



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Perceções dos agentes educativos sobre o atendimento das crianças com capacidades excepcionais de aprendizagem

Ana Carolina Vitória de Ascensão

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof^a. Doutora Ema Oliveira

Covilhã, Outubro de 2012

“Eu sou uma nuvem”

“Eu sou uma nuvem muito inteligente, trabalhadora e inventora. Um dia, quando eu estava sozinha, senti-me triste porque já tinha percorrido a Terra e andava sempre a fazer a mesma coisa sem que tivesse possibilidade de conhecer outros planetas porque a Atmosfera e o Ozono obrigavam-me a fazer aquilo. Até que um dia eu fiquei mesmo furiosa e, como era inventora, resolvi fazer um foguetão para ir até outros planetas e desafiar a Atmosfera e o Ozono. Quando acabei descolei logo e consegui passar os meus adversários. Como a minha nave era ultra-rápida demorei só um dia a visitar o Universo inteiro e quando voltei fui logo contar às minhas amigas nuvens o que tinha acontecido e a Atmosfera e o Ozono ficaram muito envergonhados.”

José Pedro Mendes Miranda

17/02/1995, (8 anos)

In: <http://sobredotados.com.sapo.pt/> (retirado a 24 de Agosto de 2012)

Agradecimentos

Ofereço aos meus pais um agradecimento muito especial, pois sem eles não teria conseguido chegar até aqui. Por todo o apoio, carinho, incentivo e por estarem sempre presentes de uma forma ou de outra em todos os momentos da minha vida, são sem dúvida um exemplo de vida para mim.

A todos os meus amigos que de uma forma ou de outra me apoiaram sempre durante a elaboração deste trabalho e que nos momentos de maior tensão me ajudaram, não esquecendo os momentos de descontração e divertimento que me ofereceram, em especial à minha grande amiga Cátia, que se mostrou sempre incansável e disposta a colaborar comigo em todos os momentos.

Ao meu namorado que sempre me apoiou e acompanhou a elaboração deste trabalho, oferecendo não só a sua ajuda como também carinho e atenção.

Um grande obrigado a todos os pais e educadores de infância que se disponibilizaram para responder aos questionários no compromisso de resposta, não esquecendo a sua simpatia e atenção.

À minha orientadora, professora Doutora Ema Oliveira, pelas orientações e comentários que se tornaram fulcrais para a realização deste trabalho.

O meu grande Bem-Haja a todos!

Resumo

A educação é a base da vida, imprescindível para o desenvolvimento e crescimento da criança, a nível pessoal e social. A infância ressalva um cargo fulcral nesse trabalho educacional, constituindo a base da educação, uma vez que é nos primeiros anos de vida que a criança se começa a “arquitetar”. O adulto que a acompanha deve ajudá-la a desenvolver capacidades, demonstrar características, lidar com situações do dia-a-dia, socializar com as pessoas que a rodeiam e por fim motivá-la a crescer quer a nível físico, quer psíquico. No seio da abrangente área da educação, existem muitas problemáticas célebres e uma delas passa pelo tema da sobredotação, na existência de crianças com capacidades excepcionais de aprendizagem. É um tema de crescente preocupação na área da educação, mas que requer uma análise cuidada, apresentando-se uma problemática com ideias díspares, abrangentes e por vezes controversas.

Este estudo pretendeu analisar as percepções que os agentes educativos têm acerca do atendimento efetuado junto de crianças com capacidades excepcionais de aprendizagem, baseando-se na opinião de 38 educadores de infância e 39 pais de crianças em idade pré-escolar. Para tal foi utilizado um questionário sociodemográfico, no qual estão integradas 38 afirmações acerca do desenvolvimento destas crianças a nível socio-emocional e a nível académico. Os resultados indicam que as percepções dos pais e educadores, relativas ao impacto da entrada antecipada, são maioritariamente favoráveis. As médias obtidas pelos pais e educadores situam-se acima da mediana ($M=32,5$), tanto no domínio académico ($M=35,8$), como no psicossocial. Relativamente à formação dos educadores, foram em maior número os educadores que não possuíam formação ($n=23$) do que os que possuíam ($n=15$), revelando que existiam percepções mais favoráveis por parte dos educadores que não possuíam formação. Os educadores ($n=26$), que não tiveram contacto com crianças excepcionais indicam valores superiores aos que já tiveram contacto ($n=12$). O mesmo acontece em relação às suas percepções, uma vez que os que não tiveram contacto possuem uma visão mais positiva em relação ao impacto. Verificamos uma diferença estatisticamente significativa entre as quatro variáveis em análise, que se refere à formação dos participantes, as restantes não se revelaram significativas.

Palavras-chave

Sobredotação; ingresso antecipado; educação pré-escolar; percepções dos pais; percepções dos educadores

Abstract

Education is the basis of life, essential for development and growth of the child, at the personal and social level. Childhood has a central role in this educational work, forming the basis of education, since it is in early years of life that the child begins to "engineer". The accompanying adult must help her to develop skills, demonstrate features, deal with everyday situations, socialize with people around her, and finally motivate them to grow both physically or psychically. Within the broad area of education, there are many famous problematic areas and one of them is the giftedness, the existence of children with exceptional learning abilities. It is an issue of growing concern in education, but it requires a careful analysis, being a problematic with disparate ideas, comprehensive and sometimes controversial.

This study aims to analyze the perceptions that education agents have about the care of children with exceptional learning abilities. The study analyzed the opinions of 38 kindergarten teachers and 39 parents of children in preschool age. A sociodemographic questionnaire was used, in which 38 statements about the development of these children at socio-emotional and academic level are embedded.

The results show that the perceptions of parents and educators, about the impact of early entry, are mostly favorable. The obtained average by parents and educators are above the median ($M = 32.5$), both in the academic ($M = 35.8$), as in the psychosocial domain. Regarding teachers training, the educators without training were in greater number ($n = 23$) than those who had ($n = 15$), revealing that there were more favorable perceptions of the educators who had no training. Educators ($n = 26$) who did not have contact with exceptional children show higher values than those who had contact ($n = 12$). The same happens on their perceptions, since those who did not have contact have a more positive vision about the impact. A statistically significant difference between the four variables in the analysis was found, which refers to the training of participants, the others variables did not proved to be significant.

Keywords

Giftedness; early entrance; preschool education; parental perceptions; educator's perceptions

Índice

Introdução.....	1
1. Sobredotação: Conceito e identidade.....	4
1.1 Enquadramento e evolução do conceito.....	4
1.2 Precocidade e Sobredotação: Diferenças de conceitos.....	7
1.3 Caracterização das crianças com altas habilidades.....	11
1.4 Identificação e avaliação das crianças com altas habilidades.....	13
2. Práticas Educativas.....	17
2.1 Educação pré-escolar em Portugal.....	17
2.2 Medidas de atendimento: A entrada antecipada no 1º ciclo.....	20
2.3 A entrada antecipada: Vantagens e desvantagens desta medida de intervenção.....	23
2.4 O papel dos Educadores de Infância na intervenção junto de crianças com altas habilidades.....	25
2.5 Percepções dos educadores acerca da intervenção efetuada junto de crianças com altas habilidades.....	28
2.6 O papel dos pais na intervenção junto de crianças com altas habilidades.....	31
2.7 Percepções dos pais acerca da intervenção junto de crianças com altas habilidades.....	33
3. Objetivos e hipóteses do estudo.....	37
4. Método.....	38
4.1 Participantes.....	38
4.2 Instrumento.....	38
4.3 Procedimentos.....	40
5. Resultados.....	41
6. Discussão.....	48
Conclusão.....	52
Referências bibliográficas.....	54

Lista de Tabelas

Quadro I - Estatística descritiva dos resultados nos itens relativos ao impacto da entrada antecipada.....	41
Quadro II - Estatística descritiva dos resultados ao nível do impacto académico e psicossocial, de pais e educadores.....	42
Quadro III - Estatística descritiva dos resultados, tomando a formação prévia na área.....	43
Quadro IV - Estatística descritiva dos resultados, tomando o contacto anterior com crianças exceccionalmente precoces.....	43
Quadro V - Estatística descritiva dos resultados no grupo de pais, tomando a sua opinião sobre o nível de desenvolvimento dos seus filhos.....	44
Quadro VI - Resultados da análise de diferenças entre grupos (Teste U de Mann-Whitney)...	46
Quadro VII - Correlações das pontuações sobre o impacto da medida com a idade e o tempo de serviço.....	47

Lista de Acrónimos

A.N.E.I.S	Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação
APCS	Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
IA	Ingresso Antecipado
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
ME	Ministério da Educação
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
QI	Quociente de Inteligência
EUA	Estados Unidos da América

Introdução

Nos dias de hoje, o sistema educativo português depara-se com uma série de desafios e problemáticas. A escola é vista como um elemento essencial para o desenvolvimento e educação das crianças, na procura constante de um futuro promissor. No entanto, a existência de crianças sobredotadas ou com altas habilidades é uma realidade muitas vezes “esquecida”, sendo entendida, na maior parte das vezes, como um caso raro, consequentemente pouco preocupante.

A ideia de que o aparecimento de casos de crianças com altas habilidades é algo “raro” leva à construção de mitos e ideias erróneas sobre a forma correta de lidar com elas, correndo o risco de não conseguir aproveitar e rentabilizar essas “altas habilidades” e deixando de lado aquele que poderia ser um potencial para o desenvolvimento do nosso país.

O conceito sobredotação, desde as primeiras definições até aos dias de hoje, tem sofrido mudanças progressivas, definindo-se como um conhecimento ambíguo, devido à ausência de uma operacionalização correta, desta forma surge um exemplo desta situação: “*sobredotado é todo o indivíduo que apresenta capacidades acima da média em áreas diversas. Que podem surgir isoladas ou em combinação*” (Marcelino, 2000, p.154). É a utilização desta definição única para vários sujeitos, reveladores de diferentes habilidades, que leva à criação de dúvidas e arbitrariedades refletidas na investigação e educação.

A educação sustenta sentimentos de fé e esperança, em especial na primeira infância, uma vez que ela pode possibilitar às crianças a construção dos alicerces necessários para a posterior resolução dos problemas e situações da vida adulta. “*A tarefa da Educação é desenvolver e aperfeiçoar o Ser Humano em todas as suas dimensões, expectativas e objetivos, sejam esses atributos essenciais ou periféricos.*” (Guenther, 2006, p. 13). É neste sentido que nos importa direcionar aos educadores de infância e pais de crianças em idade pré-escolar, possuidores de uma influência grandiosa no desenvolvimento e crescimento das crianças, na promoção de capacidades, destrezas, conhecimentos, interações, uma série de vivências que contribuem para formação da criança como futuro adulto. Os pais são os “primeiros educadores”, conhecem o íntimo da criança, acompanham o seu crescimento todos os dias desde o seu nascimento, têm experiências únicas que só eles como pais conhecem. Os educadores de infância, tal como o próprio nome indicia, auxiliam na tarefa de educar durante a primeira infância, no estímulo de novas aprendizagens, novas experiências, interação com outros grupos de crianças, dar oportunidade à criança de vivenciar novas situações, sentir novas sensações e participar numa série de atividades que ajudam no aperfeiçoamento e desenvolvimento de competências e habilidades.

Neste estudo, procuramos entender que percepções os pais e educadores possuem, sobre as medidas a considerar, na presença de crianças com altas habilidades, mais precisamente a entrada antecipada no 1º ciclo de estudos. Propomos aos inquiridos uma série de afirmações que podemos dividir em duas áreas de focagem principais: a área do desenvolvimento académico e a nível do desenvolvimento psicossocial. A fim da obtenção dos

dados em análise, pretendemos fazer uma breve descrição e análise dos resultados, abordando ainda vários estudos e informação em literatura, numa perspectiva de discussão e por fim as conclusões gerais do estudo.

I.
Parte Teórica

1. Sobredotação: Conceito e identificação

1.1 Enquadramento e evolução do conceito

A sobredotação surge como um conceito que, com o passar do tempo sofreu algumas alterações, desde as mais simplistas definições, que confinavam a sobredotação à inteligência, até às definições mais alargadas que podem incluir múltiplas áreas de capacidade e atividade do ser humano. As teorias, opiniões que surgiram ao longo do tempo acerca da sobredotação e da inteligência, estão intimamente relacionadas e evoluíram devido aos estudos desenvolvidos na área da psicologia.

Para melhor entendimento desta matéria, torna-se fulcral iniciar com uma abordagem ao conceito em estudo, procurar compreender a sua origem e evolução. Numa primeira fase, deparamo-nos com uma questão preponderante, uma vez que, a definição de sobredotação esteve e ainda está sujeita a inseguranças e até a algumas controvérsias. Analisando a sociedade em que vivemos, sabemos que o ser humano tem elaborado uma série de estudos ao longo do tempo, procurando a evolução. Deste modo, são provocadas mudanças constantes, ou seja, o que hoje pode ser verdadeiro, amanhã poderá ser falso e este facto não difere quando fazemos referência ao conceito de sobredotação.

No início do século XX, os EUA foram o palco onde surgiram as primeiras questões e preocupações com o tema da sobredotação. Foi crescente a preocupação na identificação de crianças que não tinham sucesso académico, acabando por se transformar numa problemática que veio a ser trabalhada pelo psicólogo Alfred Binet. Segundo Papaplia, Olds & Feldman (2001, p.193), e considerando a análise de literatura, estas crianças “*deveriam ser retiradas das classes regulares e serem sujeitas a um treino especial*”. Binet, em parceria com Theodore Simon desenvolveram testes, que se tornaram impulsionadores dos testes psicométricos, com o objetivo de serem utilizados em crianças com todos os níveis de capacidade, para posteriormente atribuírem uma pontuação numérica à inteligência. Esta avaliação psicométrica tinham como objetivo principal medir quantitativamente os aspetos que ponderam constituir a inteligência, tais como a compreensão e o raciocínio, para a fase da elaboração de uma previsão futura, tendo em conta os resultados obtidos. Este trabalho desenvolvido veio impulsionar a criação dos testes de QI (quociente de inteligência), descritos como testes psicométricos, que procuravam medir a inteligência de um indivíduo, recorrendo à comparação com as normas padronizadas. Assim, eram constituídos por um número de questões ou tarefas, que supostamente revelariam a quantidade de capacidades que o indivíduo tem, comparando os seus resultados com os de outros indivíduos sujeitos ao mesmo teste. Após estudos desenvolvidos perdurou a ideia de que a sobredotação estaria apenas associada à existência de um elevado QI, considerando-se que uma criança sobredotada deveria apresentar um QI igual ou superior a 140. As primeiras investigações na área da sobredotação surgiram por Terman (1925), que considerava que um indivíduo sobredotado era

aquele que possuía habilidades superiores que ultrapassavam de uma forma manifesta as capacidades médias, em relação a outras crianças da mesma idade. (Cortizas, 2000)

Taylor (1978), defendia nas suas primeiras obras desenvolvidas sobre o tema, que cada indivíduo tem um talento numa atividade em concreto, podendo definir-se como uma sobredotação num determinado campo em conjunto com algumas destrezas, que estariam relacionadas com a inteligência, tal como as habilidades artísticas e motoras. (Cortizas, 2000)

Uma das questões que se evidenciou prende-se com a possível existência de uma inteligência única, desta feita iniciou-se uma investigação sobre os domínios onde se iriam desenvolver os talentos e a inteligência, pois seriam esses domínios, segundo a sua visão, que iriam impulsionar uma multiplicidade de inteligências que constituem um conjunto de destrezas que capacitam o indivíduo a resolver os problemas da sua vida diária. A sua teoria sugeria a existência de oito inteligências, ou seja, para Gardner, podiam existir oito formas distintas de perceber e conhecer o mundo: i) Área da inteligência linguística, onde reside a capacidade de empregar a linguagem verbal com adequação gramatical, ter diálogos com significado com ritmo e ordem nas palavras empregadas; ii) Inteligência musical, em que o indivíduo é capaz de perceber, distinguir, transformar e expressar ritmo e tom dos sons; iii) Inteligência cinestésica e física, demonstra a capacidade de uso próprio do seu corpo com coordenação, equilíbrio, destreza, força e sensações perçativas e tácteis; iv) Inteligência lógico-matemática, que consiste na capacidade de resolver problemas, operar com números, relações e padrões; v) Inteligência espacial, que é a capacidade que o indivíduo tem de analisar e compreender o espaço que a rodeia; vi) Inteligência interpessoal, onde demonstra a capacidade de reconhecer emoções e sinais de outras pessoas e de dar respostas efetivas a essas manifestações; vii) Inteligência intrapessoal, que revela a capacidade de introspeção, de possuir uma imagem equilibrada e disciplinada de si mesmo; viii) Inteligência naturalista, que demonstra a capacidade de envolvimento com a natureza através do conhecimento e sentimentos de afeto. Defendia assim, a existência de inteligências múltiplas, ou seja, um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais, independentes umas das outras, mas que por sua vez podiam interagir entre si.

A sobredotação pode-se compreender como um conceito que tem evoluído e integrado as várias capacidades existentes que podem ser valorizadas pelo ser humano. *“Para ser sobredotado deve-se apresentar um elevado potencial em qualquer um dos domínios humanos, de aprendizagem ou de realização, até hoje reconhecidos e identificados”* (Silva, 2000, p.39). Alguma da literatura mais recente publicada, faz referências a Serra (2004), em que disponibiliza uma serie de especificidades, que considera serem importantes no reconhecimento de crianças com altas habilidades: *“percepção de memórias 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, p.17). Para Oliveira (2007) “*a sobredotação é mais do que uma questão de quantidade de talento, mas sim uma forma especial de talento*”. Muitas são as definições encontradas na literatura acerca desta problemática que se afigura complexa, questionável e por vezes controversa, no entanto, o decorrer dos anos e a mudanças ao nível da educação, não foram “suficientes” para mudar esta espécie de “característica” do conceito.

As definições sugeridas são diversas, por vezes confusas e outras até um pouco controversas, no entanto, temos que visualizar a sobredotação como um todo, considerar vários aspetos influentes no desenvolvimento das capacidades emergentes na criança, procurar uma definição consensual, mas não esquecer que aparentemente a criança é igual a tantas outras, ou seja, pode ser alta, ou baixa, alegre ou melancólica, atleta ou mais preguiçosa, dócil ou teimosa ou tantas outras coisas, mas o seu cérebro funciona muito além do que é suposto para a sua idade cronológica.

