as crianças do sexo feminino e masculino são iguais..

Foi pedido às crianças para referenciar diferenças entre o Programa de Enriquecimento e a(o) escola/colégio, estas direcionaram as suas respostas apenas para o Programa e sempre pela positiva. As crianças afirmam que este tem muitas atividades práticas satisfazendo os seus interesses, permitindo-lhes aprender de uma forma mais lúdica, tendo também a oportunidade de se expressarem. Sentem mais atenção por parte dos monitores e professores do Programa, estando mais ligados a estes e estão com outros “iguais” a eles.

As respostas dos pais, maioritariamente, também foram direcionadas para o que o Programa aporta de positivo em relação à escola /colégio, sendo esta(e) raramente mencionada(o) e quando o fazem é pela negativa. Os pais que direcionaram as suas respostas para os Programas deram respostas muito similares às dos seus filhos.

Apenas dois pais fizeram a comparação entre o Programa e a(o) escola/colégio; um referiu o facto de a escola estar padronizada e tem dificuldade em aceitar quem saia fora dos padrões, outro mencionou que a

escola é repetitiva enquanto o Programa permite alargar horizontes.

Para os pais do PIC Gaia, 10% afirmam que o bem-estar do (a) seu/sua filho(a) não modificou nada desde que frequenta o Programa, para 60% modificou algo e 30% afirma que modificou muito. Já para os Sábados Diferentes, 14,3% afirmam que modificou pouco, para 57,1% modificou algo e para 28,6% modificou muito. Quando fazemos a comparação entre as respostas dos pais dos Sábados Diferentes e do PIC Gaia as opiniões divergem um pouco mas sem significado.

Quando questionados se notam alguma diferença no comportamento do(a) seu/sua filho(a), relativamente aos Sábados Diferentes 62,5% responde afirmativamente e 37,5% negativamente, já para o PIC Gaia 60% responde afirmativamente e 40% negativamente, pelo que podemos afirmar que existe proximidade nas opiniões.

A totalidade dos pais afirma existir um melhor relacionamento entre as crianças e os monitores dos Programas do que entre estas e os professores.

Nesta investigação, todos os nossos objetivos foram alcançados.. Em suma, foi confirmado que os Programas de Enriquecimento são espaços de interação com pares com características equivalentes, ou seja alguém que sente, pensa, fala e age de forma semelhante. Onde as atividades realizadas são diferentes das da escola, abordando temas diversificados e do interesse destas crianças, onde existe liberdade de expressão e respeito pelo ponto de vista de cada um, permitindo à grande maioria das crianças que os frequentam um maior bem estar. A opção de frequentar o Programa foi maioritariamente das crianças. Relativamente à comparação de opiniões entre pais e filhos sobre de que forma a(o) escola/colégio satisfaz os interesses de aprendizagem da criança, os filhos acham que estes são satisfeitos de forma muito adequada e adequada, enquanto para os pais é significativamente inferior.

Na comparação entre crianças dos Sábados diferentes e do PIC Gaia à pergunta sobre se as atividades do Programa satisfazem os seus interesses, para as crianças do PIC Gaia, estas atividades satisfazem muito os seus interesses é significativamente superior.

Comparando as respostas das crianças do sexo feminino e masculino, em relação ao interesse das matérias da escola, para as raparigas, estas são muito interessantes e interessantes, enquanto para os rapazes na sua maioria são pouco interessantes. Portanto existem discrepâncias, algumas mais acentuadas do que outras relativamente a estas respostas.

De acordo com as hipóteses formuladas verificamos:

- Os Programas de Enriquecimento dão um contributo efetivo no desenvolvimento das crianças sobredotadas. Foi comprovado que estes Programas são muito importantes no desenvolvimento harmonioso destas crianças, visto que, satisfazem os seus interesses e as suas necessidades, tendo sido confirmada.

