

Ana Karina Campos da Costa Santos

Crianças Sobredotadas
Dinâmicas Familiares, Escolares e Socioculturais

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Educação Multicultural/Intercultural

Orientação

Professora Doutora Maria Natália Ramos



UNIVERSIDADE ABERTA
LISBOA, 2012

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO.....	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	10
1. A Problemática.....	10
1.1. Fundamentação da Escolha da Problemática do Estudo	20
2. Objectivo da Investigação.....	21
3. Justificação da Relevância do Estudo	22
4. Organização do Estudo.....	23

I Parte

Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – A Perspectiva Histórica da Sobredotação.....	26
Capítulo 2 – Definições de Sobredotação	47
Capítulo 3 – Abordagem Multi/Intercultural da Sobredotação	62
Capítulo 4 – A Adaptação Sociocultural das Crianças Sobredotadas.....	71
Capítulo 5 – A Família: Primeira Instituição Socializadora e Educativa.....	79
5.1. As Crianças Sobredotadas e Suas Famílias	83
5.2. A Importância da Relação Família/Escola.....	93

Capítulo 6 – A Escola: Segunda Instituição Socializadora e Educativa	97
6.1. Cultura(s) de Escola e Diversidades Culturais	101
6.2. Dinâmicas Educativas e Interculturais.....	112
6.3. A Escola face à Problemática da Sobredotação	117
6.4. O Professor de Alunos Sobredotados: atributos e características ...	128

II Parte

Investigação Empírica

Capítulo 7 – Aspectos Metodológicos	135
1. Questões de Investigação	135
2. Pressupostos de Investigação.....	136
3. Caracterização da Amostra	137
4. Condições de Recolha dos Dados	138
5. Instrumentos e Procedimentos de Análise	140
6. Procedimentos Metodológicos	142
6.1. Entrevistas.....	146
6.2. Utilização de um gravador durante as entrevistas.....	149
6.3. Notas de Campo.....	151
7. Objectivos das Entrevistas	151
7.1. Aos Pais	151
7.2. Às Crianças	153
7.3. Aos Professores	153
7.4. Aos Técnicos das <i>Instituições Especializadas</i>	154
8. Apresentação e caracterização dos Casos	155
Capítulo 8 – Apresentação e Análise dos Resultados.....	186
1. Representações Parentais	186
2. Representações das Crianças	224
3. Representações dos Professores	239
4. Representações dos Técnicos das <i>Instituições Especializadas</i>	252

5. Síntese e Discussão dos Resultados	266
5.1. Das Representações Parentais	266
5.2. Das Representações das Crianças	308
5.3. Das Representações dos Professores	320
5.4. Das Representações dos Técnicos das <i>Instituições</i> <i>Especializadas</i>	333
CONCLUSÃO.....	346
BIBLIOGRAFIA	355
ÍNDICE DE QUADROS	370
ANEXOS	372
Anexo I – Ficha de Caracterização da Criança.....	373
Anexo II – Ficha de Caracterização dos Pais	375
Anexo III – Ficha de Caracterização da Família	377
Anexo IV – Ficha de Caracterização do Professor.....	379
Anexo V – Ficha de Caracterização da Escola.....	380
Anexo VI – Ficha de Caracterização do Técnico da <i>Instituição</i> <i>Especializada</i>	383
Anexo VII – Guião de Entrevista aos Pais (Pai e Mãe).....	385
Anexo VIII – Guião de Entrevista às Crianças	388
Anexo IX – Guião de Entrevista aos Professores	390
Anexo X – Guião de Entrevista aos Técnicos das <i>Instituições</i> <i>Especializadas</i>	393
Anexo XI – Quadros de Categorias e Unidades de Registo das Representações dos Sujeitos do Estudo.....	397
Anexo XII – Textos das Crianças.....	402
Anexo XIII – Desenhos das Crianças.....	405
Anexo XIV – Instituições Portuguesas de Atendimento e Apoio na Sobredotação.....	412

AGRADECIMENTOS

A minha sincera gratidão:

À Professora Doutora Natália Ramos, que orientou com empenho e motivação esta Tese de Doutoramento, mostrando sempre a sua inteira disponibilidade, apoio e inestimável sensibilidade.

Às Instituições que possibilitaram o contacto com as famílias das crianças sobredotadas, com as quais trabalhei.

A todos os pais que colaboraram neste estudo, partilhando comigo as suas experiências, vivências e sentimentos, através de testemunhos reais e de relatos pormenorizados acerca do desenvolvimento dos seus filhos/educandos, permitindo-nos conhecer as dinâmicas familiares de crianças com características de sobredotação, indispensáveis e fundamentais para a realização desta investigação.

Às crianças que aceitaram ser entrevistadas e responderam empenhadamente e de forma paciente a inúmeras questões que lhes foram colocadas.

A todos os professores que nos deram a conhecer as suas vivências e percepções acerca dos percursos de ensino e aprendizagem das crianças/alunos que participaram neste estudo, ajudando-nos a conhecer para então compreender, as dinâmicas educativas inerentes à problemática da sobredotação em contexto escolar.

Aos técnicos das instituições especializadas que contribuíram com os seus importantes testemunhos e partilharam os seus conhecimentos e vasta experiência no âmbito da temática em estudo.

A José Moreira que me apoiou sempre que necessário.

Aos meus pais, pilares estruturantes e fundamentais na minha formação pessoal e profissional, que me transmitiram os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de competências essenciais no domínio da inteligência emocional e que, desde sempre, me apoiaram e incentivaram incondicionalmente.

RESUMO

Este trabalho de investigação objectivou conhecer e compreender os processos de desenvolvimento de algumas dinâmicas familiares, escolares e socioculturais de crianças sobredotadas residentes em Portugal (distritos de Setúbal e Lisboa) e que frequentam escolas (do ensino público ou particular) do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, considerou-se importante explorar como se estabelecem as relações das crianças sobredotadas com as suas famílias, assim como com os professores e colegas nas escolas e com o meio envolvente em geral.

Procurou-se também saber quais são as características positivas das crianças sobredotadas e quais as implicações destas características nas dinâmicas familiares e socioeducativas.

Considerou-se ainda pertinente compreender de que forma as famílias e as escolas gerem as problemáticas inerentes às crianças sobredotadas e qual o nível de aceitação destas crianças nas famílias, por parte dos colegas e professores nas escolas, e no meio sociocultural em que vivem.

Se as famílias e as escolas conhecerem e compreenderem as características e necessidades das crianças sobredotadas, se trabalharem colaborativamente e conseguirem construir uma plataforma comunicativa efectiva e funcional, poderemos dizer que estarão erguidos dois pilares fundamentais que irão certamente contribuir para a adequação e para o planeamento de intervenções que permitam potenciar e maximizar as capacidades e a criatividade destas crianças e assegurar que estas se sintam compreendidas, aceites e efectivamente felizes.

Palavras-Chave: sobredotação, crianças sobredotadas, família, escola, cultura(s) de escola, diversidades culturais, dinâmicas interculturais, professor de alunos sobredotados.

ABSTRACT

This research work aimed to know and try to understand the development of family dynamics, as well as school and sociocultural dynamics of gifted children residing in Portugal (districts of Setúbal and Lisbon) and who attend schools (public school or private) of 1st Cycle of Basic Education.

We considered important to explore how are established the relations of gifted children with their families, as well as with teachers and peers at school and with the environment in general.

We also aimed to know the positive characteristics of gifted children and the implications these characteristics have on family and socio-educational dynamics.

We also find important to understand how families and schools manage the problematic inherent in gifted children and what is the level of acceptance of these children in families, by colleagues and teachers in schools, and by the socio-cultural environment in which they live.

If families and schools know and understand the characteristics and needs of gifted children, if they can work collaboratively and build an effective and functional communication platform, we can say that two fundamental pillars will be erected, that will certainly contribute to the adequacy and planning of interventions that allow enhancing and maximizing the capabilities and creativity of these children and ensure that they feel understood, accepted and actually happy.

Keywords: giftedness, gifted children, family, school, school culture(s), cultural diversities, intercultural dynamics, professor of gifted students.