1.2 Precocidade e Sobredotação: Diferenças de conceitos

No processo de identificação, é importante considerar o termo precocidade, que se encontra intimamente aliado ao termo da sobredotação e alto talento. Geralmente, as crianças sobredotadas revelam precocidade em alguns comportamentos ou habilidade, no entanto, nem todas poderão ser sinalizadas como sobredotadas. *“Olhar a precocidade como sinónimo de talento pode ser prejudicial para a criança, pois coloca expectativas, desejos e esperanças no seu futuro, aos quais ela sente que cada vez menos é capaz de dar resposta”* (Guenther, 2000, p.12).

A precocidade, no contexto da infância, designa a criança que tem um desenvolvimento prematuro numa determinada área, ou seja, é uma criança que tem um comportamento mais adulto, comparado a outras crianças da mesma idade. No entanto, podem existir exceções, podem existir diferentes ritmos de maturidade, ou seja, algumas crianças podem apresentar comportamentos e habilidades elevados relativamente à idade que possuem, mas por outro lado podem ter comportamentos desajustados nos domínios emocionais e sociais. *“Assim, a maturidade desenvolvimental destes sujeitos pode caracterizar-se por precocidade em certas dimensões e normalidade, ou até atrasos, noutras.”* (Melo & Almeida, 2007, p. 28).

Quando utilizamos o termo precocidade, referimo-nos à velocidade do desenvolvimento de um determinado sujeito, o que faz com o que a possamos situar numa determinada etapa da vida, facto que não acontece quando falamos em sobredotação. Apesar de alguns autores utilizarem os dois termos, eles não significam o mesmo, pois, a sobredotação não se consegue “situar” num determinando momento, ela indica várias características de personalidade que farão parte da vida da criança. É importante conseguir distinguir a *precocidade da sobredotação, pois precocidade não traduz sobredotação. “A precocidade é essencialmente um fenómeno evolutivo e designa a criança que antecipa determinados comportamentos relativamente à idade em que são esperados. Por seu turno, à sobredotação corresponde uma configuração cognitiva que lhe fornece uma identidade particular e maior estabilidade temporal”* (Santos & Pereira, 2008, p. 23). A precocidade não traduz sobredotação, mas pode ser encarada como um preditor da mesma. É devido a esta problemática que se torna importante um conhecimento completo sobre os indicadores precoces, de modo a oferecer à criança um atendimento e acompanhamento mais adequado. Vários investigadores referem que a “história” da criança é importante no processo de identificação precoce, procurando informação junto dos agentes educativos “mais próximos”, como o educador/professor e pais.

Os pais, são os sujeitos mais capazes de identificar precocidade em domínios importantes que se afiguram como referencias importantes a considerar, tais como a linguagem, a leitura ou o cálculo (Melo & Almeida, 2007). No seguimento desta problemática, Melo e Almeida (2007), enumeram quatro domínios do desenvolvimento da criança que consideram importante explorar na identificação precoce, referenciando primeiramente o

nível cognitivo, salientando indicadores relacionados com a memória; atenção; processamento da informação; linguagem e a aquisição precoce da leitura/escrita; a área motivacional, que indica aspetos relacionados com a persistência; entusiasmo; curiosidade; interesse por atividades lúdicas ou outros domínios de interesse; a nível sócio-afetivo, onde referem os indicadores de maturidade social e emocional; o relacionamento e comportamento social; resistência/tolerância à frustração; a perseverança nas tarefas executadas; capacidade de lidar a atenção não individualizada; estabilidade emocional; adaptação e autonomia e por fim outros indicadores, que fazem referência à recolha de elementos relacionados com o meio sociofamiliar e pré-escolar.

Por outro lado, revela-se importante referenciar algumas ideias erróneas que existem sobre o conceito de sobredotação, uma vez que por si só, já se define como um conceito ambíguo e tal como mostram as investigações, se confunde muitas vezes com o conceito de precocidade. A A.N.E.I.S - Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação -, na sequência da existência de mitos e ideias erróneas sobre o conceito de sobredotação, enumerou algumas das falsas ideias que fazem parte da percepção de muitas pessoas: i) A sobredotação é inteiramente inata (ou uma questão de treino constante); ii) os alunos academicamente sobredotados tem uma capacidade geral que as tornam sobredotados em todas as áreas; iii) os alunos sobredotados têm recursos intelectuais que permitem o seu completo desenvolvimento por si mesmas; iv) os alunos sobredotados são fruto de pais ambiciosos e hiper-estimuladores; v) os alunos sobredotados adaptam-se melhor, são mais populares e mais felizes que os alunos médios (ou forçosamente o contrário); vi) os alunos prodígios serão adultos eminentes (ou quem não foi prodígio em criança não será talentoso em adulto); vii) os alunos sobredotados são provenientes das classes sociais altas; viii) todos são sobredotados em alguma coisa e nenhum subgrupo merece apoios específicos; ix) os programas para sobredotados impedem o desenvolvimento normal destes alunos e mais não pretendem que criar elites; x) a atenção aos sobredotados é razoável, mas só depois de outras necessidades do sistema educativo estarem satisfeitas (Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação, de <http://www.aneis.org/sobre.html>).

A evolução do tempo trouxe uma série de mudanças, opiniões diferentes na construção do que seria o conceito de sobredotação, o que impulsionou o aparecimento de alguns mitos e falsas ideias. Trata-se de um conceito demasiado vago, autor de confusões, interpretações erradas e dúvidas sobre a caracterização de crianças com altas habilidades, a forma mais adequada de as auxiliar e acompanhar, bem como a aplicação das medidas mais apropriadas (Almeida, Simões et al, 1996).

A construção de mitos e falsos conceitos felizmente, com as recentes pesquisas e estudos efetuados, tendem a ser cada vez mais desacreditados (Guenther, 2000). Uma das primeiras ideias que surgiu, passava pela capacidade que estas crianças excepcionais detinham, em se desenvolver sozinhas, sem necessitar de auxílio de outra pessoa. Facto que não se verificou na totalidade, uma vez que, a criança pode possuir altas capacidades, mas se não lhe for dado o incentivo e estímulo, o desânimo irá ocupar-se delas e o esforço será

menor, o que, por sua vez poderá comprometer o seu potencial. Parte do talento que poderia ser aproveitado é deixado para trás, deixa de existir o desenvolvimento que seria crucial nesta fase, pois, a motivação, interesse e curiosidade podem dar lugar ao tédio, aborrecimento e desinteresse (Guenther, 2000).

Uma outra percepção concebida acerca deste tema foi a de que estas crianças eram fisicamente mais fracas e mais instáveis a nível emocional, no entanto, fazendo uma análise a longo prazo, estudos mostraram que estas crianças, em contexto de grupo, tenderam a ser mais fortes e saudáveis a nível físico, comparadas com a restante população. Apesar de encontradas algumas dificuldades a nível emocional, estas estavam diretamente relacionadas com as pressões externas, vindas dos adultos, familiares e até de outras crianças.

A ideia de que um “bem dotado” nasce assim e que não existe nada que possa modificar essa característica que lhe foi conferida, vingava como verdade. No entanto, o potencial existente na criança era influenciado pelo exterior, o que provocava modificações, o que significava que podia ser recriado, nutrido, dependendo do que existisse à sua volta e do quanto pudesse ser estimulado ou não, assim, o potencial “*não é algo fixo, pré-existente, a ser “descoberto” nas crianças*” (Guenther, 2000, p. 12).

Vingava ainda o conceito de que o talento era algo que desaparecia com o tempo e que isso tornava as crianças pouco produtivas numa vida futura. Na verdade, não existia uma perda desse talento, existia sim uma produtividade durante a sua vida, diferenciavam-se deste modo por apresentarem uma produtividade superior relativamente ao seu grupo de idade. No entanto, na idade pré-escolar, é importante existir uma atenção especial à sinalização de um “prodígio”, uma vez que podem ser identificadas como tal, mas mais tarde podem equivaler a parâmetros ditos “normais”, não revelando características superiores tal como se esperava numa primeira fase. “*A precocidade pode ser um sinal de capacidade elevada - mas apenas um sinal, pois muitos talentosos não foram precoces...*” (Guenther, 2000, p. 12).

Um dos parâmetros a considerar para a desmistificação deste tema, passou por se sensibilizar a comunidade educativa que convive diariamente com estas crianças especiais. As falsas ideias, premonições e até preconceitos eram uma realidade que tinha que ser transformada e clarificada. A ideia de que os bons resultados eram uma constante nas crianças com altas capacidades não é uma verdade, pois a definição de “bons resultados” pode ser pouco clara. O facto de uma resposta dada por estas crianças conter um carácter mais original do que o esperado, pode ser considerada uma forma desajustada de resposta e os resultados não correspondem às expectativas esperadas. A ideia de que a rapidez e excepcionalidade existem em todas as tarefas que executam é uma ideia errada, uma vez que estas crianças não são necessariamente excepcionais em todas as áreas, podendo até demonstrar algumas dificuldades em determinadas tarefas. Pensa-se que atingem o sucesso sozinhos, sem a influência dos factores que envolvem a criança, no entanto, não é uma ideia correta. As potencialidades existem, mas podem ficar inibidas caso as condições ambientais

não estimulem o desenvolvimento dessas potencialidades, em alguns casos pode existir até o abandono escolar, por não corresponder às expectativas e necessidades da criança.

A ideia de que as crianças sobredotadas eram uma minoria privilegiada em relação às restantes crianças, consideradas nos parâmetros da “normalidade”, surgia erradamente. O facto de serem diferentes, de terem interesses e gostos distintos, provocava uma interação dissemelhante com os outros e conseqüentemente à exclusão e isolamento. As crianças sobredotadas, ao contrário do que se pensava inicialmente, não constituem um grupo homogêneo, elas apresentam diferenças entre si em vários aspetos, desde a personalidade até aos interesses e competências que possuem. Surge ainda a ideia de que o facto de se trabalhar de forma diferente com crianças sobredotadas se está a construir um grupo dominante em relação aos outros. No entanto, essa ideia surge contra o ideal de educação diferenciada, pois se cada criança é única, temos que considerar as características individuais, fazer uma diferenciação pedagógica, para a construção de uma melhor educação. (Serra, 2004)

1.3 Caracterização das crianças com altas habilidades

O carácter demasiado vago do conceito de sobredotação gera algumas confusões e ideias erradas na interpretação correta e identificação de crianças sobredotadas. A tarefa de identificação precoce de crianças com altas habilidades, terá efeitos mais positivos, quanto mais cedo se puder proporcionar um ambiente educativo ajustado a estas crianças, de modo a promover o desenvolvimento pleno das potencialidades. Para esta tarefa é importante considerar o percurso escolar da criança, reconhecer as características e traços nas crianças, esclarecendo previamente três itens: o âmbito legal no qual se insere esta medida; a operacionalização do conceito de “precocidade excepcional”; e a definição de “maturidade psicológica” (Almeida, Simões, et al, 1996).

Os estudos efetuados têm mostrado que é importante ver a criança como um todo, ou seja, considerar e avaliar o aluno em vários aspetos - físicos, psicológicos e sociais. Por conseguinte, cada caso é um caso e é necessário dar importância às diferenças individuais. (Neihart, 2007). Algumas das características pessoais que são apontadas e que consideram estar mais vincadas numa criança sobredotada passam pela percepção e memória elevadas; a existência de um raciocínio rápido; habilidade para conceptualizar e abstrair; uma elevada fluência de ideias; flexibilidade de pensamento, originalidade e rapidez na resolução de problemas; superior inventividade e produtividade; demonstra a capacidade de um elevado envolvimento nas tarefas e demonstração de uma atitude persistente; revela uma boa capacidade de concentração e curiosidade em novos temas ou por novas situações; demonstra rapidez a execução de novas aprendizagens, bem como uma motivação intrínseca elevada e por fim expressa sensibilidade e energia na execução de novas tarefas e perante situações do dia a dia. (Serra, 2001).

Segundo alguns estudos, existe um conjunto de indicadores comportamentais, que as crianças sobredotadas podem relevar, considerando os domínios de talento de referência. Helena Serra enumera alguns dos domínios de talento, bem como características que as crianças podem demonstrar em cada um deles. Em relação ao **domínio das aprendizagens** podem revelar vocabulário avançado para a idade e o nível escolar; hábitos de leitura independente, às vezes, por iniciativa própria; 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 excepcionais numa ou mais áreas da atividade ou de conhecimento; No **domínio da motivação** pode haver uma 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 criatividade** sobressai a curiosidade elevada perante um grande número de coisas; originalidade na resolução de problemas e no relacionamento de ideias; pouco interesse pelas situações de conformismo; Perante o **domínio da liderança** verifica-se a autoconfiança e sucesso com os pares; tendência em assumir a responsabilidade nas situações; fácil adaptação às situações novas e mudanças de rotina; Por fim no **domínio sociomoral** salienta-se a preocupação com

os problemas do mundo; ideias e ambições muito elevadas; juízo crítico em relação a si próprio e aos outros; interações sociais mais direcionadas para crianças/jovens mais velhos e/ou adultos (Serra, 2004).

É neste sentido que surge preocupação em conhecer o historial de desenvolvimento destas crianças com altas habilidades, de forma a intervir o mais precocemente possível, “quanto mais informação tivermos sobre os primeiros anos de vida [destas crianças], melhor saberemos como conservar este precioso recurso” (Santos e Pereira, 2008, p. 8).

No seguimento deste pensamento torna-se prioritário conhecer de forma mais aprofundada o processo de desenvolvimento destas crianças, particularmente na primeira infância, pois será o conjunto de toda a informação recolhida que poderá possibilitar aos agentes educativos (pais, educadores de infância/professores), identificar algumas características de forma a se poder obter respostas ajustadas ao potencial demonstrado.

No caso da infância, existem algumas características que estão presentes nas crianças que possuem altas habilidades: i) desenvolvimento verbal precoce; ii) habilidades matemáticas fortes; iii) capacidade de atenção e concentração num longo período de tempo; iv) desenvolvimento precoce do raciocínio abstrato e v) interesse no tempo (Assouline, Colangelo & Gross, 2004). Além destas características conseguirem fornecer alguma ajuda na construção de um conhecimento mais aprofundado, podemos também considerar a elaboração de escalas de identificação, como a *Iowa Acceleration Scale* (Colangelo, 2004) que poderá ser uma ótima forma na análise e seleção de crianças com altas habilidades.

1.4 Identificação e avaliação das crianças com altas habilidades

A identificação de alunos sobredotados, não representa uma tarefa simples, requer a utilização de uma série de procedimentos que possam caracterizar com validade os alunos sinalizados.

Além dos pais, compete também à escola e/ou jardim-de-infância assumirem um papel importante para na sinalização correta de cada caso. O educador, em ambiente de sala pode e consegue perceber que o comportamento e prestação de determinado aluno, se destaca em relação ao resto do grupo. No entanto, é necessária ter uma atenção especial, pois podemos cair na ideia incorreta de que estamos perante uma criança com altas habilidades mas que a curto ou médio prazo essa “realidade” não se confirma.

Na determinação de um perfil da criança, diversas investigações foram efetuadas, e foi nesse sentido que surgiram vários indicadores que poderão funcionar como sinalizadores precoces de sobredotação. Numa revisão de literatura, surgem Santos & Pereira (2008), que mencionam alguns desses indicadores, considerando-os importantes para a identificação das crianças com altas habilidades, afirmando que a aquisição da linguagem e leitura acontece mais cedo do que é habitual quase sempre, antes dos quatro anos; existe uma excelência da memória e da atenção; têm preferência pela novidade, acontece um desenvolvimento físico e da linguagem precoces e por outro lado manifestam reações exageradas ao barulho, à dor e a frustração; elevada criatividade, manifestada, por exemplo, pela riqueza de vocabulário, grande envolvimento em problemas, possuem uma capacidade de autocritica e um elevado nível de curiosidade e sentido de humor; possuem uma aprendizagem mais rápida e com o mínimo de instruções, recorrendo a mais estratégias, maior eficiência na resolução de problemas e facilidade na sua generalização; apresentam fascínios por números e mostram um maior nível de motivação, revelando maior persistência, energia, vigor e entusiasmo, assim como um alto nível de concentração. A sua maturidade social e pessoal, mostra preocupação social, tem preferências por brincadeiras solitárias e interação com pares mais velhos.

Estudos efetuados por Novaes (1979), apresentaram comportamentos específicos que a criança sobredotada revela ao longo do seu crescimento e desenvolvimento, podendo estes auxiliar na sua identificação: i) aquisição da fala e andar precocemente, considerando as crianças da mesma idade e sexo; ii) exibição de uma apetência precoce pelas palavras e números; iii) contém um vocabulário extenso para a idade que possui; iv) demonstra ter uma capacidade de observação atenta e pormenorizada sob o que a rodeia; v) a curiosidade pode expressar-se em muitas ocasiões; vi) questiona o que a rodeia com frequência; vii) revela-se mais enérgica que as outras crianças da mesma idade; viii) aproxima-se com mais facilidade a crianças mais velhas que ela; ix) age como líder entre o grupo de crianças da sua idade; x) memoriza facilmente; xi) capacidade de raciocínio excepcional; xii) capacidade de organização e planificação das suas iniciativas; xiii) demonstra uma capacidade fácil de relacionar conhecimentos adquiridos com outros em aquisição; xiv) demonstra preferência em atividades

de carácter criativo e inovador; xv) possui uma alta capacidade de concentração sem se aborrecer durante uma determinada tarefa; xvi) na presença de uma dificuldade, demonstra persistência; xvii) mostra capacidade em criar as suas próprias soluções quando deparado com algum problema; xviii) demonstra uma preocupação com o certo e o errado, o bom e o mau; xix) apresenta um grande sentido de humor para a sua idade; xx) consegue perceber o humor, em situações que para outros não são humorísticas; xxi) capacidade de avaliar e/ou julgar acontecimentos e pessoas; xxii) apresenta sensibilidade às injustiças; xxiii) interesse por várias atividades, como o desenho, pintura, música, escrita, entre outras; xxiv) diferencia tonalidades subtis, de timbre, sonoridade, duração e outros tons musicais; xxv) procura a perfeição; xxvi) capacidade em descrever situações pormenorizadas. (Serra, 2004, p. 23-24)

É de salientar que, apesar de estes serem traços a considerar na identificação de uma criança sobredotada, a presença de todas elas não é um dado adquirido, é necessário considerar aspetos relacionados com a experiência de vida na escola, família e meio envolvente, os pontos de interesse e de motivação e as expectativas futuras que possuem.