- Há aquisição de novos conhecimentos nos Programas de Enriquecimento. Ficou demonstrado mediante as respostas dadas, que houve aquisição de novos conhecimentos, e, a opinião foi igual tanto das crianças como dos pais, portanto esta hipótese também foi confirmada.

- A maioria das atividades realizadas nos Programas de Enriquecimento é considerada interessante para estas crianças. As atividades destes Programas são estimulantes, desafiadoras, diversificadas, lúdicas que vão ao encontro dos seus interesses, tendo ainda uma, maior proximidade e compreensão por parte dos monitores. Esta hipótese também foi confirmada. Mediante os resultados demonstrados podemos dizer que todas as nossas hipóteses foram confirmadas.

CAP VI Considerações Finais

Neste trabalho abordámos o tema da sobredotação, um tema vasto e complexo, o qual ultimamente tem suscitado um maior interesse na sociedade científica, aliado a alguns projetos de investigação direcionados a esta área.

Explanámos algumas das múltiplas versões do conceito de sobredotação e inteligência, e dos vários modelos, pelo que podemos constatar, que não existe um consenso alargado sobre este conceito, embora exista um tronco base na sua definição. O mesmo ocorre com a definição das características da criança sobredotada, o que é natural, uma vez que cada indivíduo é um ser único, com características próprias e muito específicas, sendo assim, impossível de encontrar um modelo que abarque todos os indivíduos sobredotados.

Relativamente às estratégias de atendimento educativo à criança sobredotada, referenciamos que é a escola e o professor que devem facultar contextos escolares onde esta se sinta estimulada, para que consiga explorar e desenvolver todas as suas potencialidades, trabalhando-as e enriquecendo-as para que evoluam, atingindo toda a sua plenitude, ou seja a excelência.

Abordámos também as diversas estratégias de atendimento educativo, como a adaptação e diferenciação curricular, a aceleração, o agrupamento e os Programas de Enriquecimento que são explorados na nossa investigação.

Nunca devemos esquecer os contextos em que cada um vive, pois a família é o primeiro responsável pela socialização e educação da criança, sendo o seu contributo imprescindível para que o talento se desenvolva, pois:

“A qualidade positiva das relações familiares é elemento determinante para a motivação e sucesso nas aprendizagens.” (Fernandes, 2014, cit por; Serra & Fernandes, 2015: 35)

Com o presente estudo pretendemos obter resposta a uma pergunta que achamos pertinente; “De que forma os Programas de Enriquecimento Contribuem para o desenvolvimento de uma Criança Sobredotada?” A investigação realizada é predominantemente quantitativa tendo complemento de análise qualitativa e a metodologia utilizada foi o inquérito por questionário.

O este contém questões fechadas que nos permitem obter uma análise quantitativa, e questões abertas, que nos permitem fazer a análise de conteúdo, ou seja uma análise qualitativa. A investigação apresentada foi realizada com as crianças sobredotadas que frequentam os *Sábados Diferentes*, o *PIC Gaia* e o *PIC Nelas* e os seus pais, três programas de enriquecimento que fazem parte da APCS. Foram comparadas as respostas entre filhos/pais da amostra total, pais e crianças dos *Sábados diferentes* e *PIC Gaia*.

Verificámos que, apesar de maior parte das crianças, acharem a escola interessante e de esta satisfazer os seus interesses de aprendizagem de forma adequada, depois de lhes perguntarmos a razão, dizem que as aulas deviam ser mais estimulantes e motivadoras, pois por vezes são monótonas e repetitivas. Comparando as respostas dos inquiridos dos diferentes Programas, estas são praticamente iguais, mas se compararmos a opinião entre pais e filhos, a opinião dos filhos é mais positiva do que a dos pais.

Relativamente à escola, as crianças referem que: mudavam o tipo de aulas, pois gostam de interatividade, de temas que satisfaçam os seus interesses; o ambiente onde estas se deviam realizar (biblioteca, ao ar livre) também é importante, tornando-se assim mais interessantes. Há uma concordância entre todos os inquiridos.