“Quando dávamos por ele, já tinha adquirido conhecimentos que nos deixavam de boca aberta. Começou a falar muito cedo e rapidamente começou a construir frases. Desde muito cedo sabia as letras todas do abecedário. Com menos de três anos já formava palavras juntando letras de material plastificado, por iniciativa dele, e ficava à espera que víssemos se estavam bem escritas. E, já sabia os números.

Começou a andar muito cedo. Desde muito pequenino, gostava muito de ouvir contar histórias quando ia para a cama e seguia a leitura com o dedo e, se me enganava ou saltava uma parte da história, ele dizia logo: – “Não é assim, não leste esta parte!”. Queria ouvir as histórias muitas vezes e pedia, muitas vezes, para o ensinarmos a ler.

Queria também que contássemos com ele os números até ao mil, queria aprender tudo rapidamente.

Quer saber e pergunta quando não entende o significado de determinadas palavras que ouve nas conversas dos adultos, está sempre a perguntar o significado das palavras que não conhece e quando não sabemos responder temos que ir ver ao dicionário. Utiliza um vocabulário bastante enriquecido para a idade.

Com três anos dizia o nome de todos os artigos que estavam nos carrinhos de compras das pessoas nos supermercados, dizia o nome das marcas escritas nos camiões de transporte de mercadorias e lia palavras soltas. Quis aprender, desde cedo, a dizer palavras em inglês e em francês.

Desmotiva-se muito, na escola, com a repetição de matérias que já sabe, aprende muito rapidamente, não quer saber de coisas básicas que já aprendeu. Quer saber e aprender sempre mais, avançar, ultrapassar etapas! Não quer perder tempo a ouvir coisas que já sabe e diz muitas vezes: – “Isto é uma chatice, isto são coisas para bebé! Eu não quero fazer isto!”

Dormia muito pouco até aos quatro anos e quando não estava a dormir estava sempre, sempre em actividade. Ele dizia que dormir e comer era perder tempo.”

(Mãe, 48 anos)



Nelson, 8A 8M

INTRODUÇÃO

Uma sociedade multi/intercultural “(...) visa promover a não discriminação(...), favorecer o debate sobre as formas de aumentar a participação de grupos sub-representados ou em exclusão na sociedade, acolher e promover a diversidade e o diálogo intercultural, contribuir para uma sociedade mais justa, coesa e solidária e uma escola e educação mais inclusivas e plurais e promover, em suma, a igualdade de oportunidades em todos os sectores, muito em particular, na educação”.

Ramos (2007, pp. 240, 241)

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

Winner (1999, p. 11)

1. A Problemática

As questões inerentes à problemática da sobredotação não constituem uma preocupação recente, pelo que Falcão (1992) salienta que ao fazermos uma cuidadosa pesquisa e análise histórica de diferentes sociedades e culturas, rapidamente nos apercebemos que existe, desde longa data, uma preocupação bastante significativa com as crianças e jovens sobredotados.

Em diversas sociedades, estas crianças e jovens eram segregados, para que pudessem então beneficiar de um atendimento e acompanhamento específico e adequado ao desenvolvimento e à promoção das capacidades e potencialidades que evidenciavam.

Actualmente, tendo em consideração a atenção atribuída às questões da diversidade e da singularidade como factores de desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, é possível observarmos, cada vez mais, um crescente interesse relativamente à temática da sobredotação.

Em Portugal, têm sido progressivamente organizadas e operacionalizadas várias iniciativas no âmbito desta temática, contudo, ainda há um longo caminho a percorrer, nomeadamente, ao nível da investigação, da formação e da intervenção.

No século XIX e início do século XX, vários países da Europa desenvolveram inúmeros esforços no sentido de promover a identificação, selecção e educação especializada de crianças e jovens sobredotados.

Decorreram também várias pesquisas e investigações sobre dados biográficos de pessoas consideradas eminentes, devido ao crescente interesse no estudo e compreensão dos sobredotados. De salientar que um dos aspectos importantes destes estudos é a identificação das características dos sobredotados, assim como dos factores que poderão ajudar a explicar e a compreender a problemática da sobredotação.

É necessário sublinhar que a importância atribuída à sobredotação e a relevância das inúmeras questões suscitadas pela problemática têm assumido expressão a nível mundial. Organizam-se pesquisas e investigações, congressos e seminários, cursos, olimpíadas e reuniões, e editam-se publicações diversas, objectivando-se encontrar respostas optimizadas que permitam ajudar estas crianças e jovens a desenvolverem integralmente e de forma maximizada as suas capacidades, habilidades e talentos, através de um acompanhamento específico e intencional e de intervenções adequadas que respondam efectivamente às suas reais necessidades (Falcão, 1992).

Porém, apesar das iniciativas e dos percursos traçados, em Portugal, a sobredotação ainda continua a ser uma temática pouco explorada, mantendo-se um significativo desconhecimento relativamente à problemática, facto que acarreta limitações, nomeadamente, ao nível das intervenções junto destas crianças/jovens e suas famílias. No âmbito da intervenção educativa em contexto institucional, continuam a existir lacunas evidentes e respostas pouco eficazes que se traduzem em

dificuldades e constrangimento no atendimento e acompanhamento dos casos que surgem nas nossas instituições escolares (Falcão, 1992).

Pereira (1998) relembra-nos e salienta que as diferentes épocas históricas demarcaram inquestionavelmente os diversos conceitos e constructos de sobredotação, que evidenciam a multiplicidade de mudanças que ocorreram na “ideologia” e cultura dominantes, com valorização de diferentes actividades humanas, tendo em conta os contextos e as realidades sociais. Como tal, é imprescindível compreender que esta temática deverá ser entendida tendo sempre em consideração o contexto social no qual se encontra inserida.

Segundo Winner (1999) as crianças e os jovens sobredotados revelam-se com frequência socialmente isolados e infelizes, a não ser que encontrem outros sobredotados com quem possam conviver e partilhar interesses e motivações, curiosidades e descobertas. Acrescenta também que a ideia de criança sobredotada bem adaptada aplica-se, geralmente, aos casos de sobredotação moderada e muito dificilmente aos casos extremos de sobredotação, os quais transportam normalmente dificuldades significativas e fragilidades acentuadas ao nível da adaptação e do relacionamento com os pares.

Winner (1999) afirma e sublinha que as crianças e jovens que apresentam uma aptidão excepcional elevada, numa qualquer área do conhecimento, revelam, frequentemente, problemas e fragilidades sociais e emocionais, nomeadamente, devido ao facto de não se encontrarem ao mesmo nível dos seus pares, observando-se discrepâncias significativas relativamente aos comportamentos e atitudes, interesses e motivações, conhecimentos e competências. A criança sobredotada apresenta um perfil de personalidade diferente, em relação à criança considerada *média*, sendo que a sua vida afectiva, emocional e social também se distingue consideravelmente. É evidente que nem todas as crianças e jovens sobredotados são “problemáticos”, porém, aqueles que possuem níveis mais elevados de sobredotação confrontam-se com problemas

sociais e afectivos que os encaminham para um sofrimento emocional e um certo isolamento, originado situações de conflito, muitas vezes, difíceis de gerir e resolver, trazendo implicações a nível familiar e escolar.

Nas crianças e jovens sobredotados, com um Q.I. moderado, observam-se problemas sociais considerados normais na infância, por outro lado, aqueles cuja sobredotação se manifesta mais extrema, evidenciam dificuldade e constrangimentos no relacionamento com as outras crianças, por vezes, efectivamente preocupantes, fundamentalmente, em contexto educativo de sala de aula. Estas dificuldades que preocupam as famílias e os agentes educativos que lidam diariamente com estas crianças e jovens manifestam-se, essencialmente, devido às grandes dificuldades reveladas ao nível da adaptação e do relacionamento com os pares (dificuldades de adaptação social), assim como pelo facto dos seus interesses e motivações serem muito específicos e completamente diferentes dos interesses revelados pelos colegas ou dos desafios propostos pela instituição escolar. Perante estas dificuldades e limitações no domínio relacional, apresentam-se então solitárias e muitas vezes inaptas para estabelecer um convívio adequado com os colegas, colocando desafios à comunidade educativa que deverá intervir adequadamente de forma a ajudar estas crianças a ultrapassar os problemas e as dificuldades identificadas (Hollingworth, 1926, Ziv, 1976, Terressier, 1981, Winner, 1999).