A literatura refere algumas investigações produzidas, uma delas é referenciada por Santos & Pereira (2008), na sequência da pragmática da identificação de crianças com altas habilidades na primeira infância, considerou uma amostra de 107 crianças avaliando-as em três momentos distintos, em que os investigadores verificaram que nas crianças que foram identificadas como sobredotadas aos 8 anos de idade, ao primeiro ano de vida ou ano e meio, já apresentavam um quadro de superioridade a nível intelectual, no desenvolvimento da linguagem, a nível da compreensão e da expressão. Desde os cinco anos que patenteavam capacidades superiores quando comparadas com outras crianças de igual idade cronológica, no que concerne ao desempenho académico e motivação. Revelaram igualmente uma maior capacidade de trabalho, facilidade de aprendizagem, níveis de confiança mais elevados e um menor nível de ansiedade escolar. No que refere ao ajustamento comportamental, socialização e temperamento, fizeram-se sobressair, não apresentando qualquer tipo de desvantagem. A nível familiar, verificaram que além de ser um meio bastante estimulante, as famílias eram coerentes e pouco conflituosas, detendo também um nível socioeconómico e educacional elevado. Podemos referir, considerando o estudo efetuado, que existem aptidões que podemos considerar na primeira infância, preditores de um desempenho excepcional, no entanto, uma inteligência elevada não é o bastante, é necessário considerar a sobredotação como um constructo de aptidão multifactorial, que irá desabrochar quando as *“aptidões cognitivas, a motivação e os meios enriquecidos coexistirem e se conjugarem para mover o seu crescimento”* (Santos e Pereira, 2008, p.11).

Na necessidade de reconhecimento e sinalização de uma criança com altas capacidades, importa reportar o termo “avaliação”. A avaliação funciona como um elemento integrante e regulador da prática educativa, que no caso do pré-escolar assume uma dimensão formativa, tratando-se de um processo contínuo e interpretativo, ou seja, que se preocupa mais com o processo do que com o resultado. É neste sentido que se torna importante fazer sobressair a importância da observação, uma vez que funciona como um

instrumento de recolha de informação, sobre o qual a criança é ou não capaz de fazer, quais os conhecimentos que ela possui, os seus interesses e as suas dificuldades, no fundo serve para “...compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (OCEPE, 1997, p.25) Não obstante, o registo não carece de menor importância, pois é importante para a organização das informações adquiridas, de forma a disponibilizá-las para serem analisadas e trabalhadas a longo prazo, com o objetivo de “...compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem da criança. A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (OCEPE, 1997, p.25). Os educadores, têm a importante tarefa de avaliar as crianças, e é nesse sentido que a DGIDC (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) auxilia, na medida em que confere alguns princípios que o Educador de infância deve considerar na avaliação de uma criança em idade pré-escolar: i) Carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; ii) Coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE; iii) Utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; iv) Carácter formativo; v) Valorização dos progressos da criança; vi) Promoção da igualdade de oportunidades e equidade. (Circular, 04/2011, p.3)

É com base nestes princípios que os órgãos de administração e gestão de agrupamentos, os elementos da direção dos estabelecimentos educativos e os educadores devem executar a avaliação, considerando que “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido a avaliação é um suporte do planeamento” (OCEPE, 1997, p.27).

O Educador tem a função de gerir o seu grupo, tem a autonomia para fazer a sua própria gestão do currículo e compete-lhe definir uma metodologia de avaliação, segundo as suas conceções e opções pedagógicas, com o intuito de integrar de forma articulada os conteúdos, procedimentos e avaliações.

No passado, a avaliação das altas habilidades na criança, passavam apenas pelos testes de QI, no entanto, esta abordagem veio mostrar ser limitativa, pelo que nos dias de hoje propõe-se uma abordagem mais ampla e abrangente. É na sequência da problemática de identificação e avaliação de crianças com altas habilidades, que afirmamos que conseguir identificar a presença de altas habilidades numa criança não é tarefa fácil, ela exige tempo e cuidado. Segundo Oliveira & Almeida (2000), existe uma fase inicial de despiste (*screening*), prolongada no tempo que recorre a critérios múltiplos, no objetivo de enquadrar quantos candidatos seja possível, de forma a evitar a não sinalização de potenciais e uma fase posterior, onde se precede a um diagnóstico mais aprofundado, que permita a seleção das

crianças que podem beneficiar de medidas educativas especiais (identificação, confirmação e explicitação).

A necessidade de estabelecer uma ligação com a criança que se pretende avaliar é valorizada. É necessário a utilização de instrumentos adequados, nomeadamente os testes psicológicos e escalas de avaliação de comportamento, no entanto as fontes de informação (pais, educadores e as próprias criança) são cruciais. Torna-se importante compreender que uma criança sobredotada possui um sistema cognitivo diferente, que *“ser sobredotado não significa apenas ser quantitativamente diferente, mas sim dispor de uma forma de inteligência qualitativamente diferente”* (Santos e Pereira, 2008, p.23). A fase de entrevista à criança, valorizada em alguns modelos de avaliação existentes, pode representar uma importante fonte de informação sobre o autoconceito, estados psicológicos, pensamentos, comportamentos, motivações e preocupações da criança (Almeida, Simões et al, 1996).

A avaliação exige assim o contributo não só de educadores de infância, mas também de pais, psicólogos e outros agentes educativos que possam ajudar na elaboração de um diagnóstico mais aprofundado. É neste sentido que a avaliação deve contemplar várias dimensões do sujeito, não considerando apenas as dimensões cognitivas e académicas, mas também ser executada durante vários momentos e contextos da vida e recorrendo a agentes educativos diferentes, uma vez que todos eles podem fornecer diferentes informações, mas todas elas importantes para a elaboração de uma avaliação completa. Existem alguns instrumentos que servem de auxílio na avaliação destas crianças tal como Almeida & Oliveira (2000), enunciam assim, as provas psicológicas estandardizadas na área cognitiva; provas académicas na incidência curricular; escala de observação para os pais e professores; redação de ensaios breves (tarefas específicas); inventários e testes de criatividade; grelhas para entrevistas de anamnese e a apreciação.

2. Práticas Educativas

2.1 Educação pré-escolar em Portugal

No século XX, mais precisamente no ano de 1996, a educação pré-escolar, sofreu algumas alterações significativas que viriam a projetar um programa de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar, pelo Ministério da Educação (M.E). A educação pré-escolar passou a ser definida como *“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da via, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”* (Decreto Lei 5/1997). Assim, a educação na fase da pré-escola (três anos à idade de ingresso no ensino básico), revela-se bastante importante, não só a curto, como a médio e longo prazo, pois irá influenciar o desenvolvimento pessoal, bem como a prestação da criança no futuro.

O currículo que se pretendia desenvolver nesta fase educativa, seria baseado no desenvolvimento de atitudes e aprendizagens, na área da linguagem, das expressões artísticas e do conhecimento geral do mundo, com o objetivo geral de dar acesso à educação a todas as crianças. Para uma melhor gestão dos recursos e princípios, o ministério definiu uma série de objetivos pedagógicos da educação pré-escolar: i) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base nas experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; ii) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; iii) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; iv) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; v) Desenvolver a expressão e comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; vi) Despertar a curiosidade e pensamento crítico; vii) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; viii) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; ix) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. (Decreto Lei 5/97, pp.671-672)

As OCEPE, Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar, que *“constituem um conjunto de princípios, para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática”* (OCEPE,1997, p.15). Representam assim, um suporte para a prática pedagógica do educador, que assume o papel de construtor e gestor do seu próprio currículo, atendendo aos saberes das crianças, das suas famílias e às solicitações da comunidade e de outros níveis de ensino.

As OCEPE vinculam a intencionalidade do processo educativo, enunciando um conjunto de orientações gerais, princípios de organização do ambiente educativo e áreas de conteúdo a desenvolver. Como orientações gerais para o trabalho a desenvolver no jardim-de-infância, as OCEPE, expõem a necessidade de conhecer a criança, a nível pessoal e social, convida o educador a planear estratégias de acordo com o que conhece da criança, implementando um processo de investigação-ação, de forma a aproveitar as potencialidades de cada um para o enriquecimento o grupo.

O ambiente educativo tem por base a relação criança-meio, representando um elemento fundamental no seu desenvolvimento pessoal e interpessoal, é devido a este facto que a organização do meio se torna um fator preponderante na criação de situações de aprendizagem. Para o educador conseguir criar e desenvolver estas situações, existem uma série de áreas de conteúdo que deve seguir, para uma melhor e mais organizada gestão dos conteúdos a trabalhar com o seu grupo de crianças, sendo elas a área da formação pessoal e social; área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo. É neste sentido que a faixa da educação infantil é o momento mais apropriado para estimular todas as capacidades das crianças, promovendo as suas potencialidades, de forma a abranger todos os tipos de talento (Guenther, 2006).

Em Portugal, a problemática da sobredotação permaneceu durante muitos anos adormecida, foi a partir da década de 80 que o assunto foi alvo de preocupação por parte de algumas associações privadas de pais e professores. As associações existentes na área da sobredotação são responsáveis pelos programas que têm vindo a ser desenvolvidos, para ajudar estes alunos. No caso da Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS), fundada em 1986, na cidade do Porto, mostrou-se pioneira, sendo em 1987 projetado o primeiro programa de enriquecimento, desenvolvido na Escola Superior de Educação de Santa Maria, na cidade do Porto. Mais tarde com a parceria da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, iniciou-se o programa “Sábados Diferentes”, onde o objetivo passava por enriquecer os alunos sobredotados, a sensibilizar a opinião pública, através de encontros temáticos e também de forma a dar apoio, aconselhamento e formação a pais e pessoas interessadas na identificação de casos de crianças sobredotadas. A A.N.E.I.S, desenvolve posteriormente programas que procuram atender não só as crianças sobredotadas como também as respetivas famílias e escolas, em que os seus objetivos de atuação passam por: i) consultadoria junto de instituições e pessoas singulares; ii) formação e aconselhamento dos técnicos de educação e famílias; iii) consulta psico-educacional de crianças e jovens; iv) realização de estudos e pareceres na área; v) conceção e validação de instrumentos para a identificação e atendimento de crianças e jovens com características de sobredotação e talento; vi) edição de material bibliográfico ou instrumentos de trabalho e vii) sensibilização da opinião pública e da população em geral para a problemática da sobredotação. Representou um importante auxílio no desenvolvimento desta temática bem como no acompanhamento e atuação junto não só de crianças dotadas de saber, bem como dos agentes educativos, tais como os professores/educadores e pais. Mais tarde, são as escolas,

públicas e privadas que tomam a iniciativa de organizar clubes e ateliers, onde reúnem os seus alunos, mais capazes, integrando-os em programas de enriquecimento curricular e extracurricular. Para além destes programas organizados pelas instituições, existem também sessões de consultadoria para as famílias e escolas, que oferecem não só consultas psicológicas mas também disponibilizam apoio educativo individualizado a alunos sobredotados.

Ao longo do tempo, foram organizadas uma série de práticas educativas que permitiam a aceleração dos alunos sobredotados ou com altas habilidades, sendo apresentadas o ingresso antecipado; o salto de ano escolar; a construção de planos de desenvolvimento ou enriquecimento e a formação de agrupamento.

Na educação pré-escolar é importante partir do que as crianças sabem, dos seus próprios saberes, da sua cultura, de forma a valorizar as características individuais de cada criança, construindo assim uma base para efetuar novas aprendizagens. É com esta primeira ideia que passa a existir um reconhecimento da diferença, procurando apoiar as aprendizagens individuais, colocando em prática a pedagogia diferenciada, cerne da escola inclusiva.

É neste seguimento que fazemos referência ao despacho (50/2005), que prevê que sejam aplicados “planos de desenvolvimento” a alunos que manifestem capacidades excepcionais de aprendizagem, podendo integrar algumas modalidades, tais como: i) pedagogia diferenciada na sala de aula; ii) programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo e aconselhamento ao aluno e iii) atividades de enriquecimento curricular em qualquer momento do ano letivo ou início de um novo ano escolar.

A legislação portuguesa atual apenas contempla a aceleração ou o salto de ano, referenciando somente o Ensino Básico (os primeiros nove anos de escolaridade). Esta medida do governo é referenciada como “casos especiais de progressão”, que se destina a *“um aluno que revele capacidades de aprendizagem excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequenta, poderá progredir mais rapidamente no ensino básico”*. (Despacho I/2005, p.75).

Podemos também destacar a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986) que prevê a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar para todos os alunos, o que era usado pelas associações, para defenderem uma atenção educativa individualizada também para os alunos sobredotados.

Mais recentemente existe o Decreto (3/2008, p.155), que enquadra a Educação Especial *“aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da sua vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, do relacionamento interpessoal e da participação social”*.

2.2 Medidas de atendimento: A entrada antecipada no 1º ciclo

Neste capítulo apresentamos algumas das práticas educativas de atendimento a alunos sobredotados, tendo em conta que existe uma série de práticas que se podem aplicar, com o objetivo de ajudar no desenvolvimento destes alunos.

A educação dos alunos sobredotados continua a desafiar os educadores e políticos em vários países, em que a aceleração de crianças em idade pré-escolar se torna num dos tópicos mais pesquisados na educação, pelo que se torna importante esclarecer que a entrada antecipada é uma passagem de nível, não é a mesma coisa que empurrar uma criança, não significa forçar a criança a aprender ou a socializar com crianças mais velhas sem que ela esteja preparada (Colangelo, 2004).

Existe uma crescente preocupação em saber quais as melhores práticas a utilizar junto destes alunos, quais os programas, de forma a conseguir dar o melhor acompanhamento. No entanto, a antecipação da entrada no 1º ciclo de estudos pode ter várias formas e vários professores e administradores associam esta palavra a uma mudança radical, o que provoca uma resistência maior na utilização desta medida junto dos alunos (Vialle; Ashton; Carlon & Rankin, 2001). Para esta resistência apontam como razões, o caso de danos a nível social e emocional nos alunos, os pais receiam que acelerar possa isolar as crianças e torná-las mais stressadas a nível emocional e até alguns professores hesitam devido a possíveis problemas de esgotamento e cansaço dos alunos (Neihart, 2007).

A entrada antecipada no 1º ciclo de estudos é uma medida que deve ser tomada, considerando vários fatores, terá que ser bem planeada e avaliada de uma forma cuidadosa, para evitar um possível erro. Feldhusen; Proctor & Black, (2002) apresentam uma série de diretrizes que acreditam ajudar na tomada de decisão de acelerar ou não uma determinada criança. Estas diretrizes foram concebidas, de acordo com as experiências que possuem como psicólogos em vários casos de aceleração escolar. Afirmam que a principal base para que esta medida seja eficaz passa por compreender de uma forma individualizada o aluno: i) Deverá existir uma avaliação do funcionamento intelectual da criança, das suas capacidades escolares e do seu ajustamento socio-emocional; ii) a nível intelectual o aluno deverá ter um QI de 125 ou mais elevado; iii) a nível académico a criança deve demonstrar capacidades acima das pretendidas para o ano que pretende avançar; iv) a nível social e emocional a criança não deve ter dificuldades sérias de adaptação, deve sim demonstrar vontade e motivação em aprender mais; fisicamente a criança deve ser saudável; v) o psicólogo deve também conseguir entender se aquela criança não sofre de qualquer tipo de pressão por parte dos pais para ser antecipado na entrada na escola; vi) os professores/educadores deverão ter uma opinião positiva perante a aceleração e estar disponíveis para ajudar a criança na adaptação à nova situação; vii) é necessário que exista um julgamento adequado da maturidade da criança, considerando que a opinião dos pais e do psicólogo é importante para uma melhor compreensão por parte do professor; viii) para acelerar a criança a meio do ano letivo é necessário um especial cuidado, para ter a certeza de que ela está preparada para

receber uma nova professora, para isso é importante que a educadora que já o acompanha perceba se não existe nenhuma necessidade específica; ix) em todos os casos de aceleração, as crianças deveriam poder usufruir de um tempo experimental, durante cerca de seis semanas, para perceber se seria a medida correta; x) não devem ser colocadas nas crianças altas expectativas, para não se sentirem culpadas, caso algo não corra tão bem e por fim tomar a decisão de antecipar a entrada da criança no 1º ciclo, baseado em factos reais e não em mitos. Num acompanhamento de todos estes itens mencionados na literatura, percebemos a importância de uma tomada de decisão correta, dada a grande influência negativa ou positiva que essa decisão pode exercer sobre a criança.

Nos EUA, foram apontadas doze razões pelas quais a aceleração não é aceite no país, sendo apontadas como barreiras que impedem que seja uma intervenção fácil de colocar em prática: i) os professores não se sentem familiarizados com a aceleração; ii) não existe confiança sobre a prática desta intervenção; iii) a aceleração vai contra as crenças pessoais; iv) a idade é o maior trunfo de todos; v) é mais benéfico prevenir do que remediar; vi) a aceleração não é um tema trabalhado nas escolas de ensino; vii) é desvantajoso apressar as crianças; viii) fazer novos amigos é uma tarefa difícil; ix) os casos individuais são menos importantes, tem que haver igualdade de oportunidades; x) isso irá aborrecer as restantes crianças do grupo; xi) irá causar falhas no conhecimento das crianças; xii) existem casos de insucesso (Colangelo, 2004). Estas são ideias e dificuldades apontadas pelos agentes educativos, mas para as quais Colangelo (2004), consegue dar resposta, oferecendo para cada dificuldade uma solução, com sugestão de ajuda na compreensão e resolução dos problemas, pois acredita que existe o melhor interesse por parte dos educadores em ajudar nas escolas, estes alunos com altas habilidades de forma a aproveitar todas as capacidades que estão emergentes. Estudos efetuados sobre crianças com altas habilidades que foram aceleradas mostram que um dos pontos de concordância entre eles é que *“não existem problemas com crianças aceleradas, seja durante a vida escolar, seja mais tarde na vida adulta”* (Guenther, 2006, p.65).