No que concerne ao interesse das matérias da(o) escola/colégio e comparando as respostas de todos os inquiridos dos diferentes Programas, no geral não existem diferenças significativas, mas entre as crianças do sexo feminino e masculino há uma divergência de opiniões pois as raparigas consideram-nas muito interessantes e os rapazes mostram pouco interesse perante estas.

A grande maioria destas crianças teve a possibilidade de poder decidir se queria frequentar o Programa, o que é positivo pois a decisão foi delas. Gostam imenso das atividades desenvolvidas nestes Programas, pois são muito interessantes e desafiadoras permitem-lhes uma maior liberdade de expressão, tendo oportunidade de estar com pares “iguais” a elas. As opiniões

dos pais são equivalentes, o que nos permite dizer que estes se preocupam com o bem-estar dos seus filhos.

Das atividades realizadas no Programa de Enriquecimento, as crianças enumeraram as que mais gostam e estas estão ligadas às artes, ciências e educação física, seguidas de filosofia, psicologia, astronomia, debate de ideias e questões ambientais. Estas atividades satisfazem muito os seus interesses para a grande maioria das crianças do *PIC Gaia* e para as crianças dos *Sábados Diferentes* satisfazem os seus interesses. Entre os restantes intervenientes as respostas são similares.

O Programa de Enriquecimento trouxe novos conhecimentos para todas as crianças sem exceção.

As conversas com os colegas do Programa, para a maioria das crianças, são interessantes, originais, divertidas e descontraídas.

Para grande parte das crianças e dos seus pais a maioria das atividades exploradas no Programa é de maior interesse do que as da escola, visto que estas são muito práticas, permitindo-lhes aprender de uma forma mais lúdica. No Programa as crianças têm a possibilidade de se expressarem, podendo ser elas próprias (o que na escola “*temos um certo medo de nos expressar*” refere uma criança), sentem uma maior proximidade e atenção por parte dos monitores e professores, podem dar o seu parecer sobre os temas a trabalhar e estão com outras crianças “iguais” a elas.

As crianças não disseram quais as diferenças entre o Programa e a escola, referiram apenas o que o Programa tinha de interessante, pois era o que as satisfazia, o que as realizava. Os pais vão ao encontro das dos seus filhos. Os dois pais que fizeram a comparação entre a escola e o Programa referiram o facto desta estar padronizada e não aceitar quem saia fora dos padrões e que é repetitiva.

A grande maioria dos pais sente alguma diferença no bem-estar dos seus filhos desde que frequentam o Programa, o que nos leva a crer que como fazem o que gostam e de uma maneira mais prática sentem-se mais motivados e interessados, fomentando emoções positivas como a felicidade.

Também a maioria dos pais nota alguma diferença no comportamento dos seus filhos desde que estes frequentam o Programa, pois acham que ao conviverem com crianças que “utilizam a mesma linguagem”, faz com que se sintam menos “diferentes”, pois estão num ambiente no qual se sentem inseridos.

Refletindo sobre estas respostas que nos deram resultados quantitativos e qualitativos, podemos constatar que de uma forma geral, os Programas de Enriquecimento constituem uma mais valia para estas crianças, pois com a convivência entre pares e o desenvolvimento de atividades estimulantes, vão colmatando as lacunas do nosso sistema educativo.

Os professores têm de deixar de ser meros transmissores de conhecimentos, adotando uma postura mais proactiva, de forma a serem capazes de gerir, integrar e abarcar as diferenças, pondo em prática o verdadeiro espírito da escola inclusiva.

Através das respostas denota-se que os pais realizam um acompanhamento dos seus filhos porque no geral estas são convergentes.

Assim, achamos que os professores devem estar mais atentos às diferenças interindividuais destas crianças, com vista a desenvolverem as melhores estratégias, para potenciar todas as suas capacidades, com vista a alcançar a excelência e satisfazendo assim as suas necessidades.