De acordo com Winner (1999) as crianças com elevadas capacidade/habilidades são bastante introvertidas e notoriamente inseguras, assim como ansiosas e deprimidas. Gostam muito de mandar e de liderar, são frequentemente gozadas e incompreendidas pelas outras crianças e pouco populares.

A mesma autora sublinha que as crianças sobredotadas, embora sintam algum orgulho por serem diferentes dos seus pares, também são aquelas que possuem menos amigos e cuja auto-estima e a

autoconfiança se apresentam mais baixas em relação às suas relações sociais. Geralmente sentem que são impopulares entre as outras crianças da sua idade e que estas não compreendem as suas ideias, interesse e preferências.

Brandão (1996, p. 429) refere que *“Todos nós temos de conhecer melhor a problemática da integração dinâmica e sobretudo revelar as melhores condições para que o sobredotado seja educado dentro duma perspectiva que lhe proporcione uma integração com sucesso. Conhecer os perigos e os meios favoráveis dentro de cada comunidade, será o bom caminho para os responsáveis. É assim que devemos preocupar-nos em estabelecer estruturas de condições próprias a cada criança, tendo em conta o seu meio, cultura e capacidade da comunidade educativa”*.

A família surge como o primeiro grupo que recebe a criança e que a educa de acordo com os seus padrões culturais. É a instituição que proporciona a socialização da criança e a sua educação inicial. A criança recebe então uma educação no contexto sociofamiliar, a partir do nascimento e das primeiras relações no seio da família. *“Qualquer que seja o seu tipo ou a sua dimensão, a família é um espaço de abrigo e ligação indispensável entre a criança e a sociedade, conservando sempre as suas funções de socialização, de transmissão e de educação”* (Ramos, 1993, p. 361).

A família apresenta-se como o primeiro espaço onde a criança inicia a sua socialização. Esse espaço vai-se alargando progressivamente, consoante as relações que a criança começa a estabelecer com os membros da comunidade na qual se encontra inserida. Funciona sem dúvida como o primeiro agente de socialização, embora hoje, o seu papel educativo esteja repartido com a escola, que surge como segunda instituição socializadora.

Ramos (1993) considera que o meio sociofamiliar e cultural ao qual a criança pertence proporciona-lhe uma “educação” com valores, regras,

hábitos e costumes do seu grupo. E, a criança, ao aceitar e interiorizar estas normas e valores, ao conformar-se com o “social”, adapta-se ao grupo humano a que pertence, assimilando a identidade do seu meio sociocultural.

Para além da função socializadora e educativa, a família é fundamental para o equilíbrio e desenvolvimento geral da criança, como afirma Ramos, (1990, p. 317) *“A qualidade dos cuidados infantis e a atenção e adaptação do adulto às necessidades da criança, sobretudo nos primeiros tempos de vida, constituem uma das bases do seu desenvolvimento e saúde psíquica futura, são elementos essenciais para que a criança adquira uma base de segurança emocional, aceda às fases posteriores do seu desenvolvimento, invista suficientemente o domínio cognitivo para seguir uma escolaridade sem problemas, interiorize correctamente as imagens parentais a fim de abordar a adolescência sem grandes conflitos”*.

Cada indivíduo, como ser único, deverá ser amado e respeitado na sua singularidade, pois só assim encontrará mais depressa o seu caminho. A família deverá aceitar tudo o que for positivo, dando espaço ao(s) seu(s) filho(s), para que se desenvolva(m) livremente, embora de forma responsável. Deve aceitar as limitações e fragilidades, sobretudo nos sobredotados, cujos comportamentos e as atitudes, bem como as capacidades acima da média, reveladas numa determinada área, poderão não ser de nível igualmente superior nas restantes áreas (Silva, 1999).

É importante que os pais de crianças sobredotadas lhes disponibilizem bastante tempo, a fim de contribuírem para a promoção do seu desenvolvimento. Porém, esta dedicação *“não significa que esses pais criam a sobredotação dos filhos”* (Winner, 1999, p. 209).

Investigações realizadas em França, nomeadamente de Chiland (1976) evidenciam uma correlação positiva entre Q.I. elevado, êxito escolar e meio sociocultural familiar favorecido e estimulante.

Não há dúvida que a família é um suporte fundamental para o desenvolvimento e crescimento saudável da criança, promovendo a sua estabilidade emocional e dando à criança o apoio necessário para que cresça de forma equilibrada.

Pereira (1998), também faz referência à importância dos aspectos relacionais e à sensibilidade interactiva dos pais, para que estes possam apresentar uma resposta ajustada às necessidades individuais do seu filho.

É muito importante que os pais conheçam as características dos seus filhos sobredotados, suas necessidades específicas e capacidades individuais, assim como as suas dificuldades de adaptação, para que possam ajudar os seus filhos e assumir atitudes positivas que favoreçam a criança.

A criança sobredotada poderá também provocar conflitos familiares, tanto a nível das relações conjugais, como filiais e de comunicação. Como tal, é imprescindível reforçar o vínculo das relações familiares.

“Se os pais conseguirem caminhar juntamente com seus filhos superdotados, dialogando com eles, provocando experiências de vida significativas e de relacionamento autêntico, poderá ser decisiva sua influência no desenvolvimento de seus filhos e na construção de sua identidade pessoal” (Novaes, 1979, p. 120).

Segundo Silva (1999), se a criança sobredotada não usufruir de um meio familiar, social ou escolar adequado para o desenvolvimento das suas potencialidades, e se não beneficiar dos apoios necessários, poderá vir a apresentar problemas a nível socioemocional, escolar e familiar. A nível socioemocional a criança poderá revelar agressividade e baixa auto-estima, assim como atitudes anti-sociais e descrença em si própria. Poderá ainda apresentar falta de confiança e tendência para o isolamento. Na escola poderá surgir uma atitude negativa face à mesma, falta de interesse e uma grande apatia. Existe a probabilidade de se tornar irrequieta, desatenta e perturbadora, não esquecendo a falta de sucesso devido aos baixos resultados. No relacionamento familiar a

desobediência e a arrogância poderão tornar-se evidentes. Por outro lado, a instabilidade emocional poderá instalar-se, levando a criança a sentir-se rejeitada o que, por sua vez, facilita a tendência ao isolamento.

É de facto a família que possui um papel imprescindível no processo de desenvolvimento do sobredotado. Obviamente que os laços emocionais existentes vão contribuir para a aceitação da diferença. Os pais devem estar atentos aos seus filhos, pondo de lado os preconceitos, dando aos seus filhos condições diversificadas e estimulantes.

Novaes (1979) afirma que é sem dúvida importante ajudar as crianças sobredotadas a superarem as suas dificuldades, que se revelam próprias do período evolutivo, pois ao ajudá-las estaremos a contribuir para o bem-estar social destas crianças.

Segundo Novaes, (1979, p. 127) as famílias de crianças sobredotadas não têm usufruído de muita ajuda no sentido de aprenderem a melhor lidar com os seus filhos. No entanto considera que este é um aspecto fundamental dado *“a importância do ambiente familiar e da escola como agentes de socialização e de formação da identidade pessoal, como comprovam os estudos de White (1966), Santford (1966), Mahler (1969)”*.

Por outro lado, é evidente o distanciamento que, por vezes, existe entre os padrões culturais da escola e dos alunos. E, muitas vezes a escola não está preparada para desempenhar o seu papel de instituição educacional de mudança e aceitação da diferença e da diversidade cultural e de aptidões.

Muitas vezes, as escolas estão viradas para um universo padrão, homogéneo, sem preocupação pela diferença e pela integração de crianças que necessitam de um atendimento específico e de um currículo adequado às suas necessidades.

Para Ramos (1999), Peres (1999), a escola deverá ser um espaço que permita a construção de projectos individuais e colectivos, em que a participação, a justiça e o respeito mútuo façam parte de uma prática

constante. A heterogeneidade cultural deverá ser entendida como parte integrante do ser humano, tendo em conta que cada indivíduo é um ser original e diferente do outro.

A escola deve ser um espaço que promova a inclusão e participação de todos de forma a permitir o desenvolvimento pessoal e social de cada um, numa construção crítica do conhecimento através do desenvolvimento de actividades enriquecedoras e estimulantes.