Pesquisadores da Austrália (Guenther, 2006) dedicaram as suas pesquisas no desenvolvimento deste tema, ao entrevistarem cerca de mil alunos acelerados, bem como os respetivos professores e familiares, em que concluíram que alunos acelerados não sofreram quaisquer tipos de problemas em qualquer nível de ensino e faixa etária. No entanto, pais e professores continuam a mostrar resistência, devido a medos e receios, originados pela falta de informação que os professores possuem, que por sua vez influencia as famílias e a comunidade.

Em Portugal, foi realizado um estudo, intitulado *“Vendedores de Algodão Doce”* Guenther (2006), onde investigou o tema da entrada antecipada no 1º ciclo do ensino básico, chegando a resultados semelhantes com estudos e perspectivas que já referimos anteriormente, em que uma das principais conclusões prende-se com o facto de não serem encontrados problemas escolares ou a nível pessoal em crianças. A considerar os resultados obtidos, podemos concluir que a aceleração para o 1º ciclo de estudos é uma resposta

adequada, na presença de crianças com altas habilidades, que *“gosta do trabalho escolar, sintoniza-se bem com colegas de qualquer idade, tem boa base de experiência de vida, e principalmente vem de meios mais escolarizados, a aceleração para a 1º série aos cinco e meio ou seis anos não traz qualquer problema”* (Guenther, 2006, p. 66)

A escola ou jardim-de-infância, é um espaço onde as crianças passam a maior parte do seu tempo diário, onde todas devem beneficiar de um acompanhamento e serviço apropriado, no entanto a importância que era dada às diferenças individuais de cada um, deixou de ser prioritária, segundo a perspectiva de Colangelo (2004). Considerando os estudos efetuados e segundo o que perspectiva a literatura, a aceleração é uma problemática “sensível” que requer cuidados e interesse na procura constante, visando apoiar e motivar a criança, *“é o estudo cuidadoso e aprofundado de cada criança, e de cada situação, que vai apontar quais os caminhos parecem melhor apropriados para aquela criança, naquela situação”* (Guenther, 2006, p. 66)

2.3 A entrada antecipada: Vantagens e desvantagens desta medida de intervenção.

Existem muitas crianças com capacidades que vão além do que está “padronizado”, no entanto, por vezes deparam-se com situações em que a escola, ao invés de lhe conceder oportunidades e de lhe “dar asas” para poder desenvolver cada vez mais as capacidades que já possui, elas tornam-se frustradas e aborrecidas, pois a política não prevê que isso aconteça, não adequa o meio escolar à receção destes alunos que estão “dotados de saber” (Colangelo, 2004,a). A importância da recolha de dados sobre a criança mostra-se importante para um conhecimento da mesma e das suas características, assim sendo é importante fazer uma *“reconstituição da história de desenvolvimento da criança e a avaliação de comportamentos atuais poderão ser preciosos no processo de decisão”* (Almeida, Simões et al, 1996, p. 175).

A construção de ideias erróneas e mitos acerca do conceito de sobredotação pode levar à criação de “medos” e receios relacionados com a melhor forma de atuação perante a presença de alunos com altas habilidades, o que se verifica na entrada antecipada da criança. Com o receio de tomar a atitude de acelerar a criança, muitas vezes optam por não intervir nesse sentido, mas esquecem-se que o facto de não acelerar a criança já é uma intervenção, e caso estejam na presença de uma criança com altas habilidades, estarão a prejudicá-la. Algumas das pesquisas que foram feitas nos EUA confirmaram que muito do que se ouve acerca da entrada antecipada é falso, pelo que muitas das decisões que são tomadas pelos agentes educativos, são baseadas em preconceitos, ou informação que está incompleta ou incorreta (Colangelo, 2004,a)

A aceleração para o 1º ciclo é uma medida que a escola pode tomar, se verificar que de facto é o melhor para a criança. No entanto, é necessário ter em conta alguns cuidados, como certificar que não existe pressão para que a criança seja acelerada; verificar se existe uma demonstração efetiva por parte da criança da sua inteligência elevada e capacidade de aprendizagem e se demonstra ser emocionalmente estável.

Todos os estudos efetuados revelam que a entrada antecipada contribui para um maior desempenho académico, no caso de ocorrerem problemas de adaptação, eles tendem a minimizar com o tempo. A decisão de não acelerar um aluno com altas habilidades pode ter resultados mais negativos, como a criação de maus hábitos de estudo, apatia, falta de motivação e desajustamento. Na perspectiva de vários autores que investigaram esta questão e consideraram os resultados obtidos em torno dos estudos efetuados, reuniram uma série de vantagens em diversos níveis: nível académico; vocacional; económico e sócio-emocional. A nível académico observou-se uma crescente motivação escolar, evitando alguns problemas como o aborrecimento, desinteresse, desmotivação ou indisciplina. No âmbito vocacional, propõe o término da escolaridade mais cedo, numa perspectiva de exploração de carreira de forma a aumentar os anos de produtividade na sua vida profissional. No aspeto económico, que visa a possibilidade de terminar a escola mais cedo, de forma a diminuir custos, e que em

simultâneo presta à criança melhor apoio educativo. Por fim, no aspeto sócio-emocional, a criança pode disfrutar de experiências adequadas ao seu desenvolvimento e capacidades, permitindo um trabalho cooperativo com os seus pares intelectuais. Apesar de, as vantagens estarem bem documentadas por vários autores, na implementação de medidas de aceleração, como a entrada antecipada, continuam a existir resistências à sua implementação. É neste sentido que Pereira, Silva & Santos (2009), apontam falhas metodológicas, mencionando alguns perigos mediante as áreas vantajosas apresentadas anteriormente: i) ao colocar em ênfase na esfera escolar, poderá conduzir a negligência de outros contextos e domínios de desenvolvimento; ii) em alguns casos observa-se uma diminuição do rendimento escolar; iii) muitos professores não têm formação adequada para lidar com estas situações ou apresentam fortes resistências à implementação desta medida, conduzindo inevitavelmente ao fracasso; iv) poderá ser ajustada para as crianças com talento académico, mas não para outros tipos de talento e, mesmo no que diz respeito à área académica, não constitui uma medida pedagógica adequada para todas as áreas curriculares; v) a aceleração escolar não satisfaz automaticamente as necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos sobredotados e/ ou de alto rendimento. No que se refere ao domínio sócio emocional, os autores manifestam preocupação em outros aspetos: “ i) acentua a dessincronia desenvolvimental, pois o grau de maturidade emocional e social poderá não acompanhar o nível de maturidade cognitivo; ii) reforça o desenraizamento do sujeito ao quebrar a teia de relacionamento pessoal e grupal com os pares da mesma idade; iii) pode conduzir a um processo estigmatizante, devido à possibilidade de ocorrer uma rotulagem do sujeito acelerado ao nível dos pares, professores e da restante comunidade educativa, o que irá dificultar a sua integração e desenvolvimento; iv) podem verificar-se pressões parentais focadas num desempenho contínuo de excelência, gerando fortes e contínuos desequilíbrios no sistema familiar; v) pode conduzir a uma diminuição do auto conceito académico e ao aumento dos níveis de ansiedade.

Numa perspectiva de compreender o conjunto de aspetos focalizados anteriormente, podemos analisar que apesar de existirem fortes indicações e inúmeras investigações que divulgam a aceleração como uma boa medida pedagógica, existe ainda a necessidade de consolidação de conhecimentos, de resultados, de forma a garantir uma maior confiança na atuação dos agentes educativos junto das crianças dotadas de saber.

2.4 O papel dos educadores de infância na intervenção junto de crianças com altas habilidades

É na primeira infância que se inicia o processo de educação ao longo da vida e é aos educadores de infância que compete ajudar a que esse processo de desenvolvimento seja de qualidade. Em Portugal, o Educador de Infância possui um perfil geral de desempenho, “*O educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares com vista á construção de aprendizagens integradas*” (Decreto 241/2001, p.5572). É notória a preocupação em estabelecer uma relação entre o educador e a criança, uma vez que é dessa relação que vai depender a inserção no grupo e as relações de pares. Cabe ao educador saber ouvir e valorizar cada criança, fomentando o diálogo em pequeno e grande grupo. “*Como educadores, devemos ter consciência de que a forma como organizamos o ambiente das crianças, modifica a sua estrutura biológica e neurológica*” (Serra, 2005, p. 27).

A melhor forma de o educador estimular o desenvolvimento da inteligência é a procura de respostas por parte da criança, procurando questionar a criança de forma a esta poder dar respostas curtas, simples e objetivas, ou seja, evitando que a criança se desvie do tema proposto. O educador representa uma espécie de “instrumento” na qualidade das aprendizagens da criança, uma vez que funciona como um fio condutor entre a criança e o meio, a criança e a família, a criança e os seus estímulos e a criança e a aprendizagem. É na primeira infância que a aquisição de tarefas multidimensionais começa a tomar forma, envolvendo a autonomia e a aculturação, acontecendo um “despertar da inteligência” (Guenther, 2006) em que o mundo da criança se expande para além da vida familiar.

Os educadores de infância são profissionais responsáveis pela organização, gestão do “seu grupo” de crianças, com vista à promoção e incentivo do desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social de cada criança, tal como ocupa o lugar de propulsor no desenvolvimento de capacidades e talentos. “*Evitar que o talento humano seja perdido, ou desviado, e proporcionar a estimulação e orientação necessárias ao desenvolvimento sadio e apropriado, são grandes tarefas da Educação*” (Guenther, 2000, p. 116).

O educador possui um papel preponderante no despiste e auxílio de crianças possuidoras de altas habilidades, possui, com efeito um conjunto de informações importantes para o desenvolvimento ou a inibição das capacidades e potencialidades das crianças. A posição do professor regular é de grande relevância, no reconhecimento das capacidades especiais dos alunos, pois o “*talento não reconhecido é talento negado e se o professor não consegue ver no aluno aquilo que ele, professor, deseja ou espera que seja demonstração de capacidade, no sentido mais abstrato e geral, ele tende a julgar o aluno como “não especialmente dotado*” (Guenther, 2000, p. 15).

É necessário, que os Educadores estejam preparados para apoiar estes alunos com altas habilidades, preocupação que já era considerada por Gallangher (1982), quando fez uma

síntese de formas de se poder estimular e potenciar uma atenção diferenciada nestes alunos, focando os seguintes itens: **modificação do ambiente**, que visava aumentar a autoestimulação, através da interação grupal, facilitar o trabalho do educador, uma vez que nesta situação os alunos mais capazes estavam juntos em grupos e fomentar o contacto entre grupos de alunos que tinham altas habilidades; **modificação da postura e comportamento do professor**, existe a intenção de mudar a postura de um professor que oferece problemas para que os alunos encontrem as soluções e respostas para uma postura de fazer com que os alunos procurem os problemas e os coloquem, pois acreditava ser uma forma muito mais estimulante de exercitar a mente e **modificação do conteúdo ensinado**, trabalhando a ideia de que o conteúdo lecionado deve basear-se em ideias abrangentes, tendo como objetivo integrar uma vasta gama de conhecimentos, colocando problemáticas mais amplas.

A criança demonstra características mais elevadas e que conseguimos identificar mais facilmente, quando o cérebro se torna mais acelerado e mais integrativo nas funções que desempenha, o que significa que quanto maior for a estimulação e o desafio para a criança, mais benéfico se torna. *“Devemos desafiar o indivíduo, em termos de desenvolvimento, pois, caso contrário, o crescimento pode não continuar e o indivíduo perde potenciais”* (Serra, 2004, p. 27). Este facto é um dos importantes motivos, da necessidade de existir um currículo diferenciado, existir uma quantidade de informação mais complexa e aprofundada, recorrendo a material suplementar. A complexificação passa por ampliar e enriquecer os conteúdos curriculares já existentes, disponibilizar problemas e temas que procurem desenvolver pontos de vista, ideias, conexões e configurações originais. Recorrer à prática da interdisciplinaridade, na procura de construções de soluções diferentes e criativas. O currículo diferenciado passa por partir do *“...concreto para o abstrato, do próximo para o distante, do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo”*. (Serra, 2004, p. 28).

É no seguimento da adoção deste currículo diferenciado, que Helena Serra (2004), indica algumas sugestões, dirigidas aos educadores, de como atuar, trabalhar, compreender as crianças nos vários domínios educativos. No **domínio da aprendizagem**, que passa pelo enriquecimento do vocabulário, o respeito pelo ritmo de aprendizagem, passando sempre pela estimulação, enriquecimento e apoio. No que confere ao **domínio da motivação**, em que o educador não pode dispensar o seu papel de encorajador, permitindo que a criança tenha um trabalho independente, respeitando os seus interesses e motivações nas tarefas que executa, não deixando de parte o elogio, incentivo e auxílio. Remetendo para o **domínio da criatividade**, procura-se promover o pensamento crítico, na criação de problemáticas, na procura de trabalhos criativos já existentes, na procura de desenvolver a fantasia e a imaginação. Relativamente ao **domínio da liderança**, com o objetivo de aumento da autoconfiança, na aceitação por parte dos restantes colegas da sala e promovendo atividades que desenvolvam a sua capacidade de liderança e interação entre os colegas. No **domínio das atividades artísticas**, no sentido de estimular e manter uma atitude de crítica em relação ao seu trabalho não colocando de parte a promoção do interesse pelo trabalho dos restantes

colegas. É importante permitir e facultar a utilização de novas técnicas e recursos, deixar que a criança possa selecionar os meios, materiais e até escolher estratégias de execução de projetos e atividades. No **domínio das características musicais e dramáticas**, que passa por colocar à disposição da criança um grande número de instrumentos, para que possa explorar e disfrutá-los, a fim de desenvolver a capacidade de discriminação e identificação de diferentes sons e batimentos. Na área dramática, cabe ao educador incentivar a participação da criança em dramatizações, desde o encarnar de uma personagem às imitações, conto de histórias e até à possibilidade de construir peças originais. No que confere ao **domínio da comunicação**, o educador deve sensibilizar a criança para a importância da utilização de um vocabulário perceptível, com vista a ser enriquecido, de forma a ser compreendido por todos. Criar momentos de diálogo, em que possa relatar acontecimentos, histórias e situações de debate entre os elementos do grupo. No **domínio do planeamento**, onde pode permitir que seja a criança a organizar a execução das suas atividades em relação ao espaço e tempo, exemplificando uma sequência, para que perceba a intenção de chegar a uma meta final, numa perspectiva de ajudar a criança a compreender e a utilizar vários métodos e meios para alcançar um determinado objetivo.

2.5 Percepções dos educadores acerca da intervenção efetuada junto de crianças com altas habilidades

A sensibilização dos educadores para a realidade da sobredotação, é fundamental. Tal como referimos, são eles que contribuem fortemente para o desenvolvimento da criança, e se existir um conhecimento das características e das necessidades destas crianças, os benefícios serão muito maiores quer para o educador, quer para a própria criança. Desta feita, *“cada contexto educativo deve encontrar a resposta mais adequada a cada aluno sobredotado, contribuindo para a construção de uma ação educativa mais centrada nas idiosincrasias de cada criança...”* (Serra, 2004, p. 41).

Apesar da importância de uma identificação adequada, um dos principais problemas com que os educadores se deparam é a falta de formação, informação e instrumentos (Almeida, Oliveira et al, 2000). Considerando alguns estudos efetuados, as particularidades mais valorizadas pelos educadores, quando confrontados com definição de crianças sobredotadas, recaem em características intelectuais e no rendimento escolar. Um estudo realizado junto de professores portugueses e brasileiros, teve como objetivo saber quais as significações de “aluno talentoso”, ao que as características mais mencionadas foram: compreensão, a resolução de problemas, o raciocínio e a criatividade, não dando tanta importância às aptidões físicas, artísticas, liderança ou outras capacidades ao nível social. (Almeida, Oliveira et al, 2000). Os professores atribuem uma maior importância às características referentes à dimensão cognitiva e da aprendizagem, ou seja, os professores valorizam as aprendizagens dos alunos e do seu rendimento escolar em detrimento das áreas expressivas.

Todas as crianças são diferentes, por sua vez têm percursos individuais diferentes e ritmos de aprendizagens próprios, é necessário que o educador recorra ao currículo diferenciado. Nesta matéria os sobredotados não se distanciam das outras crianças, pelo contrário, é necessário que tenham um *“acompanhamento adequado, específico, que promova o desenvolvimento das suas capacidades, privilegiando neste processo a aprendizagem, a partir dos seus interesses e áreas fortes”* (Barbosa e Hamido, 2005, p. 104). A componente de apoio e suporte adequado por parte dos educadores nem sempre se apresenta clara, por vezes os conhecimentos acerca das características das crianças sobredotadas e que medidas de intervenção adequar, são em número reduzido.

Em Portugal, foi realizado um estudo em que o objetivo se prende em encontrar respostas para as questões deste ramo, onde foram encontradas respostas dadas por um público maioritariamente feminino. Os resultados mostram que os educadores que estão informados sobre o tema, adquiriram conhecimentos devido a leituras realizadas por iniciativa própria. Por outro lado, os sujeitos que dizem não possuir conhecimentos específicos, afirmam já ter identificado crianças com altas habilidades, o que leva a concluir que a base dos conhecimentos que possuem está cingida ao senso comum. O que quer dizer que, tal como referem os investigadores, a identificação e reconhecimento por parte dos

educadores, não é feita de forma correta, uma vez que é necessário existir uma base de conhecimentos, uma formação específica *“quer quanto à diversidade de indicadores envolvidos, uma vez que a identificação deve ser um processo referenciado a múltiplas dimensões, metodologias e agentes, quer quanto às problemáticas comportamentais e emocionais que se podem desencadear”* (Barbosa & Hamido, 2005, p. 107).

Os indicadores de sobredotação são uma “pista” importante a considerar, na medida em que, permitem o reconhecimento da existência ou não de uma criança com capacidades excepcionais de aprendizagem. Foi neste seguimento que os investigadores procuraram também encontrar junto dos educadores, alguns indicadores relevantes para a sinalização. Na análise dos dados adquiridos, prevalecem os dados relacionados com a capacidade intelectual e talento académico e a área criativa, são valorizados os indicadores respeitantes à escolaridade. Outros indicadores referidos, mas com menos percentagem estão relacionados com a persistência e a capacidade de liderança, que curiosamente foram referidos pelos educadores que à partida possuíam conhecimentos mais específicos acerca da temática.