Sabendo que cada criança é um ser único, portador da sua individualidade, não existindo por isso uma forma única de responder às expectativas de todas, os Programas de Enriquecimento devem adaptar-se às necessidades de cada um, utilizando estratégias e temas diferenciados de acordo com as preferências individuais, satisfazendo assim os desafios por elas colocados, permitindo potenciar as áreas fortes e nivelar as suas eventuais áreas emergentes.

“Ser diferente dói numa sociedade que privilegia a massificação e que rejeita a diferença”. (Silva, 1999: 32)

BIBLIOGRAFIA

- ALENCAR, E. S. (2001). *Criatividade e Educação de Superdotados*. Petrópolis: Editora Vozes.
- ALENCAR, E. S., FLEITH, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento*. São Paulo: EPU.
- ALMEIDA, L. (1988). *Teorias da Inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- ALMEIDA, L. (1994). *Inteligência: Definição e Medida*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional
- ALMEIDA, L., GUISANDE, M., FERREIRA, A. (2009). *Inteligência: Perspectivas Teóricas*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- ALMEIDA, L., FLEITH, D., OLIVEIRA, E.: (2013) *Sobredotação: Respostas Educativas*, Braga: ADIPSIEDUC.
- ARMSTRONG, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. Porto Alegre: Artemed.
- ASSOULINE, S. G., COLANGELO, N. (2006). "Social-Emotional Development of gifted adolescents". DIXON, F. A., MOON, S. M. (Eds). *The Handbook of Secondary Gifted Education*. Texas: Prufrock Press Inc. (65-85).
- BAHIA, S. (2002). *A Magia de se Saber Ver. Sobredotação*. Vol.3. Nº1. Braga: ANÉIS (7-26).
- BAHIA, S. (2004) Outra Face da Diferença, in C. Neves e S. Bahia (Orgs), *Crianças diferentes*, Lisboa, Concurso Bial de Medicina Clinica
- BENITO, Y., ALONSO, J. A. (2004). *Sobredotación Intelectual. Definición e Identificación*. Libro I. San Cayetano Alto: UTPL.
- BENITO, Y., ALONSO, J. A. (2004). *Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional*. Libro II. San Cayetano Alto: UTPL.
- BENITO, Y., ALONSO, J. A. (2004). *Sobredotación Intelectual. Intervención Familiar y Académica*. Libro III. San Cayetano Alto: UTPL.
- COLANGELO, N., DAVIS, G. (2003). "Introduction and Overview". COLANGELO, N., DAVIS, G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon. (3-10).
- DAVIS, G. A. (2006). *Gifted Children and Gifted Education. A Handbook for Teachers and Parents*. Wisconsin: Great Potential Press, Inc.
- FALCÃO, I. (1992). *Crianças Sobredotadas: Que Sucesso Escolar?*

Porto: Edições Asa.

FREEMAN, J., (2000). *Crianças Sobredotadas: um Panorama Internacional*, Sobredotação nº1 e 2, vol 1, Braga, Edições ANÉIS.

FREEMAN, J., GUENTHER, Z. C. (2000). *Educando os Mais Capazes. Ideias e Acções Comprovadas*. São Paulo: EPU.

FREITAS, S. N. & PÉREZ, S. G. & PÉREZ B. (2012). *Altas Habilidades/ Superdotação*. Marília: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação Especial.

GAGNÉ, F. (2009). *Construindo o Talento a partir da Dotação: Breve Visão do DMGT 2.0*. <http://gagnefrancoys.wix.com/dmgt-mddt#!portuguese/c1128>

GARDNER, H. (2000). *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.

GARDNER, H. (2002). *Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

GRAVETTER, F. J., & WALLNAU, L. B. (2000). *Statistics for the Behavioral Sciences*. Belmont, CA: Wadsworth.

GUENTHER, Z. C. (2006). *Desenvolver Capacidades e Talentos. Um Conceito de Inclusão*. Petrópolis: Vozes.