Referem ainda estes autores que vivemos num mundo complexo e plural, onde temos que aprender a conviver numa sociedade inter/multicultural, onde existe uma diversidade étnica, cultural, linguística, social, intelectual, e também, uma diversidade de competências, de saberes e oportunidades, sendo então importante respeitar a individualidade de cada um na diversidade.

“A sobredotação cinge-se a uma noção de carácter individual, seja porque assenta integralmente enquadrada no conceito de diferença, seja porque é este mesmo conceito que gera a noção de individualidade, único sustentáculo do património da comunidade, somatório das potencialidades de cada um dos seus membros” (APCS, Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas, 1987, pp. 11-13).

As crianças sobredotadas deverão beneficiar de um atendimento adequado e específico, que estimule as suas potencialidades. E, como tal, deverão ser consideradas as suas diferenças pessoais, assim como as suas características grupais.

Falcão (1992) considera igualmente, que a escola tem o dever de propiciar às crianças sobredotadas, um clima estimulador que favoreça o desenvolvimento das suas potencialidades pessoais e o seu processo de adaptação social.

É preciso que a escola abra a sua cultura à aceitação real da diferença e da singularidade humana, integrando e incluindo todas as crianças, e garantindo-lhes o acesso a um atendimento adequado, de

acordo com as suas necessidades específicas e que as oriente no sentido do desenvolvimento das suas capacidades. Só assim poderão tornar-se indivíduos conscientes e responsáveis no seio da sociedade à qual pertencem, contribuindo para o progresso e o bem-estar de todos, numa comunidade aberta à diferença e onde todos, embora diferentes, possam ser ouvidos com voz própria e aceites de igual forma.

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

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

Falcão (1992) frisa ainda que as condições ambientais favorecem o desenvolvimento do potencial humano. Como instituições educacionais primeiras, a família e a escola devem criar oportunidades para o desenvolvimento do potencial da criança. Certamente será importante que os pais partilhem com a escola a responsabilidade de ajudar os filhos a crescer e a atingir o máximo das suas potencialidades. A conjugação funcional escola/pais poderá estar relacionado com o sucesso ou insucesso educacional das crianças sobredotadas.

1.1. Fundamentação da Escolha da Problemática do Estudo

A investigadora é professora do Ensino Básico e, ao longo do seu percurso profissional, dedicou-se sempre à pesquisa e ao estudo de vários temas no domínio da Educação, Ciências da Educação, Educação Especial/Necessidades Educativas Especiais e Psicologia Educacional, entre outros, tendo desenvolvido uma profunda curiosidade e um enorme interesse pela problemática da sobredotação, por ter constatado ser uma temática ainda pouco estudada em Portugal e por haver um desconhecimento significativo face à mesma por parte dos intervenientes nos processos educativos destas crianças.

Por outro lado, nos contextos educacionais onde actua, também pôde aperceber-se das inúmeras dúvidas e interrogações que surgem no domínio da sobredotação, o que suscitou uma efectiva motivação para o estudo das dinâmicas familiares, educativas e socioculturais inerentes a esta problemática, plenamente consciente de que é imprescindível conhecer e compreender para então proceder à implementação de estruturas e dinâmicas educativas adequadas, intencionais e eficazes, que respondam às reais necessidades educativas e aos perfis intra-individuais destas crianças.

Assim, a fim de escolher e formular um problema de investigação, elegemos a problemática da sobredotação como domínio de investigação do nosso interesse, o qual nos tem suscitado preocupação e que consideramos bastante relevante para o contexto educacional onde actuamos e para a disciplina na qual se enquadra a investigação, não esquecendo as dimensões metodológicas e éticas (Fortin, 2003). De referir que esta investigação, desenvolvida no âmbito das *Ciências da Educação*, na especialidade em *Educação Multicultural/Intercultural*, pretende alargar e dar continuidade ao estudo que realizámos na Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais intitulada *A Criança sobredotada na Família e na Escola*, e decorre do interesse e da

crescente motivação em continuarmos a desenvolver e a aprofundar questões inerentes à problemática da sobredotação, nomeadamente nos contextos familiar, escolar e sociocultural, a partir do conhecimento e compreensão das percepções, das atitudes e das crenças das próprias crianças, ou seja, da sua auto-percepção mas, também, das percepções, das atitudes e das crenças dos seus pais e professores e, ainda, dos técnicos de instituições especializadas que actuam ao nível do atendimento e do apoio a estas crianças e suas famílias.

2. Objectivo da Investigação

Com este trabalho de investigação, objectivamos conhecer e tentar compreender como se desenvolvem algumas dinâmicas familiares, escolares e socioculturais de crianças sobredotadas residentes em Portugal (distritos de Setúbal e de Lisboa) e que frequentam escolas (do ensino público ou particular) do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, consideramos importante explorar como se estabelecem as relações das crianças sobredotadas com as suas famílias (pais e irmãos), assim como com os professores e colegas nas escolas e com o meio envolvente em geral.

Pretendemos também saber quais são as características positivas das crianças sobredotadas e quais as implicações destas características nas dinâmicas familiares e socioeducativas.

Consideramos ainda importante compreender como é que as famílias e as escolas gerem as problemáticas inerentes às crianças sobredotadas e qual o nível de aceitação destas crianças nas famílias, por parte dos colegas e professores das escolas que frequentam e no meio sociocultural em que vivem.

3. Justificação da Relevância do Estudo

A justificação da relevância deste estudo prende-se com a preocupação de evidenciar as problemáticas e dinâmicas familiares, escolares e socioculturais das crianças sobredotadas, contribuindo para uma melhor compreensão e aprofundamento da temática.

Assim, é importante perceber como se estabelecem as inter-relações entre a criança sobredotada e a família, assim como entre esta, os respectivos professores e colegas, na escola.

Importa também indagar sobre os aspectos positivos das crianças sobredotadas e sua influência nas dinâmicas familiares e socioeducativas.

Interessa ainda compreender e evidenciar de que modo as famílias e as escolas gerem as situações problemáticas inerentes às crianças sobredotadas.

Considera-se pertinente realçar como tentam dar resposta aos problemas que surgem e saber se as instituições escolares estão preparadas para operacionalizar e dinamizar a efectiva e adequada inclusão das crianças sobredotadas, proporcionando-lhes a oportunidade de um ensino adequado, que responda de forma positiva às suas necessidades específicas e individuais, valorizando e potenciando as suas capacidades e respeitando a sua singularidade.

Considera-se, igualmente importante, perceber como se processa o envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos e as dinâmicas de complementaridade entre as famílias e as instituições escolares.

4. Organização do Estudo

Este estudo assenta sobre a problemática das dinâmicas familiares, educativas e socioculturais das crianças sobredotadas, sendo composto por três partes.

Na primeira parte do estudo apresentamos uma revisão de trabalhos anteriores e uma abordagem teórica diversificada acerca do problema em estudo, que nos permite fazer uma adequada contextualização da pesquisa.

A segunda parte destina-se ao enquadramento metodológico do estudo e à investigação empírica. São apresentadas as questões de investigação e apresenta-se uma caracterização da amostra que compõe o estudo.