No que concerne à importância do papel da família e da escola na emergência destas capacidades, foi considerada pelos educadores como de extrema importância. No entanto, existe uma outra percentagem que não responde ou confere pouca ou nenhuma importância à família e escola, opiniões que se confinam aos inquiridos que revelaram não possuir conhecimentos específicos acerca da problemática.

De uma forma global, a família e a escola são referidas como importantes no desenvolvimento do potencial destas crianças, representam uma importante influência na emergência da sobredotação. Torna-se importante ressaltar que existe uma diferença significativa quando comparamos educadores segundo o tempo de serviço que possuem, pois aqueles que possuem menos tempo de serviço são os que conferem mais importância ao papel da família e da escola, ao contrário dos educadores que possuem entre onze a vinte anos de serviço, que pensam que a influência exercida é *“nada ou pouco influente”* (Barbosa & Hamido, 2005, p. 109). A criança sobredotada, como qualquer outra criança, nasce em qualquer meio, é necessário proporcionar-lhe condições de desenvolvimento, considerar as características especiais que possui, de forma a facilitar a manifestação das suas capacidades, para a promoção de níveis de desempenho altos. Tal como referem Barbosa & Hamido, (2005, p.109), as crianças sobredotadas *“necessitam de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem o seu desenvolvimento, que favoreçam a realização plena do seu potencial”*.

Outro aspeto de importante relevância no estudo concretizado passou pela percepção dos educadores na integração da criança sobredotada no ensino regular, ao que se verificou que a grande maioria destaca o apoio individualizado, a existência de um acompanhamento específico, não descurando a responsabilidade do educador na intervenção. Um outro aspeto mencionado passa pela necessidade da existência de um acompanhamento das crianças fora da sala, considerando outros contextos fora do ambiente escolar.

De uma forma conclusiva, os resultados obtidos pelo estudo, mostram que os educadores de infância revelam conhecimentos sobre a temática proposta, essencialmente obtidos por iniciativa própria, no entanto, são ambíguos, pois revelam uma maior tendência em valorizar a precocidade e indicadores referentes à capacidade intelectual, em detrimento de outras áreas como a psicossocial. É relevante por parte dos educadores inquiridos a existência de preocupação e interesse no desenvolvimento das capacidades excepcionais das crianças, transportando para a família e para a escola a aquisição de um papel fulcral na execução dessa tarefa. Mostram preocupação na integração das crianças com capacidades excepcionais de aprendizagem na escola regular, adequando o currículo e a prática pedagógica de forma a oferecer o acompanhamento mais adequado. No entanto, é importante referir que uma outra percentagem assinala o facto de que a responsabilidade nesta tarefa deve pertencer a outros agentes e contextos educativos, o que vem contradizer as recomendações teóricas, em que vários autores referem os educadores como a figura central no desenvolvimento desta missão, *“o próprio professor é quem melhor pode ajudar a criança sobredotada e a escola é o local que pode oferecer às crianças as condições essenciais para desenvolverem as suas capacidades e talentos”* (Barbosa e Hamido, 2005, p. 112).

O apoio educativo disponível para todas as crianças, bem como das crianças sobredotadas, prende-se na necessidade dos profissionais que as rodeiam trabalharem de forma contínua, ou seja, numa constante procura, permanente questionamento, visando a reflexão crítica do trabalho realizado. É necessário um trabalho constante, no desenvolvimento do conhecimento e das competências profissionais, na procura de uma boa prática, acompanhamento e encaminhamento destas capacidades excepcionais que podem representar uma mais-valia no futuro da educação e do país.

2.6 O papel dos pais na intervenção junto de crianças com altas habilidades.

Desde sempre que a criança está inserida num ambiente familiar, construído com determinadas particularidades que a vão influenciar no seu desenvolvimento e crescimento. *“Desde que nasce, ela influencia e é influenciada por fatores emocionais, sociais e culturais dentro deste grupo”* (Barbosa e Hamido, 2005, p.103). No que diz respeito à inteligência, até que ponto o ambiente familiar pode afetar o desenvolvimento da mesma, na criança?

R.H.Bradley, (1989), criou uma escala de avaliação do ambiente familiar (HOME), um instrumento que avalia a influência do ambiente familiar no desenvolvimento cognitivo da criança, fator que se revela ser importante. Esta escala de HOME, avalia também a quantidade de livros existentes em casa, a existência de brinquedos e o envolvimento que os pais têm nas brincadeiras. Depois de elaborados testes longitudinais com crianças e pais de ambientes mais ou menos favoráveis, os autores apontam seis mecanismos cognitivos precursores desenvolvimentais, associados a resultados cognitivos, emocionais e sociais positivos. Estes mecanismos denominam-se de “precursores”, uma vez que funcionam como aspetos preparatórios do ambiente familiar, que por sua vez irão impulsionar o desenvolvimento psicossocial e cognitivo da criança. Os mecanismos a que o autor faz referência são o encorajamento para explorar o ambiente; orientação em competências cognitivas e sociais básicas, tais como nomear, sequenciar, classificar e comparar; reforço de novas realizações; supervisão na prática e expansão de novas capacidades; proteção de punição inadequada, de arrelhar ou desaprovar erros ou consequências não intencionais da exploração e experimentação de competências novas e a estimulação da linguagem e outra comunicação simbólica. Assim, segundo os autores a presença constante destas seis condições, revela-se essencial para o desenvolvimento normal do cérebro, confirmando que caso estas situações não se verifiquem, existem importantes conexões neuronais que poderão ser afetadas. (Papalia, Olds & Feldman, 2001)

Os pais têm um papel fulcral no desenvolvimento e crescimento de uma criança, é em casa que é dada a primeira educação, é em meio familiar que as crianças passam a maior parte do tempo, especialmente durante os primeiros cinco anos de vida. As interações que se estabelecem, a estimulação, as condições ambientais que se podem criar à volta da criança dependem em grande parte dos pais, da sua vontade e disposição em desenvolver todas estas posturas. No entanto, a sobredotação é um tema que ainda não possui uma completa unanimidade sobre a sua definição, o que obriga a que seja uma problemática de definição aberta e que por conseguinte possa causar dúvidas e controvérsias.

No que concerne aos pais, este facto não muda de figura, pois os comportamentos que os seus filhos com altas habilidades possam ter, causam nos pais preocupação e dúvidas:

- i) A criança tem sistematicamente opiniões firmes?
- ii) Prefere relacionar-se com colegas mais velhos, professores, adultos em geral?
- iii) Faz poucas amizades com crianças da mesma idade?
- iv) É muito madura, para a idade, nas suas ideias e conceções?
- v) É muito viva, esperta e

rápida? vi) Tem problemas escolares por desinteresse ou pouca motivação nas aulas? vii) É líder de turma? (Serra, 2004)

A importância do papel da família no acompanhamento de crianças sobredotadas, é grande. Os pais podem e devem educar e orientar, a fim de projetar o desenvolvimento e crescimento das altas capacidades destas crianças, no entanto, a possibilidade de deixar que cada um seja igual a si próprio não pode ficar de parte, pois cada ser humano é único e é preciso respeitar as características de cada um. Guenther (2006), refere algumas atitudes que podem auxiliar na forma de lidar com estas crianças: i) Adequar a estimulação às capacidades da criança, encorajando-a e esclarecendo-a. A criança passa grande parte do tempo no meio familiar, daí ser importante que o primeiro apoio seja feito pelos pais, pela família que a rodeia e que lhe pode dar o apoio, orientação e estímulo necessários para que o seu desenvolvimento seja benéfico; ii) Auxiliar no controle de ideias preconceituosas ou influências negativas da sociedade, uma vez que a pressão muitas vezes exercida pode inibir ou modificar os talentos que estão em desenvolvimento; iii) Despertar para os valores, condições e necessidades sociais que vigoram, uma vez que estes fatores determinam que talentos podem ser desenvolvidos e direcionados. (Guenther, 2006)

Não esquecendo no entanto, a importante intervenção, da família, uma vez que esta representa um porto de abrigo para a criança. São os pais que têm mais facilidade em identificar a precocidade em vários domínios, que podem ser pontos importantes a considerar, que são facilmente exteriorizáveis, tal como a linguagem, a leitura precoce ou capacidade matemática precoce (Almeida, Simões et al, 1996). Estas capacidades mais “visíveis” aos olhos dos pais é que vão ajudar no conhecimento mais aprofundado da criança, juntamente com o estudo da capacidade de raciocínio e memória, que terá que ser feita por especialistas que conheçam os padrões típicos do desenvolvimento, para poder fazer a análise necessária.

2.7 Percepções dos pais acerca da intervenção junto de crianças com altas habilidades.

Estudos realizados sobre as perspectivas parentais de crianças sobredotadas, a família é o primeiro grupo social onde a criança se insere, desde os seus primeiros dias de vida, ela é influenciada pelos fatores emocionais, sociais e culturais que existem no seio deste grupo (Rodrigues, 2010). No caso de uma criança dotada, a situação é semelhante a tantas outras, ela é exposta a determinadas formas de perceber e interpretar sinais e códigos do seu ambiente, que por sua vez interioriza e aprende a comportar-se no meio social, quer tenha ou não tenha talentos especiais (Guenther, 2006).

A existência de uma criança talentosa na família pode levar a mudanças e a configuração da família pode adquirir contornos diferentes. Alguns estudos indicam que a existência de um filho sobredotado, leva essencialmente a uma subida elevada nas expectativas e esperanças para o futuro dessa criança, o que pode ter uma face positiva, mas por outro lado representar um problema para o futuro (Guenther, 2006). Muitas vezes as altas expectativas transferidas para esta criança mais capaz, podem criar dificuldades na vivência da sua própria vida e na conquista dos seus próprios sonhos.

Na sequência de um estudo realizado pela mestre, Neuza Rodrigues, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, no qual tentou compreender de que forma o desenvolvimento de crianças sobredotadas está relacionado com os contextos de desenvolvimento em que ocorre, focalizando também as dimensões parentais e o acompanhamento que possuem, chegou a algumas conclusões, entre as quais as perspectivas que os pais possuem. Numa das questões foi possível verificar opiniões e perspectivas semelhantes entre os pais de crianças sobredotadas, em que a autora primeiramente divide em três grupos: características de sobredotação, preocupações educacionais e preocupações emocionais.

Os pais começam por indicar algumas características que se evidenciam, em relação a outras crianças da mesma idade, sendo elas, *“a precocidade, boa comunicação, maior facilidade de aquisição de conhecimentos, desempenho escolar muito bom, autonomia ou facilidade de separação, espírito de liderança, interesses específicos ou obsessivos, não-aceitação de regras impostas e forte nível de argumentação.”* (Rodrigues, 2010, p. 42).

Um outro aspeto focado pela autora diz respeito às preocupações educacionais que os pais possuem em relação aos seus filhos, sendo a mais frequente, mediante os resultados obtidos, a área académica. Os pais referem *“acompanhar o percurso escolar dos filhos, estimular o seu desenvolvimento intelectual e apresentar expectativas altas relativamente ao percurso escolar dos mesmos.”* (Rodrigues, 2010, p. 42). As preocupações emocionais são referenciadas também como um ponto importante a considerar, tendo em conta a disparidade que existe entre as capacidades intelectuais que evoluem rapidamente, em comparação às outras áreas que se desenvolvem dentro da “normalidade”. Esta é uma questão que pode levar a dificuldades na identificação de crianças sobredotadas e por

consequente a problemas ao nível da aprendizagem e discordâncias em variados aspetos. Um outro aspeto que foi considerado passa pela área interpessoal, ou seja, no relacionamento das crianças com as pessoas que a rodeiam, pois segundo os pais *“as crianças apresentam ainda uma comunicação social limitada e dificuldade de aceitação de regras, argumentando exaustivamente”* (Rodrigues, 2010, p. 43).

Tal como a própria autora faz questão de focar, todas as preocupações apresentadas pelos pais, dificuldades ou opiniões, são referenciadas em literatura, ou seja, os problemas referenciados foram documentados a nível teórico e vão de encontro ao “esperado”.

Os pais mostram-se preocupados com algumas questões sobre o desenvolvimento do seu filho, na tentativa de uma melhor e maior compreensão do caso e da adequação de estratégias corretas na perspectiva de maior apoio e seguimento da educação do seu filho. As estratégias educativas adotadas pelos pais em relação ao seu filho dotado são cruciais no desenvolvimento e prestação do mesmo. Os objetivos mencionados em literatura, relativamente aos pais, passam por três fatores principais: “formar (ou contribuir para formar) a personalidade do seu filho, prepará-lo para uma certa posição social e construir as suas referências religiosas nacionais, familiares, ou seja, integrá-lo em certos grupos privilegiados e familiarizá-lo com os seus valores”. No entanto, existem expectativas que os pais possuem sobre o seu filho, o seu tipo de personalidade, e é neste seguimento que surgem quatro dimensões da personalidade social: *“ a auto-regulação (atitude do individuo a definir com os seus objetivos, a sua autonomia), a acomodação (atitude a sujeitar-se às condições externas e a se adaptar aos meios que não são necessariamente escolhas), a cooperação (atitude a colaborar com os outros, solidariedade) e a sensibilidade (atitude para imaginar, inventar, a chegar a um ideal)”* (Alves, 2008, pp.17 e 18).

A ligação que existe entre as ideias que os pais têm acerca do desenvolvimento e educação dos seus filhos e as suas próprias práticas educativas não pode ser ignorada. É importante compreender as ideias dos pais, as suas visões, considerar uma visão ampla do desenvolvimento das crianças dotadas, através de um modelo integrado, onde são consideradas algumas características comportamentais, algumas contribuições biológicas e a regulação ambiental, salientando condições como: o “ambiente tipo”; o fenótipo e genótipo. O ambiente tipo é caracterizado pelos *“fatores comunitários, familiares e paternos (as crenças, valores, expectativas dos pais, questões culturais e familiares, mitos e histórias familiares”* (Gomes & Alves, 2003, p. 161). Segundo este modelo integrativo de desenvolvimento, as características comportamentais da criança, as contribuições biológicas e do ambiente e as ideias dos pais sobre o desenvolvimento dos seus filhos são importantes influências do desenvolvimento da criança sobredotada.

Segundo alguns estudos, pais de crianças em idade pré-escolar, descreveram algumas das suas características, como sendo crianças que têm um pensamento divergente; focam particularmente assuntos do seu interesse, são curiosos, começam a ler mais cedo e são persistentes. Descrevem-nos também como um pouco possessivos, alta habilidade verbal,

grande sentido de humor, utilização do pensamento abstrato, tem uma vasta gama de interesses mas ainda podem demonstrar habilidade numa área específica (DeLeeuw, 1999).

A postura que os pais adotam para lidar com os seus filhos, é crucial na formação da criança sobredotada, ela será *“decisiva na efetivação do seu pleno desenvolvimento”* (Serra, 2004, p. 25). As experiências que lhes dão, o acompanhamento que fazem junto dos seus filhos durante as suas descobertas é importante na construção e desenvolvimento da criança, ela sente-se segura e apoiada, o que lhe vai dar mais confiança, interesse e satisfação na sua vida diária, de forma a aproveitar as suas potencialidades. Surgem algumas sugestões para os pais, no sentido de ajudar os seus filhos nestas “tarefas”, de como agir e criar oportunidades: *“i) Devem 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, 2004, p. 25).

O clima de aceitação, interesse, confiança, estímulo e apoio deve ter presença constante no seio da família, é ela que vai ser a principal motivadora e orientadora da educação da criança sobredotada. *“As crianças sobredotadas têm as mesmas necessidades de aceitação, compreensão e orientação do que qualquer uma. Como crianças têm as suas dúvidas e inseguranças, como sobredotadas têm capacidades excepcionais a desenvolver e que deverão utilizar de uma forma construtiva.”* (Serra, 2004, p.29). Estas crianças com altas capacidades podem apresentar prestações excepcionais, mas tal como referimos, são crianças, e têm uma estrutura a desenvolver, têm necessidades como qualquer outra criança. Ser sobredotado não significa estar imune de carinho, atenção, compreensão ou orientação, é devido a esse facto que os pais não devem deixar de manter um papel ativo e dinâmico, pois se a criança for dotada de todo este esforço, a probabilidade de todos os talentos que possui se desenvolverem em harmonia é maior.

II.

Estudo empírico

3. Objetivos e hipóteses do estudo

A presente investigação pretendeu analisar as percepções de Educadores de infância e pais, com filhos em idade pré-escolar, sobre a implementação da medida de ingresso antecipado no 1º ciclo do Ensino Básico junto de crianças com capacidades de aprendizagem excepcionais.

Os objetivos específicos desta investigação são: i) analisar as percepções dos educadores de infância que trabalhem com crianças em idade pré-escolar ou já tenham trabalhado, sobre o ingresso antecipado no 1º ciclo; ii) analisar as percepções dos pais que tenham presentemente filhos em idade pré-escolar ou já tenham passado por essa fase, sobre o ingresso antecipado no 1º ciclo; iii) analisar a relação entre as percepções dos educadores de infância face ao impacto da medida e o seu tempo de serviço; v) analisar a relação entre a idade dos agentes educativos e as suas percepções face ao impacto da medida.

Desta forma, e no que se reporta às análises quantitativas a realizar, formulamos as seguintes hipóteses de investigação:

H1 - “Existem diferenças significativas entre os pais e educadores de infância nas suas percepções sobre o impacto da entrada antecipada na escolaridade”;

H2 - “Existem diferenças significativas nas percepções dos educadores sobre o impacto da entrada antecipada, em função da sua formação na área”;

H3 - “Existem diferenças significativas nas percepções dos educadores sobre o impacto da entrada antecipada, em função da sua experiência com crianças excecionalmente precoces”;

H4 - “Existem diferenças significativas nas percepções dos pais sobre o impacto da entrada antecipada, em função do nível de desenvolvimento global dos filhos”;

H5 - “Existem correlações significativas entre as percepções sobre o impacto da entrada antecipada e a idade dos sujeitos”;

H6 - “Existem correlações significativas entre as percepções sobre o impacto da entrada antecipada e o tempo de serviço dos educadores de infância”.