GUENTHER, Z. C. (2011). *Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento*. Lavras: Editora UFLA.

GUENTHER; Z. C. (2012). *Crianças Dotadas e Talentosas...Não as Deixem Esperar Mais!* Rio de Janeiro: LTC

GUIMARÃES, R. C. e SANSFIELD CABRAL, J. A. (2010). *Estatística*. Verlag Dashöfer, 2010.

KIRK, S., GALLAGHER, J. (1987). *Educação da Criança Excepcional*: São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA.

MAROCO, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Edições ReportNumber.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998), *Crianças e Jovens Sobredotados – Intervenção Educativa*, Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

MÖNKES, F. J., & KATZO, M. W. (2005). *Giftedness and Gifted Education*. In STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press. (187-200).

MURTEIRA, B., RIBEIRO, C., SILVA, J. & PIMENTA, C. (2001). *Introdução à estatística*. Lisboa: McGraw-Hill.

PEREIRA, M. (2000). “*Sobredotação: A Pluralidade do Conceito*”. *Sobredotação*. Vol.1. N^{os} 1 e 2. Braga: ANÉIS. (147-178).

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo, Lisboa.

PLATÃO (1996). *A República*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RENZULLI, J. (1978). “*What Makes Giftedness? Reexamining a Definition.*” *Phi Delta Kappan*, 60 (180-184).

SÁNCHEZ, M. D. P. & GARCIA, C. F. (2001), *Inteligencias Múltiplas y Curriculum Escolar*, Málaga, Aljibe

SERRA, H. MAMEDE, M. C. & SOUSA, T. F. B. (2004). “*Sobredotação: uma Realidade/ um Desafio*”. Porto: ESEPF - Cadernos de Estudo (51-56).

SERRA, H. (2004b). “*Linha de Investigação: Estudo da Criança com NEE*”. *Cadernos de Estudo*. N^o1. Porto: ESE de Paula Frassinetti. (47-49).

SERRA, H. (coord.) (2005). *A Criança Sobredotada. O Aluno Sobredotado*. Porto: A.P.C.S.

SERRA, H. (2008). “*NEE dos Alunos Disléxicos e/ou Sobredotados*”. *Saber (e) Educar*. N^o13. Porto: ESE de Paula Frassinetti. (145-146).

SERRA, H. & FERNANDES A. S. (2015). “*Será o Meu Filho Sobredotado?*”. Porto: Porto Editora.

STERNBERG, R. J. (2000a) *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

STERNBERG, R. J. (2003). “*Giftedness According to the Theory of Successful Intelligence*”. COLANGELO, N., DAVIS, G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon. (88-99).

STERNBERG, R. J. (2005). *Inteligência de Sucesso*. Lisboa: Ésquilo Edições.

STEVENS, J. (1996). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.

TUCKMAN, B. W. (2005). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALLE, M. C. (2001). *Guía para la Identificación y Seguimiento de Alumnos Superdotados*. Valencia: CISS Praxis

VILAS BOAS, C. & PEIXOTO, L. M. (2003). *As Crianças Sobredotadas - Conceito, Características, Intervenção Educativa*. Braga: Edições APPACDM.

VILAS BOAS, C., PEIXOTO, L. M. (2003). *As Crianças Sobredotadas: Conceito, Características, Intervenção Educativa*. Braga: Edições APPACDM.

WINNER, E. (1999). *Crianças Sobredotadas: Mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.

SITOGRAFIA

ALMEIDA, L. (2005). Sobredotação, uma necessidade especial! In Cidade em revista. <http://www.celula2000.pt/cidadeemrevista/artigo.php?id=24>

POCINHO, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção. In Portal da Scielo Portugal.

LEGISLAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: *Despacho–Normativo nº 50/2005 de 9 de novembro.*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: *Despacho–Normativo nº 24A/2012 de 6 de dezembro.*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: *Despacho–Normativo nº 13/2014 de 15 de setembro.*