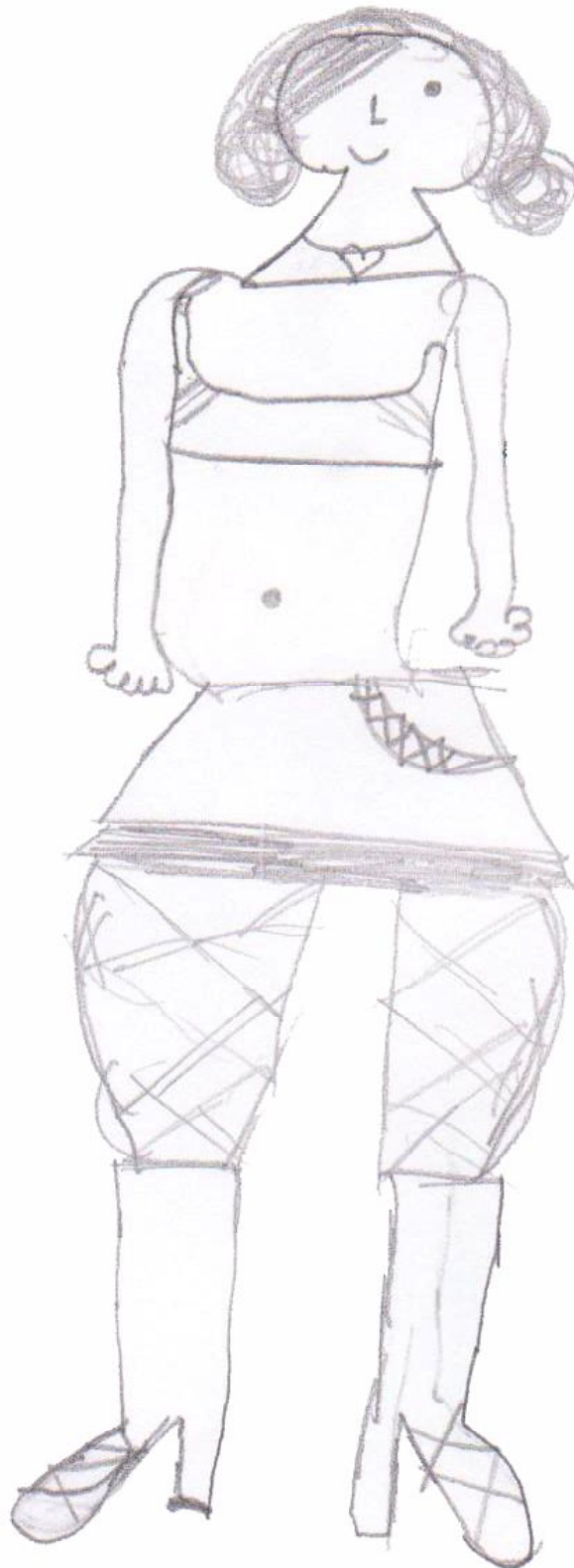
Apresenta-se uma descrição dos instrumentos utilizados neste trabalho de investigação para a recolha, apresentação e análise de informação e que foram especificamente elaborados tendo em conta os objectivos do estudo. Por fim, apresentam-se os resultados, a análise e discussão dos mesmos.

O estudo termina com a apresentação das conclusões do trabalho desenvolvido, onde surgem também sugestões para futuros trabalhos de investigação acerca da problemática em estudo.

Procedemos à definição dos conceitos considerados fundamentais para o estudo, de acordo com a necessidade da sua abordagem.

I Parte

Enquadramento Teórico



Tiago, 9A 7M

Capítulo 1

A PERSPECTIVA HISTÓRICA DA SOBREDOTAÇÃO

“A sobredotação apresenta-se como uma problemática complexa que tem vindo a suscitar bastante interesse nos últimos anos, mas também muitas dúvidas, interrogações e divergência de opiniões, por parte daqueles que, por todo o mundo, se têm dedicado a estudá-la e a compreendê-la”.

Santos (2001, p.187)

“O modo como uma sociedade conceptualiza a noção de sobredotado determina o modo como irá avaliar a sobredotação”.

Winner (1999, p. 44)

A partir de uma análise retrospectiva das diferentes épocas históricas, tomamos conhecimento de que as mesmas apresentam diferentes conceitos ou constructos de sobredotação, construídos com base nos valores, crenças e ideologias dominantes numa determinada cultura, que atribui maior ou menor valor a actividades humanas distintas, de acordo com as diferentes necessidades sociais constatadas.

Assim, poderemos afirmar que o conceito de sobredotação pressupõe uma dimensão sociocultural, sendo que os estudos desenvolvidos em torno desta temática não poderão ocorrer separados do contexto social e cultural no qual se encontram inseridos. Constatamos então que os conceitos apresentam variações de acordo com as aptidões ou comportamentos que são considerados (ciência, arte, liderança, etc.) e/ou do grau de manifestação dessas aptidões ou comportamentos (genialidade ou executor exímio) (Terrassier, 1994, Shore e Kanevsky 1993), cit. *in* (Pereira, 1998).

Numa abordagem cronológica, poderemos distinguir três períodos fundamentais que demarcam percepções socioculturais acerca da

sobredotação. O primeiro período, bastante extenso, vai desde as sociedades primitivas até ao início do século XX. O segundo período decorre entre o aparecimento dos primeiros testes de inteligência e a década de sessenta. O terceiro período delimita-se a partir da década de sessenta até à actualidade (Pereira, 1998).

Apresentamos, de seguida, uma descrição das percepções dominantes acerca da temática da sobredotação em cada um dos três períodos assinalados.

Nas sociedades humanas primitivas, um sobredotado seria o astuto na pesca e na caça, demonstrando uma plena adaptação ao meio. Os dons extraordinários que o indivíduo apresentava eram percebidos como algo que ultrapassava os processos mentais comuns e vistos como o resultado da inspiração divina, da maldição satânica, do carácter neurótico: *sobredotação = genialidade*, (Grinder, 1993) cit. *in* (Pereira, 1998).

Segundo Waddington (1961), Confúcio, um reconhecido filósofo que viveu na China há mais de 2500 anos (351 – 479 a.C.), foi provavelmente o primeiro a valorizar as crianças que apresentavam capacidades acima da média e a acreditar que estas deveriam ser identificadas, para que as suas capacidades e habilidades fossem adequadamente desenvolvidas e potenciadas, através de um acompanhamento devidamente estruturado e planeado. Na China, localizavam-se e identificavam-se estas crianças, de forma a encaminhá-las para a corte, onde beneficiavam de um tratamento específico, com especial realce para a área de expressão literária, bastante valorizada, que se manifestava fundamentalmente pela valorização da produção de ensaios e poesia, de forma a desenvolver o raciocínio e a memória.

De acordo com Renzulli (1978), cit. *in* Falcão (1992) os chineses, já no ano 2200 antes de Cristo, desenvolveram e implementaram um sistema de exames bastante competitivo, de forma a seleccionar as crianças e jovens com capacidades consideradas excepcionais.

Na Grécia e Roma antigas, a sobredotação era uma qualidade humana reverenciada e permanecia a crença da existência de relações com o sobrenatural (Terrassier, 1994, cit. in Pereira, 1998).

A Grécia foi uma das civilizações que, já há mais de 2000 anos, dava muita atenção às crianças com inteligência superior. Platão chegou mesmo a interessar-se pela identificação dos jovens considerados mais aptos, para que estes fossem educados para assumirem a liderança do Estado, chegando mesmo a sugerir que a selecção fosse feita a partir da realização de testes de aptidão naturais. Na sua obra a *República*, determinava a identificação de crianças dotadas desde os primeiros anos de infância, provenientes de todas as classes sociais, defendendo a tese de que essas crianças deveriam usufruir de uma preparação nos domínios das Ciências, da Filosofia e da Matemática, devendo ainda dominar as diversas áreas do conhecimento humano. Estas crianças eram conhecidas por “*Crianças de Ouro*” (Waddington, 1961).

Esta evidente preocupação relativamente à sobredotação e a busca da habilidade e da excelência, explica a existência de um grande número de filósofos, astrónomos e matemáticos, que viveram na Grécia há milhares de anos, e cujas contribuições são ainda hoje reconhecidas.

Na Turquia, Alexandre o Grande, seleccionava cuidadosamente as crianças mais dotadas, tratando-as como filhos. No século XV, um sultão turco, funda uma escola num palácio em Constantinopla, enviando por todo o império emissários, objectivando proceder à identificação e ao recrutamento das crianças mais fortes e mais inteligentes, independentemente da sua classe social, para que, naquela escola, beneficiando de um acompanhamento específico e ajustado às suas elevadas potencialidades e necessidades educativas, pudessem desenvolver de forma mais adequada e equilibrada, todo o seu potencial. Eram instruídos para serem artistas, sábios ou chefes de guerra (Whitmore 1980).

Na idade média é atribuída à sobredotação uma dimensão transcendental, ou seja, era considerada uma qualidade que transpunha os limites ordinários e, conseqüentemente, muito pouco valorizada; na medida em que era tida como uma manifestação resultante de forças malélicas. As capacidades excepcionais ultrapassavam os limites estabelecidos pelo dogma cristão, pelo que à luz das doutrinas da lei canónica, um sobredotado era considerado um herege dominado pelas forças do mal (Grinder, 1993, cit. *in* Pereira, 1998).