4. Método

4.1 Participantes

Nesta investigação participaram na totalidade 77 sujeitos, dos quais 39 educadores de infância e 38 pais de crianças em idade pré-escolar. Considerando os educadores de infância inquiridos, todos pertencem ao sexo feminino e têm idades compreendidas entre os 24 e os 58 anos, sendo a média de 39,2 (DP= 10,45). No que diz respeito ao tempo de serviço que possuem, existem educadores com 1 a 32 anos de serviço, sendo a média de 13,8 (DP=10,75).

A maioria dos educadores, (28) trabalham no distrito de Castelo Branco, 7 no distrito da Guarda, 2 na cidade de Lisboa e os restantes 2 em Faro, em 29 estabelecimentos que se situam em área urbana e os restantes 8 em meio rural.

No que se refere aos pais inquiridos, estes têm idades compreendidas entre os 30 e os 46 anos, sendo a média de 35,4 (DP=4,38). Dos 38 pais, 10 são do sexo masculino e os restantes 28 pertencem ao sexo feminino. Os pais apresentam habilitações académicas variadas: 3 pais completaram o 3º ciclo de estudos, 12 possuem o ensino secundário, 17 incluem-se no grupo dos bacharéis ou licenciados e, por fim, 5 possuem o grau de mestre ou doutorado. No que diz respeito ao número de filhos que possuem, existem 17 pais com apenas 1 filho, 17 com 2 filhos e por fim 4 pais com 3 filhos. É importante referir que 33 dos pais afirmam ter um filho em idade pré-escolar e dois dos pais referem ter dois filhos a frequentar essa valência.

4.2 Instrumento

Com base numa revisão da literatura acerca das percepções dos agentes educativos acerca do impacto das medidas de aceleração escolar, foi construído um questionário com duas partes: a primeira parte, adaptada em função dos destinatários (educadores ou pais), é constituída essencialmente por questões de caracterização socio-demográfica (tais como a idade e o género), a segunda inclui 38 itens que correspondem a afirmações para as quais requeremos a opinião dos inquiridos face à medida do ingresso antecipado no 1º ciclo.

Relativamente à primeira parte do questionário, e no que respeita à versão adaptada para os educadores de infância, são incluídas informações sobre a sua experiência profissional, tais como o tempo de serviço, área geográfica do estabelecimento onde trabalha, formação específica sobre necessidades educativas de crianças com capacidades excepcionais de aprendizagem e contacto anterior com crianças com estas características. Na versão destinada aos pais, incluem-se nesta parte informações relativas às suas habilitações académicas, número de filhos, idade respetiva, opinião sobre o nível de desenvolvimento e de aprendizagem dos filhos comparativamente com os pares cronológicos, existência de filhos que tenham beneficiado de alguma medida educativa específica para crianças com

capacidades de aprendizagem excepcionais e, neste caso, opinião sobre o impacto decorrente da aplicação de tal medida.

A segunda parte do questionário é especificamente dirigida à percepção dos agentes educativos face à entrada antecipada na escolaridade, sendo comum para todos os inquiridos. Os itens foram elaborados com base nas opiniões e atitudes que geralmente são reportadas na literatura por parte dos agentes educativos face às medidas de aceleração escolar, nomeadamente através da consulta de outros instrumentos utilizados em estudos prévios sobre o tema (e.g. Hoogeveen, 2005). Assim, a maioria dos itens agrupa-se numa de duas categorias ou dimensões: impacto académico do ingresso escolar antecipado (13 itens, e.g. “...promove uma maior motivação destas crianças pela aprendizagem”; “...implica um maior risco na aprendizagem destas crianças”; “...piora o desempenho académico destas crianças”; “...tem um impacto negativo na autonomia destas crianças na realização das tarefas escolares”), ou impacto psicossocial da implementação da entrada antecipada (13 itens, e.g. “...tem um efeito negativo no desenvolvimento socioemocional destas crianças”; “...melhora a integração destas crianças num «verdadeiro» grupo de pares”; “...tem uma influência positiva na autoestima destas crianças”; “...leva a um maior isolamento social destas crianças”; “...provoca um alto nível de ansiedade nestas crianças”; “...conduz a uma pior aceitação destas crianças pelo seu grupo de pares”). Os restantes itens reportam-se também à implementação desta medida, no entanto incluem informações de natureza distinta (e.g. “...resulta da vontade e pressão dos pais”; “...deveria ser abordada de forma mais clara ou aprofundada na legislação”; “...traz mais vantagens do que prejuízos para estas crianças”).

Quanto ao formato das respostas nos itens da segunda parte do questionário, foi elaborada uma escala tipo *Likert* com 4 opções de resposta, relativa ao nível de concordância com cada afirmação apresentada (1-“Discordo totalmente”; 2-“Discordo”; 3- “Concordo”, e; 4- “Concordo totalmente”). A pontuação final obtida em cada uma das dimensões consideradas - impacto académico vs. impacto psicossocial - é calculada após recodificação das respostas nos itens que se apresentam formulados em sentido inverso (i.e., em que atribuir um 4 significa considerar prejuízo na implementação da medida). As pontuações globais de cada domínio ou dimensão resultam de um somatório efetuado a partir do conjunto de respostas dadas pelos sujeitos ao conjunto de itens respetivo, após a conversão. Desta forma, pontuações mais elevadas traduzem uma percepção favorável na implementação da medida e pontuações mais baixas refletem uma opinião desfavorável, podendo os totais variar, em cada domínio, entre 13 e 52 pontos.

4.3 Procedimentos

A construção do questionário utilizado neste estudo implicou um trabalho prévio de pesquisa bibliográfica e melhoria, antes da sua aplicação propriamente dita. Assim, tendo concluída uma primeira versão do instrumento, optou-se por solicitar a colaboração de um pequeno grupo de educadores de infância e pais a fim de o analisar e apresentar sugestões de melhoria. Em meados de Março de 2012 concluiu-se a versão final do instrumento, após algumas reformulações e adequações.

No decorrer do mês de Abril os questionários foram entregues a educadores de infância, em instituições de rede pública, privada e IPSS, de várias regiões do país, tendo como prioridade as instituições onde trabalhavam educadores com quem já havíamos contactado. Tendo em conta que existe uma maior facilidade de contacto entre educadores e pais, foi solicitada a colaboração dos educadores na entrega dos questionários aos pais.

Todos os questionários abrangiam uma explicação do que se pretendia com o estudo e instruções de preenchimento. No entanto, no ato de entrega, procurámos esclarecer sempre acerca dos objetivos do estudo, sublinhando sempre a garantia de confidencialidade da informação recolhida. Importa referir que foi acordada uma data limite para a devolução dos questionários, de forma a facilitar a recolha dos mesmos, devidamente preenchidos. Dos 90 questionários entregues, foram obtidos 80 para análise final, sendo 77 considerados válidos, uma vez que 3 dos 80 sujeitos apenas responderam aos dados sociodemográficos.

Os dados recolhidos pelos questionários aplicados, foram analisados em programa estatístico, denominado SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 19.0.

5. Resultados

Na sequência de uma análise descritiva dos resultados, apresentam-se no Quadro I as modas, e respetivas frequências e percentagens, nos 26 itens relativos às percepções dos sujeitos sobre o impacto psicossocial e académico da entrada antecipada na escolaridade.

Quadro I - Estatística descritiva dos resultados nos itens relativos ao impacto da entrada antecipada

Itens	Moda	n (%)
“...maior motivação pela aprendizagem...”	3	30 (39,0)
“...efeito negativo no desenvolvimento socioemocional...”	2	32 (41,6)
“...melhora a integração num “verdadeiro” grupo de pares”	3	37 (48,1)
“...reduz as oportunidades de participação em atividades lúdicas ou de aprendizagem importantes”	2	39 (50,6)
“...efeito positivo no desenvolvimento cognitivo...”	3	39 (50,6)
“...problemas de ajustamento psicossocial...”	3	37 (48,1)
“...ajuda a desenvolver melhores competências de estudo...”	3	43 (55,8)
“...influência positiva na autoestima...”	3	47 (61,0)
“...maior risco na aprendizagem...”	2	40 (51,9)
“...é adequada como resposta às necessidades educativas...”	3	39 (50,6)
“...torna estas crianças mais infelizes”	2	37 (48,1)
“...influência negativa no autoconceito...”	2	46 (59,7)
“...maior isolamento social...”	2	33 (42,9)
“...diminui o envolvimento nas tarefas escolares”	2	44 (57,1)
“...provoca falhas significativas na aprendizagem...”	2	43 (55,8)
“...coloca demasiada pressão sobre o desempenho”	3	37 (48,1)
“...melhorar as competências sociais...”	3	37 (48,1)
“...provoca um alto nível de ansiedade...”	2	35 (45,5)
“...melhorar a autoconfiança...”	3	41 (53,2)
“...prevenir a «preguiça mental»...”	3	39 (50,6)
“...piora o desempenho académico...”	2	49 (63,6)
“...impacto negativo na autonomia na realização das tarefas escolares”	2	42 (54,5)
“...pior aceitação pelo grupo de pares”	3	36 (46,8)
“...resolver problemas de desmotivação pelas tarefas escolares...”	3	32 (41,6)

“...rejeição social destas crianças pelos colegas”	2	39 (50,6)
“...pode provocar algumas dificuldades de adaptação, mas apenas no momento (não a longo-prazo)”	3	49 (63,6)

Observando o quadro I, podemos verificar que a moda obtida em cada um dos itens abrangidos quer no impacto académico, quer psicossocial, se situou sempre entre 2 (“Discordo”) ou 3 (“Concordo”). Numa análise global, constata-se que os únicos itens em que a moda corresponde a um impacto negativo da medida são os seguintes: “...leva a problemas de ajustamento psicossocial ou de adaptação destas crianças”, “...conduz a uma pior aceitação destas crianças pelo seu grupo de pares” e, “...coloca demasiada pressão sobre o desempenho destas crianças”, sendo que os primeiros traduzem efeitos no domínio psicossocial e, este último, na área académica. De destacar, também, o maior acordo dos participantes relativamente ao item: “...pode provocar algumas dificuldades de adaptação, mas apenas no momento (não a longo-prazo)”. Este resultado vai de encontro à preocupação maior demonstrada e até à criação de uma certa resistência por parte dos agentes educativos, segundo o descrito em literatura, em que se refere: “apesar dos ganhos académicos associados às medidas de aceleração escolar nomeadamente à antecipação da entrada na escola, estarem bem documentados, acrescido do fato de existirem evidências empíricas de que esta também é benéfica em termos socio emocionais, continuam a observarem-se algumas resistências à sua implementação, alegando, por um lado, os seus efeitos potencialmente perniciosos” (Pereira; Silva & Santos, 2009, p 10).

No Quadro II são apresentados os resultados, em termos de médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo em cada um dos domínios de impacto da medida de aceleração escolar, tomando o total da amostra, o grupo de educadores e o grupo de pais.

Quadro II- Estatística descritiva dos resultados ao nível do impacto académico e psicossocial, de pais e educadores

Domínios	Grupo	Média	Desvio- Padrão	Min.-Máx.
Académico	Educador	35,8	6,19	21-46
	Pai	35,8	5,76	25-46
	Total	35,8	5,94	21-46
Psicossocial	Educador	34,6	5,61	22-45
	Pai	34,5	5,50	22-43
	Total	34,5	5,52	22-45

Considerando que os resultados obtidos, em cada um dos domínios considerados, poderiam variar entre um mínimo de 13 e um máximo de 52, as médias obtidas por ambos os

grupos de pais e educadores situa-se acima da mediana (correspondente a 32,5 valores), tanto no domínio académico (35,8 valores nos dois grupos), como no psicossocial (com uma ligeira superioridade no grupo de educadores). Assim, e em termos gerais, podemos concluir que os participantes tendem a apresentar percepções mais positivas do que negativas acerca dos efeitos da entrada antecipada na aprendizagem e no desenvolvimento sócio-emocional das crianças com precocidade excepcional. Contudo, destaca-se uma opinião menos favorável sobre o impacto no domínio psicossocial, comparativamente com a área académica.

No quadro III são apresentados os resultados obtidos, tomando a formação adquirida pelos educadores de infância sobre o tema em estudo.

Quadro III- Estatística descritiva dos resultados, tomando a formação prévia na área

Formação	Domínios	Média	Desvio Padrão	Min.-Máx.
Sim (n=15)	Académico	33,0	5,41	21-41
	Psicossocial	32,2	5,80	22-39
Não (n=23)	Académico	37,6	6,20	23-24
	Psicossocial	36,0	5,10	22-25

Curiosamente, conforme se pode constatar no quadro III, os educadores que possuem formação acerca das necessidades educativas das crianças com capacidades excepcionais de aprendizagem (n=15), evidenciam uma percepção mais desfavorável quanto ao impacto do ingresso antecipado na escolaridade (M-académico=33,0 e M-psicossocial=32,2). Assim, tanto no domínio da aprendizagem, como na área sócio-emocional, os profissionais com menos formação parecem concordar mais com a implementação desta medida educativa.

Tomando a opinião dos educadores de infância no que respeita ao seu contacto prévio com crianças que apresentam capacidades excepcionais de aprendizagem, apresenta-se no Quadro IV a estatística descritiva dos resultados, ao nível das percepções sobre os efeitos da entrada antecipada, nos domínios académico e psicossocial.

Quadro IV - Estatística descritiva dos resultados, tomando o contacto anterior com crianças excepcionalmente precoces

Contacto	Domínios	Média	Desvio Padrão	Min.-Máx.
Sim (n=12)	Académico	34,8	5,53	26-45
	Psicossocial	32,9	6,46	22-45
Não (n=26)	Académico	36,0	6,39	21-46

Psicossocial	35,3	5,23	23-43
--------------	------	------	-------

Verificaram-se pontuações médias mais baixas no grupo de educadores que consideram a existência de contacto prévio com crianças precoces, quer no domínio académico ($M=34,8$) quer no domínio psicossocial ($M=32,9$). Estes valores mostram que os agentes educativos que julgam não ter tido ainda contacto com estas crianças demonstram uma atitude mais positiva relativamente ao impacto académico e psicossocial da medida educativa.

Em seguida, avançamos com a análise de alguns dados obtidos no grupo de pais. Quando questionados acerca do nível de desenvolvimento evidenciado pelos seus filhos, tomando como referência o grupo de pares da mesma idade, verificámos que, entre as seis possibilidades de resposta - “Muito abaixo do esperado”, “Abaixo do esperado”, “Dentro do esperado”, “Acima do esperado”, “Muito acima do esperado” ou “Não sei” - a maioria dos pais ($n=27$) respondeu “Dentro da média”, apesar de muitos deles terem deixado esta questão por responder (39 casos omissos). Os restantes pais apontaram para um desenvolvimento mais avançado nos seus filhos, sendo que nove responderam “Acima do esperado” e dois “Muito acima do esperado”. Assim, em nenhum questionário foi expresso, por parte dos pais, dificuldades ou atrasos significativos no desenvolvimento dos seus filhos.

No Quadro V, são apresentados os resultados relativos às percepções dos pais sobre o impacto da entrada antecipada, tomando dois grupos: o grupo de pais que situou o nível de desenvolvimento dos seus filhos dentro da média esperada ($n=27$), e o grupo de pais que considerou que os seus filhos apresentam um desenvolvimento superior, face ao esperado para a idade ($n=11$).

Quadro V - Estatística descritiva dos resultados no grupo de pais, tomando a sua opinião sobre o nível de desenvolvimento dos seus filhos

Nível de desenvolvimento	Domínios	Média	Desvio Padrão	Min.-Máx.
Dentro da média ($n=27$)	Académico	35,4	5,89	25-44
	Psicossocial	33,7	5,45	22-43
Acima da média ($n=11$)	Académico	36,6	5,61	27-46
	Psicossocial	36,4	5,42	26-42

Analisando os dados apresentados no Quadro V, podemos concluir que o grupo de pais que apontaram o desenvolvimento global dos seus filhos como superior, quando comparados com o grupo de pais que situou o nível de desenvolvimento dos filhos dentro da média, tende a avaliar de forma mais positiva o impacto da entrada antecipada na escolaridade, seja na área académica, seja na sócio-emocional. Destaca-se, ainda, que dentro desse grupo de pais,

as médias obtidas nos dois domínios são mais aproximadas, enquanto que no outro grupo as percepções sobre os prejuízos no domínio psicossocial tendem a ser mais desfavoráveis ($M=33,7$) do que no domínio académico ($M=35,4$).

Seguidamente, procedemos a uma análise qualitativa dos resultados obtidos nalguns itens em particular. Estes itens, apesar de dizerem respeito às percepções dos participantes sobre a medida de ingresso antecipado no 1º Ciclo do Ensino Básico, não correspondem a uma atitude mais ou menos favorável quanto ao seu impacto, reportando-se a outro tipo de informação mais específica.

A maioria dos participantes referiu que a entrada antecipada traz mais vantagens do que prejuízos para as crianças com capacidades excepcionais de aprendizagem ($n=52$; 67,5%), assim como concordou que se trata de uma forma adequada de reconhecer e respeitar as características específicas destas crianças ($n=34$; 51,9%). No entanto, um número significativo de sujeitos ($n=30$; 39%) considerou que é uma medida educativa com uma fraca aceitação por parte dos professores e educadores. De salientar, ainda, que 32,5% ($n=25$) dos agentes educativos referiram que, no geral, a implementação da medida resulta da vontade e pressão exercida pelos pais.

Na sequência da análise das percepções dos pais, considerámos as respostas dadas pelos sujeitos que referiram conhecer o impacto da entrada antecipada num ou mais casos. Nesse sentido, analisamos a informação relativa a um caso particular, tendo em conta que apenas este pai tem um filho com capacidades excepcionais de aprendizagem e que foi contemplado pela medida. O pai em questão tem 30 anos de idade e completou, em termos de formação académica, o Ensino Secundário. Na opinião deste pai, a medida não teve um impacto negativo na criança, revelando assim concordância na aplicação da medida no seu filho. As médias das pontuações obtidas neste caso, para o impacto no domínio académico e psicossocial da aceleração, foram de 36 e 37, respectivamente. Estes resultados traduzem percepções mais favoráveis a este respeito, comparativamente com as médias obtidas no grupo de pais, em geral (de 35,8 e 34,5, respectivamente).

No sentido de verificar se as diferenças de pontuações obtidas nalgumas variáveis em estudo assumem, ou não, significado estatístico, apresentamos em seguida as análises inferenciais relativas às hipóteses enunciadas neste estudo. De salientar que, nalguns casos, estas análises se basearam em testes estatísticos não-paramétricos, face ao reduzido número de sujeitos em questão.