Na Renascença a excepcionalidade (os grandes cientistas, os sábios, os génios), assume uma conotação psicopatológica, inerente a um processo neurótico. Neste sentido, qualquer desvio em relação à norma dominante, constituía de imediato um indicador de instabilidade mental.

Esta abordagem renascentista da sobredotação, que lhe atribui o significado de genialidade, despertou o interesse de vários estudiosos (Moreau de Toures, Nisbet, Lombroso, Galton) do século XIX, que se debruçaram sobre a relação entre loucura e talento. De destacar Lombroso, Professor de Medicina Legal e de Psiquiatria, que diligenciou uma investigação com base numa pesquisa bibliográfica acerca das características médicas e psicológicas de indivíduos proeminentes, concluindo a existência de relação entre insanidade mental e genialidade.

Também Galton, apesar de algum cepticismo inicial face à teoria da neurose sustentada por Lombroso, acabará por reconhecer a relação entre excepcionalidade e insanidade mental, tendo publicado em 1883 estudos de investigação científica realizados com base na análise biográfica sobre pessoas proeminentes de diferentes culturas (Grinder, 1993, cit. *in* Pereira, 1998).

No século XX persistiu o interesse de investigadores neste domínio. Porém, divergindo da linha de pensamento dos estudiosos acima referenciados, Terman (1925), Cox (1926), Ellis (1926), e Bowerm (1947), entre outros estudiosos e investigadores, desenvolveram vários

estudos cujos resultados apontam para a inexistência de relação entre sobredotação e insanidade mental (Pereira, 1998).

Falcão (1992) refere que de acordo com a literatura mais antiga, um sobredotado era definido como um indivíduo que revelasse notabilidade numa determinada profissão, persistindo como critério fundamental na definição, a valorização das realizações demonstradas pelos indivíduos, ou seja, o grau de excepcionalidade manifestado nas suas produções. Mas, por volta dos finais do século XIX e princípios do século XX, começaram a surgir instrumentos de medida padronizados, capazes de aferir o potencial intelectual.

O primeiro instrumento que surgiu foi a Escala de Inteligência de Binet-Simon, que foi publicada em 1905 e que veio possibilitar o agrupamento de indivíduos, em relação ao potencial intelectual, em níveis de variação entre o deficiente e o superior. E, assim surgiu uma nova etapa na definição de sobredotado.

Na primeira fase do uso daquela escala, a pontuação num teste de inteligência surge como um critério para definir um sobredotado. Mas, os estudiosos e investigadores que se opunham à aceitação desse critério, argumentaram que a referida técnica não era tão simples como poderia parecer. Os investigadores poderiam não utilizar os mesmos testes e existir discrepâncias relativamente à definição de sobredotação (Falcão, 1992).

Entre os investigadores, as divergências são notórias, e apontam para uma nova fase na definição do conceito de sobredotação. Essa nova fase diz respeito à aceitação do Q. I. (Quociente Intelectual) como critério de caracterização do sobredotado (Falcão, 1992).

Os que se posicionavam dentro desta corrente de investigação, consideravam essencial a existência da condição inata da genialidade, defendiam o carácter monolítico da inteligência (factor G) e consideravam como factor imprescindível na identificação um desempenho igual ou superior a 140 nas escalas de Q. I. (Pereira, 1998).

No início dos anos 20, um investigador norte-americano de nome L. M. Terman, iniciou um estudo em larga escala, talvez um dos mais importantes, acerca das crianças sobredotadas. Este estudo de Terman e colaboradores (1920-1959) baseou-se no acompanhamento de um grande grupo de crianças sobredotadas, de forma a investigar fundamentalmente os traços físicos, intelectuais e de personalidade que caracterizavam o grupo, e a sua evolução no plano escolar, social e emocional. O estudo mostrou uma correlação positiva entre nível intelectual elevado, êxito escolar e social. As investigações de Terman *et al.* evidenciaram também que a maioria destas crianças aprenderam a ler antes da entrada para a escola, sem que lhes tivesse sido ensinado. Igualmente, estes estudos mostraram que as crianças sobredotadas estavam em avanço nos seus conhecimentos escolares em relação às outras crianças, considerando a maioria dos professores (82%) que os mesmos beneficiariam de um avanço escolar.

De salientar o importante trabalho desenvolvido por Terman (1920-1959) devido à dimensão do estudo realizado e ao facto de se destacar como trabalho pioneiro nesta área.

A concepção teórica central do estudo de Terman reside em considerar a inteligência (Q.I.) como um traço fixo, que se desenvolve gradualmente através de um processo de maturação. As crianças que participaram do estudo de Terman atingiram na escala métrica de Stanford-Binet um Q.I. igual ou superior a 140. E, os resultados obtidos do estudo revelaram que estas crianças fizeram uma aquisição precoce da linguagem (cerca de três meses e meio mais cedo) e da marcha (cerca de um mês e meio mais cedo). Cerca de 50% destas crianças já sabiam ler antes da entrada para a escola e, curiosamente, havia uma incidência superior de rapazes (Pereira, 1998).

Os resultados desta longa investigação de Terman e seus colaboradores foram sendo publicados numa série de cinco volumes, editados pela *Stanford University Press*, sendo o primeiro em 1925 e o

último em 1959, após a morte de Terman que ocorreu em 1957. No último volume (1959) há uma evolução nas crenças teóricas defendidas relativamente ao determinismo biológico, valorizando-se os factores ambientais e de personalidade. Todavia, é importante mencionar que o projecto continuou a ser desenvolvido pelos seus colaboradores, após a sua morte, sendo os últimos dados deste estudo longitudinal publicados em 1995 por Holahan e Sears, no livro intitulado “*The Gifted Group in Later Maturity*”.

A investigação de Terman contribuiu para a desmistificação de ideias erróneas que existiam acerca da sobredotação, nomeadamente, ideias resultantes das investigações desenvolvidas por Lombroso e Nisbet no século XIX, as quais sublinhavam a existência de uma estreita relação entre sobredotação e perturbação mental, a ideia de que as crianças com capacidades acima da média eram muito fracas fisicamente e doentes e que a sua precocidade implicava também um declínio precoce ao nível da inteligência.

Hollingworth (1926-1942) também se destacou neste período, nos estudos sobre sobredotação. É conhecida como pioneira no estudo das dificuldades de adaptação e das necessidades sociais e emocionais destas crianças. Segundo Hollingworth estas crianças demonstravam muitas dificuldades em termos de relacionamento social, pelo que muitos se tornavam indivíduos isolados e com uma postura negativa face à autoridade. Tendo verificado que as dificuldades de adaptação aumentavam com o aumento do Q.I. esta autora considerou igualmente o Q.I. como primeiro critério de sobredotação, todavia introduziu a noção de grau, fazendo distinção entre sobredotação e genialidade intelectual. Para Hollingworth uma criança sobredotada é aquela que atinge um Q.I. igual ou superior a 130, no entanto, para se considerar a genialidade intelectual é imprescindível um Q.I. de 180 (Pereira, 1998).

Seguiu-se Guilford que contribuiu na década de 60 para uma viragem no estudo da sobredotação e uma gradual dilatação do conceito, ao

defender a teoria do factor múltiplo no modelo de factor analítico de inteligência. A partir daí deixou de se falar em “inteligência” e passou a falar-se em “inteligências”. Os estudiosos começaram a reconhecer as limitações dos testes de Q.I., surgem novas reconceptualizações da inteligência (abordagens multifactoriais) e aplicam-se novas metodologias, com especial relevância ao nível dos processos em detrimento dos resultados (Almeida, 1988, cit. *in* Pereira, 1998).

Guilford foi um dos impulsionadores das mudanças ocorridas, seguindo-se Piaget, Gardner e Sternberg. A inteligência passa a ser perspectivada a partir de uma abordagem multidimensional (pluralística), na qual é considerada a criatividade e componentes não-intelectuais (motivacionais e personalísticos) como a auto-confiança, a persistência e a coragem de correr riscos.

O modelo de Guilford (1967) “*Estrutura do Intelecto*” sugere a existência de 120 tipos de habilidades intelectuais, susceptíveis de serem avaliadas por vários testes e apresenta a criatividade como uma variável importante. Apesar de ocupar um lugar de destaque entre as várias teorias da inteligência, a teoria de Guilford tem sido alvo de críticas por parte de alguns estudiosos e investigadores. McNemar (1964) considerava que a teoria da inteligência desenvolvida por Guilford apresentava uma fragmentação da habilidade mental num excessivo número de factores de pouco ou nenhum valor. Horn e Knapp (1973) consideraram que esta teoria não se encontrava adequadamente fundamentada por uma base empírica. De acordo com os referidos autores, Guilford apresentava como evidência para a sua teoria resultados de análises factoriais, os quais não se revelavam fiáveis, na medida em que se baseavam em métodos que permitiam muito poucas oportunidades para rejeitar a teoria. Undheim e Horn (1977) referiram a existência de inúmeras dificuldades na testagem desta teoria (Alencar, 1986).

Todavia, apesar das críticas apresentadas, será importante ressaltar que Guilford, nos seus estudos sobre a inteligência que iniciou na década de 50, evidenciou a criatividade como uma faceta do desenvolvimento intelectual, que não poderia ser avaliada pelos tradicionais testes de inteligência, pois estes estimulavam fundamentalmente as habilidades de pensamento convergente. Guilford conseguiu despertar a atenção dos estudiosos para a área da criatividade, uma área muito pouco conhecida na época, pouco investigada e até mesmo ignorada por muitos psicólogos. Em 1950, num discurso que proferiu como Presidente da *Associação Americana de Psicologia*, Guilford afirmou “*Eu discuto o tema da criatividade com considerável hesitação pois ele representa uma área em que os psicólogos, de modo geral, (...) têm grande receio de tratar*” (Taylor e Getzels, 1975, cit. in Alencar 1986, p. 13).

Guilford também referiu que os testes de inteligência apenas avaliavam respostas relativas a conhecimentos aprendidos e assimilados pelos indivíduos, que os mesmos reproduziam em situação de testes. Contudo, a criatividade implicava um tipo de pensamento divergente, possível de ser constatado através da capacidade do indivíduo para inventar novas respostas ou criar outras soluções.

Ainda em relação à criatividade Guilford apresentou duas hipóteses importantes. A primeira apontava para o facto de que a criatividade envolveria processos diferentes dos envolvidos no conceito tradicionalista de inteligência. A segunda apresentava a criatividade como uma variável multidimensional, que implicava diversos traços como fluência e flexibilidade de pensamento, originalidade e sensibilidade para problemas (Alencar, 1986).

Os estudos que se desenvolveram sobre a problemática da sobredotação, levaram alguns investigadores a chegar à conclusão que o Q.I. não poderia ser critério único de sobredotação. Investigadores defenderam que existiam indivíduos que conseguiam aprender num ritmo que revelava uma capacidade superior mas que nos testes não

apresentavam um Q.I. elevado, capaz de permitir que estes fossem classificados de sobredotados. Outros estudiosos da sobredotação alegaram que o Q.I. não possibilitava a identificação de alunos que mais tarde se vinham a destacar em actividades artísticas como a música, a pintura, mas também o desporto, etc. (Falcão, 1992).

Assim sendo, poderemos dizer que o Q.I. deixou de permanecer como critério fundamental na definição e identificação de sobredotação. Tal como refere Falcão (1992) o seu significado deixou de ser decisivo e definitivo. Houve um alargamento do conceito que passou a englobar crianças consideradas talentosas por apresentarem outros talentos e não, ou unicamente, o talento intelectual.

Mas, dando continuidade a esta marcha pelo tempo, surge ainda na década de 60, Torrance, que também defende a importância da criatividade, uma capacidade humana até aqui praticamente ignorada.

Gardner (1983, 1995), um neuropsicólogo e investigador americano, dá-nos a conhecer a sua Teoria das “Inteligências Múltiplas”, um dos mais recentes estudos no domínio da psicologia, deixando de falar em inteligência para falar em inteligências; identificando oito categorias de inteligência: a inteligência linguística, a lógica ou matemática, a cinestésica, a musical, a espacial, a interpessoal, a intrapessoal e a naturalista.

Howard Gardner (1983) realizou várias investigações acerca da inteligência e chegou à conclusão que a inteligência é a capacidade que o homem possui para resolver problemas ou criar produtos em diferentes contextos. Apresenta-nos a Teoria das Inteligências Múltiplas e diz-nos que existem, pelo menos, sete categorias de inteligência e que a competência que existe em qualquer uma delas não exclui ou inclui competência em qualquer uma das outras.

Mas, em 1995, Gardner alargou a sua lista inicial de sete inteligências e acrescentou-lhe uma oitava inteligência: a inteligência naturalista.

As oito inteligências às quais Gardner se refere são: a inteligência linguística; a lógica ou matemática; a cinestésica (que aparece na dança, no atletismo, nas artes...); a musical (que possuem os compositores, os cantores, os músicos...); a espacial (que possuem os escultores, os topógrafos...); a interpessoal (que serve para detectar os aspectos de carácter, motivação, liderança...); a intrapessoal (capacidade das pessoas de identificar os seus próprios sentimentos e utilizar o conhecimento próprio de um modo útil e produtivo) e a naturalista.

Drapeau (2000), Campbell, Campbell, Dickinson (2000) falam-nos destas inteligências e dizem-nos que, segundo Gardner (1983), a inteligência linguística é aquela que diz respeito à fonologia, à sintaxe, à semântica, à capacidade de utilizar a linguagem para expressar significados complexos, ou seja, à aptidão para verbalizar. É a inteligência que possuem os grandes poetas e escritores, oradores e humoristas, jornalistas e locutores. Quem possui este tipo de inteligência necessita de ouvir muito bem todas as informações ou até de as enunciar mentalmente, para poder desfrutar de uma melhor assimilação das mesmas. É uma das inteligências mais solicitadas actualmente ao nível do ensino.

A inteligência lógica ou matemática é a inteligência da ordem e das sequências. Os indivíduos que funcionam segundo esta inteligência possuem uma grande facilidade com os números, assim como uma grande habilidade para ordenar a realidade e uma excelente capacidade para exprimir as suas características de forma lógica. É a inteligência que revelam os cientistas, os matemáticos e os programadores de computação.

A inteligência cinestésica é a inteligência do movimento e da coordenação. Estes indivíduos têm uma grande sensibilidade aos movimentos, uma enorme capacidade de percepção de si próprios no espaço e fazem uma óptima utilização do seu corpo enquanto instrumento. Conseguem visualizar-se em pleno movimento ao utilizar os

conhecimentos a adquirir, ou seja, envolvem o corpo nas tarefas a realizar e nas aprendizagens a alcançar. É a inteligência dos atletas, joalheiros, mecânicos, cirurgiões.

A inteligência musical é a do músico capaz de representar mentalmente diversos instrumentos e muitos sons ao mesmo tempo, em harmonia. É também a inteligência do ritmo, como a do comediante que aprende o texto ritmando-o com o passo. Drapeau (2000) dá-nos ainda o exemplo do poeta que atribui ritmo às palavras, estrofes e versos.

Campbell, Campbell, Dickinson (2000) referem que os indivíduos nos quais se evidencia a inteligência musical, possuem uma grande sensibilidade para a entoação, a melodia, o tom e o ritmo. É a inteligência que revelam os compositores, maestros, instrumentistas.

Relativamente à inteligência visual ou espacial esta comporta a aptidão para manipular o universo espacial, representando-o de forma mental. Esta inteligência permite ao indivíduo movimentar-se livremente e movimentar objectos através do espaço e ser capaz de proceder à descodificação de informações gráficas. Os indivíduos que utilizam a inteligência visual necessitam de visualizar as coisas ou trabalhar segundo representações mentais, para fazer uma boa compreensão das mesmas. Possuem esta inteligência os pilotos, navegadores, pintores e escultores.

Já os grandes comunicadores utilizam sobretudo a inteligência interpessoal, revelando o gosto pela reflexão em conjunto para um melhor entendimento e resolução das questões e problemas. É a capacidade para compreender os outros e estabelecer e manter relacionamentos com eles, isto é, a capacidade para interagir com as outras pessoas. Esta inteligência manifesta-se naqueles que apresentam habilidades sociais como políticos, terapeutas, professores e assistentes sociais.