No Quadro VI, apresentamos os resultados obtidos no que se reporta às diferenças nas pontuações sobre o impacto do ingresso antecipado (académico, psicossocial e global) entre pais e educadores de infância, bem como considerando a formação (ou não) sobre o tema por parte dos educadores e a sua experiência (ou não) com crianças excepcionalmente precoces e, por fim, entre o grupo de pais que avaliou o desenvolvimento global dos filhos como estando dentro da média e o grupo de pais que considerou um nível superior de desenvolvimento dos filhos face ao esperado para a sua idade.

Quadro VI - Resultados da análise de diferenças entre grupos (Teste U de Mann-Whitney)

Variáveis	Impacto Académico		Impacto Psicossocial		Impacto Global	
	Mediana	<i>p</i>	Mediana	<i>p</i>	Mediana	<i>p</i>
Agentes educativos						
Educadores de infância	37	,860	35	,996	72,5	,833
Pais	37		35,5		73,5	
Formação na área						
Sim	34	,027	34	,060	65,0	,024
Não	39		36		76,0	
Experiência com crianças precoces						
Sim	36	,520	33	,373	67,5	,260
Não	37		35		75	
Desenvolvimento dos filhos						
Dentro da média	35,5	,739	34	,190	68,5	,386
Acima da média	37		38,5		76	

Da análise do quadro VI, podemos verificar a existência de uma diferença estatisticamente significativa, entre as quatro variáveis em análise, relativa à formação dos educadores na área das necessidades educativas das crianças com precocidade excepcional. Assim, conclui-se que o grupo de participantes sem formação sobre o tema apresenta percepções mais favoráveis quanto ao impacto académico ($p < ,05$) e global ($p < ,05$) da entrada antecipada no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Por fim, analisamos a relação da idade dos sujeitos e do tempo de serviço dos educadores, com as pontuações obtidas no somatório de itens relativos às percepções sobre o impacto global da entrada antecipada e os seus efeitos na área académica e socio-emocional. Para este efeito, foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson. Os resultados obtidos são apresentados no Quadro VII.

Quadro VII - Correlações das pontuações sobre o impacto da medida com a idade e o tempo de serviço

Variáveis		Impacto Académico	Impacto Psicossocial	Impacto Global
Idade	<i>r</i>	-,082	-,053	-,078
	<i>p</i>	,482	,655	,507
Tempo de serviço	<i>r</i>	-,188	-,131	-,180

<i>p</i>	,265	,448	,294
----------	------	------	------

Tomando os valores apresentados no Quadro VII, podemos concluir que não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre as pontuações sobre os efeitos da entrada antecipada na escolaridade e a idade dos sujeitos ou o tempo de serviço dos educadores de infância.

6. Discussão

No estudo efetuado evidenciou-se a medida do ingresso antecipado, o impacto desta medida a nível académico e ao nível psicossocial e também as percepções dos agentes educativos, nomeadamente os educadores de infância e os pais.

Iniciámos a análise dos resultados considerando os itens formulados no questionário, a fim de verificar quais os itens com percepções mais positivas e mais negativas. Os níveis de concordância estiveram considerados entre dois valores, respectivamente: 2 e 3, o que significa que as percepções estiveram dentro da média de respostas prevista, com incidência positiva.

No que respeita aos resultados positivos obtidos ao nível do impacto académico, pudemos verificar que em literatura, autores afirmam que *“estudos existentes permitem-nos concluir que do ponto de vista académico (aquisições escolares) a antecipação escolar tem efeitos positivos”* (Almeida; Simões et al, 1996).

É de destacar, o maior acordo dos participantes relativamente ao item: *“...pode provocar algumas dificuldades de adaptação, mas apenas no momento (não a longo-prazo)”*. Este resultado, apresenta-se em consonância com o *“Big- fish-little-pond-effect”* (Ireson, Hallam & Plewis, 2001; Marsh, 1991; Marsh & Parker, 1984; Marsh, Chessor, Craven & Roche, 1995; Zeidner & Schleyer, 1998), uma vez que de acordo com este modelo, é natural que a criança passando de um contexto onde estava habituada a ser o melhor comparativamente com o grupo de turma onde estava inserida, para outro onde o nível de exigência e desafio é superior, o seu auto-conceito tende a baixar. No entanto recorrendo ao referenciado em literatura, verifica-se que este efeito apenas se mantém a curto prazo, passado algum tempo dilui-se, tendo em conta que geralmente as crianças exceccionalmente precoces que são aceleradas um ano no sistema educativo acabam por superar o desempenho dos colegas do novo grupo onde são inseridas (Oliveira, 2007/).

Seguindo para a observação mais pormenorizada dos itens que obtiveram o nível de concordância 3, como maior número de respostas por parte dos inquiridos, pudemos constatar que existiu concordância com as afirmações sugeridas em cada item, ou seja, partilharam da opinião que o ingresso antecipado traduzia na criança mais motivação; funcionava como auxílio na integração; ajudava no desenvolvimento de competências; era promovedor de autoestima; respondia às necessidades educativas das crianças; promovia melhoria em competências sociais; melhorava a autoconfiança; ajudava na prevenção da preguiça mental; resolvia possíveis problemas de desmotivação e que de uma forma geral era uma medida promotora de mais vantagens do que desvantagens. Neihart, (2007), foi um dos autores que constatou que na presença de crianças com altas habilidades, estas se forem aceleradas para o 1º ciclo de estudos, manifestam um ajustamento mais benéfico ao nível social e emocional, do que crianças que não sejam antecipadas.

De uma forma geral, todas as afirmações acerca do impacto provocado nas crianças exceccionais, foram favoráveis, apesar de não deterem valores muito elevados, sendo que os

itens que revelaram uma maior percentagem de concordância entre os inquiridos, prende-se com o facto de 61% dos inquiridos concordarem que o ingresso antecipado tem uma influência positiva na autoestima destes alunos/ crianças e que 63,6% dos sujeitos não são da opinião que o ingresso antecipado possa piorar o desempenho académico destes alunos/ crianças. Educadores e pais partilham da opinião, que o ingresso antecipado acarreta benefícios a nível da autoestima e que não vai prejudicar a criança a nível do desempenho académico. Referindo um estudo dirigido por Hoogeveen, (2000), os educadores aquando confrontados com uma situação de ingresso antecipado, a principal preocupação apontada, recai sobre os possíveis problemas das crianças a nível sócio-emocional e nunca sobre problemas de aprendizagem. Situação que foi também verificada quando nos referimos aos pais destas crianças, que se questionavam a si mesmos, sobre o que poderia acontecer à vida social do seu filho, se avançasse para junto de outro grupo mais velho (Colangelo, 2004).

Desta forma, contrapondo os estudos de Hoogeveen e Colangelo, podemos referir que os resultados do nosso estudo vão de encontro às referidas, uma vez que de uma forma geral, a preocupação dos agentes educativos recai com mais incidência sobre o desenvolvimento das crianças a nível psicossocial do que académico, devido a possível inadaptação da criança ao novo grupo.

Recorrendo aos resultados obtidos para a comparação das percepções dos pais e educadores mediante o impacto académico e psicossocial. Para a subescala relativa ao impacto académico obtivemos ($M=35,8$), enquanto no factor relativo ao impacto psicossocial ($M= 34,5$), ambos valores resultantes foram moderados, revelando uma perspectiva um pouco mais positiva em relação ao impacto académico. Estes resultados que vão de encontro aos anteriores, em que a tendência para a obtenção de um impacto mais positivo nos itens relacionados com o impacto académico eram mais frequentes do que os itens integrados na subescala psicossocial. Deste modo, podemos referir que alguns dos indicadores de sobredotação mais valorizados pelos educadores estão *“ligados à capacidade intelectual e talento académico, dando menor expressão a outras áreas como a área psicossocial”* (Barbosa & Hamido, 2005). É de ressaltar a prioridade em associar as altas capacidades da criança à competência nas áreas da motivação, aprendizagem e cognição, sendo que a existência de altas habilidades é sinónimo de altas capacidades de aprendizagem, concentração, aptidão académica. Pensamos que estes factos serão preditores dos resultados que obtivemos, ou seja, como as capacidades a nível académico são associadas às altas habilidades, o impacto a nível académico terá um resultado mais positivo na criança.

Ao analisarmos os resultados das percepções dos educadores, tendo em consideração a formação prévia dos mesmos, pudemos observar que os educadores que referiram possuir informação apresentaram ($M=33,0$) relativamente ao impacto académico e ($M=32,2$) no impacto psicossocial. Ao contrapor esta média com o grupo que não possuía formação prévia, que representam uma média 37,6, na subescala do impacto académico e de 36,0, no impacto psicossocial. Assim, tanto no domínio da aprendizagem, como na área sócio-emocional, os profissionais com menos formação parecem concordar mais com a implementação desta

medida educativa. Considerando Almeida, Oliveira et al, (2000), que referiram que um dos principais problemas com que os educadores se defrontam é a falta de formação, informação e instrumentos, contrapondo com um a informação obtida em investigação por Barbosa & Hamido, (2005) revelou que os educadores estão informados sobre o tema, através de leituras realizadas por iniciativa própria. Por outro lado, estes referiram que não possuem conhecimentos específicos, mas que já identificaram crianças com altas habilidades, facto que levou estes autores a concluírem que a base de conhecimentos que possuem, foi cingida ao senso comum.

No que diz respeito ao contacto, os resultados obtidos pelo grupo de inquiridos que referem já terem tido contacto com crianças com capacidades excepcionais, apresentaram uma média de 34,8 relativamente ao impacto académico e de 32,9 no impacto psicossocial, por outro lado, os educadores que não afirmaram já terem obtido contacto, apresentam uma média de 36,0 na subescala do impacto académico e 35,3, respetivamente ao impacto psicossocial.

As médias obtidas, revelam que os educadores que já tiveram contacto prévio com estas crianças tendem a perceber de uma forma mais negativa o impacto provocado nas crianças antecipadas. Estes produtos obtidos remetem-nos para uma situação referenciada anteriormente por Barbosa e Hamido (2005), em que educadores que por um lado referem ter conhecimentos, no entanto não específicos, afirmaram já terem identificado crianças com capacidades excepcionais de aprendizagem. Esta situação poderá remeter esta problemática para o processo de identificação destas crianças, uma vez que esta representa a base de todo um processo bem executado. Tal como já foi referido por outros investigadores, a base de conhecimentos e a formação específica é essencial para identificação e reconhecimento dos educadores, como refere Barbosa & Hamido, (2005) *“quer quanto à diversidade de indicadores envolvidos, a identificação deve ser um processo referenciado a múltiplas dimensões, metodologias e agentes, quer quanto às problemáticas comportamentais e emocionais que se podem desencadear”*. É neste sentido que pensámos na ligação existente entre os conhecimentos e o contacto adquiridos, pois se os conhecimentos corretos são a base para obtenção de um acompanhamento, auxílio, despiste e identificação de uma criança com capacidades excepcionais de aprendizagem, o contacto que é efetuado entre educador e criança é influenciado por essa base de conhecimentos.

Retomando a análise referente às opiniões dos pais, no que diz respeito ao nível de desenvolvimento evidenciado pelos filhos, considerando um grupo de pares com a mesma idade, verificámos que o desenvolvimento não foi acima do esperado, podendo revelar aqui algum tipo de dificuldades ou atrasos no desenvolvimento dos seus filhos. Poderá estar aqui exposto o facto de os pais poderem transmitir poucas expectativas relativamente ao desenvolvimento dos seus filhos em jardim-de-infância. Numa tentativa de tentar compreender se estas opiniões influenciam as percepções do grupo relativamente ao impacto da medida de ingresso antecipado. Ao que verificamos que o grupo de pais que afirmou que o desenvolvimento do seu filho era superior ao esperado, tende a encarar de uma forma mais

positiva o impacto da entrada antecipada em ambas as áreas consideradas. Reportando estudos anteriormente realizados em Portugal, por Melo & Almeida (2007), grande parte das crianças que ingressam antecipadamente no 1º ciclo de estudos, fazem anos em Janeiro, estando normalmente integradas num grupo de colegas mais velhos no pré-escolar, preferem acompanhá-los na transição. Deste modo, são por vezes os próprios pais que reconhecem que estes são os motivos que os levam a ponderar sobre o ingresso antecipado dos seus filhos e não propriamente a manifestação de aprendizagens excepcionalmente precoces. (Oliveira, 2007)

Tendo em conta as percepções dos pais, foi analisado um caso em particular de sujeitos que referiram conhecer o impacto da medida num ou mais casos. De entre estes pais é de ressaltar o caso de um pai que afirmou ter um filho com capacidades excepcionais de aprendizagem e que foi contemplado pela medida de ingresso antecipado. A opinião deste pai, revelou concordância revelando, comparativamente às médias obtidas pelo grupo, percepções mais favoráveis, no entanto verificamos que estes dados não possuíam significado estatístico.

Reportando os resultados obtidos relativamente às diferenças de pontuações sobre o impacto do ingresso antecipado, iniciámos uma tentativa de análise comparativa entre os pais e educadores, em que pudemos verificar uma diferença estatisticamente significativa, relativamente às quatro variáveis em análise. Os resultados obtidos partindo desta análise, revelam que os educadores com formação possuíam percepções mais favoráveis quanto ao impacto académico. A exposição destes factos, e considerando os estudos efetuados, leva-nos a questionar que tipo de formação os educadores inquiridos possuem, uma vez que os sujeitos que referem possuir formação percebem uma visão menos positiva sobre o impacto académico e psicossocial nas crianças que ingressam antecipadamente no 1º ciclo de estudos.

Por fim, e considerando as quatro variáveis consideradas em análise: agentes educativos; formação na área; experiência com crianças precoces e o desenvolvimento dos filhos, verificamos que a mais significativa prende-se com a existência de formação ou não por parte dos educadores, que curiosamente são os que apresentam percepções mais favoráveis relativamente ao impacto académico, considerando todas as outras variáveis.

Conclusão

Este estudo evidenciou de uma forma geral que os pais e educadores têm percepções idênticas no que concerne à implementação da medida do ingresso antecipado no 1º ciclo de estudos, na presença de crianças com capacidades excecionais de aprendizagem. Na tentativa de compreender o cerne do tema desenvolvido, percebemos que a problemática da sobredotação ainda se afigura bastante complexa, promotora de algumas dúvidas, incertezas e até medos nos agentes educativos, aquando deparados com um possível quadro de sobredotação, na sala de jardim-de-infância ou no seio da família. O termo “educação”, surge como fio condutor entre a figura daquele que educa e o que é educado, ou seja, a ligação que surge entre o educador ou pai e a criança “especial”. A *“Educação é desenvolver e aperfeiçoar o Ser Humano em todas as suas dimensões, expectativas e objetivos, sejam esses atributos essenciais ou periféricos”* (Guenther, 2006). É no seguimento desta afirmação que nos propusemos neste estudo explorar as percepções de educação que pais e educadores têm sobre a atuação juntos de crianças excecionais.

Atendendo aos dados da literatura analisada, este estudo parece indicar que de facto, educadores e pais possuem percepções positivas acerca do ingresso antecipado no 1º ciclo de estudos. De uma forma geral os agentes educativos percebem o ingresso antecipado, como uma medida que pode traduzir mais vantagens do que desvantagens ao desenvolvimento da criança quer a nível do desenvolvimento académico, quer a nível cónico ou socio-emocional.

Fazendo referência às potencialidades do estudo, podemos salientar o facto de este ainda ser um tema pouco abordado em Portugal, uma vez que não se encontram muitos estudos, especialmente na área da infância, na descrição e estudos de experiências, perspectivas e opiniões de pais e de educadores acerca do tema da sobredotação na infância.

Relativamente às limitações do presente estudo, torna-se importante ressaltar que os resultados se referem a dados recolhidos num contexto selecionado por conveniência, o que significa que os resultados obtidos não servem de referência a outros contextos. No entanto, considerando que a disponibilidade de estudos neste enquadramento é pouco referenciado, este estudo pode referenciar uma atitude positiva dos agentes educativos perante a utilização da medida, promovendo uma imagem favorável. Uma outra limitação prende-se com o facto de a amostra ser pouco abrangente, na medida em que no ato de recolha dos questionários, encontramos alguma dificuldade de retorno, o que dificultou a obtenção de um maior número de respostas por parte dos inquiridos.

Este estudo foi realizado no sentido de ser um ponto de partida para uma investigação mais aprofundada, das percepções, ideias, experiências e opiniões dos educadores e pais, que possuem o papel de promotores da educação, quando nos referimos à infância, especificamente à valência do pré-escolar. Neste sentido, poderíamos apontar como uma situação de interesse, a análise mais aprofundada dos conhecimentos e opiniões que educadores e pais possuem sobre a atuação e estratégias de apoio que crianças com

capacidades excepcionais de aprendizagem deveriam usufruir, abrangendo uma amostra mais significativa, para a obtenção de uma maior percepção da realidade.

Referências bibliográficas

Almeida, L. S. & Oliveira, E.P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L.S. Almeida, E.Oliveira & A.S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (p.43-61) Braga: ANEIS

Almeida, L.S., Oliveira, E.P., Silva, M.E. & Oliveira, C.G. (2000). *O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação*. *Sobredotação*, 1, nºs 1 e 2, 83-98.

Almeida, L.S., Silva, E.P.M, Oliveira, E.P., Palhares, C., Melo, A.S. & Rodrigues, A. (2001). Conhecimentos e percepções dos professores na área da sobredotação. *Sobredotação*. 2, nº2, 139-153.

Almeida, L.S., Simões, M., Viana, F. & Pereira, M. (1996). A entrada antecipada de crianças na escola: Considerações em torno da avaliação psicológica. In Leandro Almeida, Jorge Silvério & Salvador Araújo (Orgs.). *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (173-185)

Alonso, J.A., Renzulli, J.S.& Benito, Y. (s.d.). *Manual internacional de superdotados: Manual para professores e padres*. Madrid. Editorial EOS.

Alves, H.A.S (2008). *Estratégias Educativas: O caso de famílias de crianças sobredotadas*. Tese de mestrado. Departamento de Sociologia. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

\

Antunes, A.M.P (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação. Retirado a 5 de junho de 2012: <http://www.aneis.org/sobre.html>

Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas. Retirado a 10 de Maio de 2012: http://www.apcs.co.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=84

Barbosa, C. & Hamido, G. (2005). *Sobredotação: percepções dos educadores de infância do concelho de Santarém*. *Sobredotação*, 6, 99-114.

Cerqueira, T.A.S. (2006). *A criança sobredotada face à organização/funcionamento de uma sala de Jardim de Infância e a uma sala de 1ºCiclo do Ensino Básico*. Projecto de investigação de pós-graduação em educação especial. ESE de Paula Frassinetti.Porto.

Circular nº.17/DSDC/DEPEB/2007. (07-10-10) 1-7.

Colangelo, N., Assouline, S. G. & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 1). Iowa: University of Iowa. a

Colangelo, N., Assouline, S. G. & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2). Iowa: University of Iowa. b

Cortizas, M.J.I. (2000). *En qué consiste la superdotación?*. In L.S. Almeida, E.Oliveira & A.S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (p.28-36) Braga: ANEIS

DaSilva, M. (2000). *Sobredotação: Conceito, formas de identificação e intervenção*. In L.S. Almeida, E.Oliveira & A.S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (p.37-42) Braga: ANEIS

Decreto-lei nº 3/2008. D.R. I Série. 4 (08-01-07) 158-163

Decreto-lei nº 147/97. D.R. I Série-A. 133 (97-06-11) 2828-2834.

Decreto-lei nº 241/2001. D.R. I Série-A. 201 (01-08-30) 5572-5575.

DeLeeuw, N.S. (1999). *Gifted preschoolers: parent and teacher views on identification, early admission and programming*. School Psychology at the University of Alberta.

Despacho normativo nº 1/2005. D.R. I Série-B. 3 (05-01-05) 71-76.

Despacho normativo nº50/2005. D.R. I-Série-B. 215 (05-11-09) 6461- 6463.

Despacho 12 590/2006 (2.a série). D.R. II Série.115 (06-06-16) 8783-8787.

Dionísio, M. L. & Pereira I. (s.d.). *A educação pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigação e práticas*. ABZ da Leitura| Orientações Teóricas, 1-18. Retirado em 1 de setembro de 2012 em: <http://www.casadaleitura.org/>

Feldhusen, J.F., Proctor, T.B., Black, K.N. (2002). *Guidelines for Grade Advancement of Precocious Children*. ProQuest Psychology Journals, 24, 3, 169-171.

Figueiredo, C. A. G. O. (1998-2000) *Desenvolvimento social da criança sobredotada*. Tese de Mestrado. ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa.

Fleith, D., Almeida, L., Alencar, E.M.L.S. & Miranda, L. (2010). *Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa*. In Revista Lusófona de Educação, 75-88.

Guenther, Z.C. (2000). Educando bem dotados: Algumas ideias básicas. In L.S. Almeida, E.Oliveira & A.S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (p.11-18) Braga: ANEIS

Guenther, Z.C. (2006). *Capacidade e talento: um programa para a Escola*. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária.

Hoogeveen, L., Hell, J.G. & Verhoeven L. (2005). *Teacher Attitudes Toward Academic Acceleration and Accelerated Students in the Netherlands*. ProQuest Psychology Journals, 29, 1, 30-111.

Howley, C.B. & Howley, A.A. (2002). *A Personal Record: Is Acceleration Worth the Effort?*. ProQuest Psychology Journals, 24, 3, 134-136.

Kirk, S. & Gallangher, J. (1987). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA.

Lage, A.M.V., Alencar, M.L., Esteves, R.C.C. & Fonseca, A.S.A. (2000). *Identificação de alunos com altas habilidades*. Sobredotação, 1, nºs 1 e 2, 121-127.

Lei nº.5/97. D.R. -I Série-A. 34 (97-02-10) 670-673.

Mate, Y.B. (1994). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca.Amarú Ediciones.

Ministério da Educação (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, Colecção Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação. *Crianças e Jovens Sobredotados- Intervenção Educativa*. Retirado a 3 de setembro de 2012:

http://www.esepf.pt/u/apcs/formacao/criancas_jovens_sobredotados.pdf

Melo, A.S. & Almeida, L.S. (2007). *A identificação precoce da sobredotação: Alguns problemas e propostas*. *Sobredotação*, 8, 23-42.

Neihart, M. (2007). *The Socioaffective Impact of Acceleration and Ability Grouping: Recommendations for Best Practice*. *ProQuest Psychology Journals*, 51, 4, 330-341.

Oliveira, E.P.L (2007). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Oliveira, M. D. S. R. L. (2011). *Estudo sobre avaliação em contexto de Jardim de Infância - Um contributo para a Supervisão Pedagógica*. Trabalho de Projecto. ESE de Paula Frassinetti. Porto.

Papalia, D.E., Olds, A.W., Feldman, R.D., (2001). *O mundo da criança* (8a ed.) Lisboa. Editora McGraw-Hill.

Pereira, M. (2000). *Sobredotação: A pluralidade do conceito*. *Sobredotação*, 1, nºs 1 e 2, 147-177.

Pereira, M., Silva, M., Santos, M.J.S. (2009). *A entrada antecipada no 1ºciclo do ensino básico: efeitos a médio e a longo prazo na trajectória desenvolvimental*. *Sobredotação*, 10, 7-22.

Prieto, M.D., Bernejo, R., Ferrándiz, C., Sainz, M., Fernández, M.C., Ferrando, M., (2008). *Inteligencia emocional y superdotación: percepción de padres, profesores y alumnos*. *Sobredotação*, 9, 29-44.

Rodrigo, A. & Grillo, M.C. (2007). *As inteligências múltiplas*. *Educadores de Infância*, 25, 4-5.

Rodrigues, N.C.M. (2010). *Pais de crianças sobredotadas: Representações e dimensões parentais*. Tese de Mestrado Integrado. Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa.

Santos, M.J.S & Pereira, M.A.M (2008). *Precocidade intelectual na idade pré-escolar: questões em torno da caracterização e identificação precoce*. *Sobredotação*, 9, 7-26.

Serra, H. (s.d.). *Alunos sobredotados: respostas educativas/dinâmicas de acção educativa*. ESE de Paula Frassinetti, 73-85.

Simões, M.F. (2001). *Auto-conceito em crianças com sobredotação e dificuldades de aprendizagem: perspectivas de intervenção*. *Sobredotação*, 2, nº2, 9-24.

Sobredotação: Uma Realidade/ Um Desafio. Retirado a 25 de maio de 2012:
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/90/Cad_1Sobredotacao.pdf

Sprinthall, N.A. & Sprinthall, R.C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Alfragide. Editora McGraw-Hill.

Tourón, J. & Reyero, M. (2000). *Mitos y Realidades en torno a la superdotación*. In L.S. Almeida, E.Oliveira & A.S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (p.19-27) Braga: ANEIS

Vialle, W., Ashton, T., Carlon, G., Rankin, F. (2001). *Acceleration: A Coat of Many Colours*. *ProQuest Psychology Journals*, 24,1, 14-19.

Vilarinho, L.R.G. & Silva, M.M.P.S. (2001). *Desenvolver potencialidades: um desafio ao professor da educação infantil e do ensino fundamental*. *Sobredotação*, 2, nº2, 67-80.

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

ANEXO 1

Questionário sociodemográfico
- Educadores de Infância-

PERCEÇÕES DOS AGENTES EDUCATIVOS SOBRE O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM CAPACIDADES EXCECIONAIS DE APRENDIZAGEM

Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade da Beira Interior

No âmbito do mestrado em Supervisão Pedagógica do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, pretende-se levar a cabo uma investigação cujo objetivo é analisar as perceções dos agentes educativos sobre o atendimento aos alunos com capacidades excecionais de aprendizagem. Assim, a sua colaboração é muito importante e, para tal, solicita-se o preenchimento de um breve questionário. As suas respostas são de carácter **confidencial** e **anónimo**. Por favor, responda a todas as questões, de acordo com o que realmente pensa.

Agradecemos sua colaboração!

Dados sociodemográficos e profissionais

1. Idade: ____ anos 2. Género: M F 3. Tempo de serviço: ____ anos

4. Setor de ensino: Pré-escolar 1.º CEB 2.º CEB 3.º CEB e Secundário 5. Área disciplinar (caso de aplique): _____

6. Área geográfica do estabelecimento de ensino onde leciona: Predominantemente urbana Predominantemente rural

6.1. Por favor, especifique o Concelho e Distrito: _____

7. Já teve alguma formação sobre necessidades educativas de alunos com capacidades excecionais de aprendizagem? Sim Não

7.1. No caso de nunca ter tido formação nesta área, por favor especifique se:

Já procurou formação sobre o assunto Nunca sentiu necessidade de formação sobre o assunto

8. Já teve contacto profissional com uma criança/aluno com capacidades excecionais de aprendizagem? Sim Não Não sei

No geral, a implementação da medida...	IA				SAE				PD				ATP			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
10. ... leva a problemas de ajustamento psicossocial ou de adaptação destes alunos/crianças.																
11. ... ajuda a desenvolver melhores competências de estudo destes alunos/crianças.																
12. ... tem uma influência positiva na autoestima destes alunos/crianças.																
13. ... implica um maior risco na aprendizagem destes alunos/crianças.																
14. ... é adequada como resposta às necessidades educativas especiais destes alunos/crianças.																
15. ... torna estes alunos/crianças mais infelizes.																
16. ... resulta da vontade e pressão dos pais.																
17. ... resulta da sinalização de dificuldades nestes alunos/crianças.																
18. ... tem uma influência negativa no autoconceito destes alunos/crianças.																
19. ... leva a um maior isolamento social destes alunos/crianças.																
20. ... diminui o envolvimento destes alunos/crianças nas tarefas escolares.																
21. ... provoca falhas significativas na aprendizagem destes alunos/crianças.																
22. ... é uma forma adequada de reconhecer e respeitar as características específicas destes alunos/crianças.																
23. ... coloca demasiada pressão sobre o desempenho destes alunos/crianças.																
24. ... permite melhorar as competências sociais destes alunos/crianças.																
25. ... é desnecessária para dar resposta às necessidades educativas específicas destes alunos/crianças.																
26. ... provoca um alto nível de ansiedade nestes alunos/crianças.																
27. ... permite melhorar a auto-confiança destes alunos/crianças.																
28. ... ajuda a prevenir a “preguiça mental” destes alunos/crianças.																
29. ... piora o desempenho académico destes alunos/crianças.																
30. ... tem um impacto negativo na autonomia destes alunos/crianças na realização das tarefas escolares.																
31. ... conduz a uma pior aceitação destes alunos/crianças pelo seu grupo de pares.																
32. ... deveria ser abordada de forma mais clara ou aprofundada na legislação.																
33. ... permite mais rapidamente resolver problemas de desmotivação pelas tarefas escolares destes alunos/crianças.																
34. ... incentiva a rejeição social destes alunos/crianças pelos colegas.																
35. ... tem uma fraca aceitação por parte dos professores e educadores.																
36. ... pode provocar algumas dificuldades de adaptação, mas apenas no momento (não a longo-prazo).																
37. ... é mais preventiva do que remediativa das dificuldades manifestadas por estes alunos/crianças.																
38. ... traz mais vantagens do que prejuízos para estes alunos/crianças.																

Antes de devolver o questionário, verifique se colocou quatro vezes um “X” em cada item apresentado. Agradecemos mais uma vez a sua colaboração!

ANEXO 2

Questionário sociodemográfico

- Pais-

PERCEÇÕES DOS AGENTES EDUCATIVOS SOBRE O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM CAPACIDADES EXCECIONAIS DE APRENDIZAGEM

Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade da Beira Interior

No âmbito do mestrado em Supervisão Pedagógica do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, pretende-se levar a cabo uma investigação cujo objetivo é analisar as perceções dos educadores e dos pais sobre o atendimento às crianças com uma aprendizagem excecionalmente precoce no sistema educativo. Assim, a sua colaboração é muito importante para a concretização deste estudo. Para tal, solicitamos que preencha um breve questionário que em seguida apresentamos. As suas respostas são de carácter **confidencial** e **anónimo**. Por favor, responda a todas as questões, de acordo com o que realmente pensa. Para qualquer esclarecimento adicional, poderá contactar a mestranda Ana Ascensão, através dos contactos: ana.carolina.ascensao@gmail.com

Agradecemos sua colaboração!

Dados sociodemográficos

1. Idade: ____ anos 2. Género: M F 3. Habilitações académicas: _____ 4. Profissão: _____

5. Área geográfica onde reside: Predominantemente urbana Predominantemente rural

5.1. Por favor, especifique o Concelho e Distrito: _____

6. Quantos filhos tem (indique por favor o nº., de acordo com o sexo)? ____ rapaz(es) ____ rapariga(s)

7. Quantos anos tem o(s) seu(s) filho(s)? _____

8. Tem um ou mais filhos a frequentar o pré-escolar/Jardim de Infância? Não Sim

8.1. Se respondeu sim na questão anterior, por favor indique quantos: ____ filho(s)

8.2. Como avalia o nível de desenvolvimento e aprendizagem deste(s) seu(s) filho, comparativamente com outras crianças da mesma idade? (marque com um x apenas uma das seguintes opções):

Muito abaixo do esperado Abaixo do esperado Dentro do esperado Acima do esperado Muito acima do esperado Não sei

(Continua na próxima página)

No Sistema Educativo Português é possível a implementação de medidas educativas especiais junto de alunos/crianças com capacidades excecionais de aprendizagem ou altas habilidades. Neste questionário, ser-lhe-á perguntada a sua opinião sobre algumas destas medidas, nomeadamente:

IA – Ingresso Antecipado no 1º Ciclo (entrar no 1º ano de escolaridade, não completando 6 anos de idade até 31 de Dezembro do ano de ingresso)

SAE – Salto de ano escolar (avançar/saltar de ano ao longo do ensino básico)

PD – Planos de Desenvolvimento/Enriquecimento

ATP – Agrupamento em Tempo Parcial (constituição de grupos de nível em parte do tempo lectivo)

Caso conheça alguma criança que tenha beneficiado de pelo menos uma destas medidas, por favor especifique:

- a) Quantos casos conhece? _____ crianças/alunos b) Algum deles é seu filho? Não Sim
- c) Qual(is) a(s) medida(s) implementada(s) nesse(s) caso(s)? IA SAE PD ATP
- d) Considera ter havido um impacto negativo no aluno/criança com a implementação de alguma destas medidas? Não Sim Não sei
- e) Caso tenha assinalado “Sim” na questão anterior, por favor especifique a que medida(s) se refere: IA SAE PD ATP

Tendo em atenção as quatro medidas apresentadas (IA, SAE, PD e ATP), por favor assinale com um “X” a sua opinião relativamente a cada uma das próximas afirmações (deverá colocar um “X” para cada tipo de medida), de acordo com a seguinte escala:

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4

No geral, a implementação da medida...	IA				SAE				PD				ATP			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. ... é uma forma desajustada de intervenção na educação destes alunos/crianças.																
2. ... é pouco frequente junto destes alunos/crianças.																
3. ... promove uma maior motivação destes alunos/crianças pela aprendizagem.																
4. ... tem um efeito negativo no desenvolvimento socio emocional destes alunos/crianças.																
5. ... decorre de uma avaliação desadequada das necessidades educativas destes alunos/crianças.																
6. ... melhora a integração destes alunos/crianças num “verdadeiro” grupo de pares.																
7. ... é apoiada pelo Conselho Pedagógico da escola/agrupamento onde o aluno/criança está inserido.																
8. ... reduz as oportunidades de participação em atividades lúdicas ou de aprendizagem importantes.																

(Continua na próxima página)

No geral, a implementação da medida...	IA				SAE				PD				ATP			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9. ... tem um efeito positivo no desenvolvimento cognitivo destes alunos/crianças.																
10. ... leva a problemas de ajustamento psicossocial ou de adaptação destes alunos/crianças.																
11. ... ajuda a desenvolver melhores competências de estudo destes alunos/crianças.																
12. ... tem uma influência positiva na autoestima destes alunos/crianças.																
13. ... implica um maior risco na aprendizagem destes alunos/crianças.																
14. ... é adequada respondendo às necessidades educativas especiais destes alunos/crianças.																
15. ... torna estes alunos/crianças mais infelizes.																
16. ... resulta da vontade e pressão dos pais.																
17. ... resulta da indicação de dificuldades nestes alunos/crianças.																
18. ... tem uma influência negativa no autoconceito destes alunos/crianças.																
19. ... leva a um maior isolamento social destes alunos/crianças.																
20. ... diminui o envolvimento destes alunos/crianças nas tarefas escolares.																
21. ... provoca falhas significativas na aprendizagem destes alunos/crianças.																
22. ... é uma forma adequada de reconhecer e respeitar as características específicas destes alunos/crianças.																
23. ... coloca demasiada pressão sobre o desempenho destes alunos/crianças.																
24. ... permite melhorar as competências sociais destes alunos/crianças.																
25. ... é desnecessária para dar resposta às necessidades educativas específicas destes alunos/crianças.																
26. ... provoca um alto nível de ansiedade nestes alunos/crianças.																
27. ... permite melhorar a auto-confiança destes alunos/crianças.																
28. ... ajuda a prevenir a “preguiça mental” destes alunos/crianças.																
29. ... piora o desempenho académico destes alunos/crianças.																
30. ... tem um impacto negativo na autonomia destes alunos/crianças na realização das tarefas escolares.																
31. ... conduz a uma pior aceitação destes alunos/crianças pelo seu grupo de pares.																
32. ... deveria ser abordada de forma mais clara ou aprofundada na legislação.																
33. ... permite mais rapidamente resolver problemas de desmotivação pelas tarefas escolares destes alunos/crianças.																
34. ... incentiva a rejeição social destes alunos/crianças pelos colegas.																
35. ... tem uma fraca aceitação por parte dos professores e educadores.																
36. ... pode provocar algumas dificuldades de adaptação, mas apenas no momento (não a longo-prazo).																
37. ... é mais preventiva do que remediativa das dificuldades manifestadas por estes alunos/crianças.																
38. ... traz mais vantagens do que prejuízos para estes alunos/crianças.																

Antes de devolver o questionário, verifique por favor se colocou quatro “X” em cada linha. Agradecemos mais uma vez a sua colaboração!