A inteligência intrapessoal é a inteligência dos eremitas que se dedicam à meditação e à introspecção. É a inteligência dos indivíduos que revelam necessidade de uma reflexão solitária acerca das noções

aprendidas, de forma a conseguirem uma boa integração. A inteligência intrapessoal é a capacidade que permite ao indivíduo uma clara percepção e compreensão de si próprio.

Campbell, Campbell, Dickinson (2000) fazem referência à inteligência naturalista e dizem que Gardner descreve as habilidades do naturalista como um indivíduo que revela capacidade para reconhecer a fauna e a flora, para fazer distinções coerentes no mundo natural, para compreender os sistemas naturais, assim como os sistemas criados pelo homem. É também capaz de identificar e distinguir várias espécies e compreender o relacionamento entre elas. Possuem esta inteligência os ecologistas, os paisagistas e os botânicos.

Drapeau (2000) lembra-nos que ninguém pertence apenas a um destes tipos de inteligência, pelo contrário, todos trabalham utilizando várias destas inteligências. Mas, salienta que será importantíssimo descobrirmos quais das modalidades nos permitem um melhor desempenho.

Segundo Falcão (1992), esta Teoria das Inteligências Múltiplas, difere das concepções tradicionais em três pontos:

a) tradicionalmente acreditava-se que determinadas funções como a aprendizagem, a percepção e a memória se podiam aplicar a qualquer matéria. Pensava-se também que a memória funcionava do mesmo modo com cantos, pinturas, palavras ou números.

Todavia, a Teoria das Inteligências Múltiplas diz-nos que relativamente a cada inteligência se dá uma forma característica de aprendizagem, percepção e memória. Por exemplo, uma pessoa poderá ter boa memória para a aprendizagem de línguas e não a ter para a aprendizagem de música, orientação, etc.;

b) esta teoria também difere da concepção tradicional, relativamente à atenção que se dedica aos papéis culturais. As investigações interculturais têm vindo a demonstrar que as pessoas desenvolvem capacidades diferentes, quando as culturas nas quais se encontram inseridas valorizam inteligências diferentes. Um exemplo poderá ser o

caso da cultura ocidental que tradicionalmente sobrevaloriza os testes que colocam a linguagem, muito particularmente escrita, e as matemáticas no cimo da pirâmide cultural;

c) a teoria funda-se num processo de desenvolvimento. As inteligências não existem nas mesmas formas desde a infância até à velhice. Algumas das inteligências desenvolvem-se e declinam muito rapidamente; outras desenvolvem-se de forma mais gradual, tendo uma vida mais longa.

A aceitação da teoria de Gardner dá-nos uma outra dimensão da realidade, já que esta teoria desmistifica o conceito unidimensional, tradicional, e permite que as capacidades humanas tenham um melhor aproveitamento. Ela garante uma maior compreensão do sucesso escolar e pessoal, de acordo com uma variada gama de sobredotações, permitindo assim, o surgimento de uma nova perspectiva de sucesso escolar, devido a uma constante exigência duma nova atitude face ao conceito de igualdade de oportunidades para todos.

Sternberg (1985) propõe a Teoria Triárquica da Inteligência, no âmbito da qual tem vindo a desenvolver uma teoria da sobredotação intelectual, com especial destaque para o modelo do pensamento intuitivo (*insightfull thinking*) (Pereira, 1998).

“A “inteligência” deixou de ser algo estático, hereditário, “pronto a utilizar” para se transformar em algo multifacetado, sujeito à acção do meio ambiente e das condições em que se desenvolve” (Silva, 1999, p.15).

Assim, o teste de inteligência elaborado por Binet e posteriormente aperfeiçoado por Terman (1917-1937), que ficou conhecido como teste de inteligência Stanford-Binet, deixa de ser suficiente. Só nos Estados Unidos existem 3000 testes oficialmente reconhecidos como válidos na identificação das capacidades humanas. Contudo, segundo Silva (1999), em Portugal são poucos os testes utilizados.

Webb, Meckstroth, Tolan (1994), referem que os testes de inteligência apenas medem a funcionalidade e o potencial de uma criança, tal como estes factores se apresentam no exacto momento da realização do(s) teste(s). Transtornos emocionais, indisposição, receio perante a situação de realização de um teste, assim como a falta de estimulação intelectual, são factores que poderão inclusive provocar flutuações descendentes na pontuação obtida pela criança no(s) teste(s). Como tal, é importante sublinhar que a pontuação obtida por uma criança em testes de inteligência, não se apresenta como inalterável.

Ainda em relação ao Q.I. podemos referir Renzulli (1986), cit. *in* (Rodrigues, 1992), que considera os testes de Q.I. insuficientes para a avaliação da sobredotação. A seu ver, devem ser considerados outros critérios mais qualitativos.

Segundo Renzulli *“As pessoas que atingiram reconhecimento pelos seus êxitos e contributos criativos possuem um conjunto relativamente bem definido de três agrupamentos de traços. Eles consistem em habilidade, empenho na tarefa e criatividade acima da média embora não necessariamente superiores”* (Renzulli, 1986, cit. *in* Rodrigues, 1992, pp. 45-46).

Renzulli fala também em comportamento sobredotado:

“O comportamento sobredotado consiste em comportamentos que reflectem uma interacção entre três agrupamentos básicos de traços humanos — sendo tais agrupamentos capacidades gerais ou específicas superiores à média, níveis elevados de empenho na tarefa e níveis elevados de criatividade. As crianças sobredotadas e talentosas são as que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto compósito de traços e de aplicá-lo a qualquer área potencialmente válida de desempenho humano” (Renzulli, 1986, cit. *in* Rodrigues, 1992, pp. 46-47).

Winner (1999), investigadora em Psicologia Infantil na Universidade de Harvard e professora de Psicologia em Boston, refere que o estudo da sobredotação tem registado grandes progressos, contudo existem muitos

mitos e concepções que considera erradas acerca da sobredotação. Assim, apresenta-nos no seu trabalho de 1999 (título original *Gifted Children, publicado em 1996*), uma visão crítica de alguns mitos que existem relativamente à sobredotação e que poderão dificultar-nos a compreensão da problemática que é em si muito complexa.

Winner (1999) menciona que ao utilizar o termo *sobredotado*, refere-se a crianças que apresentam três características que considera atípicas. São elas:

- *Precocidade* — As crianças sobredotadas são precoces, ou seja, manifestam capacidades em alguns domínios, numa idade inferior à média das restantes crianças. Por outro lado, progredem em determinados domínios (áreas organizadas do saber, como a linguagem, a matemática, a arte, a música, o xadrez, a patinagem ou o *ballet*) num ritmo mais rápido do que as outras crianças, na medida em que essa aprendizagem lhes é mais fácil.
- *Uma insistência em se desenvencilharem sozinhas* — Para além de aprenderem mais depressa do que as crianças ditas normais ou até do que as mais inteligentes, as crianças sobredotadas aprendem igualmente de um modo qualitativamente diferente. Segundo Winner (1999), estas crianças apenas necessitam de apoios mínimos por parte dos adultos e na maioria das vezes ensinam-se a si próprias.
- *Uma sede enorme de conhecimento* — a autora afirma que os sobredotados são interiormente motivados à compreensão do domínio no qual revelam precocidade. *“Manifestam um interesse intenso e obsessivo, uma aguçada capacidade de concentração, e aquilo a que chamo um desejo violento de dominar. Experimentam estados de fluência quando estão empenhadas na aprendizagem do seu domínio — estados de concentração absoluta durante os quais perdem a noção do mundo exterior”* (Winner, 1999, p. 17).

Winner (1999) alerta-nos para o facto de que podemos encontrar mitos e concepções erradas relativamente ao tema da sobredotação. E, apresenta-nos nove conceitos que pensa estarem errados e considera os mais problemáticos.

O primeiro mito diz respeito à sobredotação global. A autora diz que, na generalidade, se pensa que as crianças sobredotadas possuem um potencial intelectual geral que lhes permite serem sobredotadas a todos os níveis académicos, ao qual dá o nome de mito da sobredotação global, na medida em que considera que a criança que apresenta pontos fortes e fracos a nível académico apresenta-se como a regra e não como a excepção. Diz-nos inclusive que uma criança pode ser sobredotada numa determinada área académica e revelar uma aprendizagem deficiente noutra área. Acrescenta, ainda, que a especificidade de aptidões que apresentam é uma sólida indicação de que estas crianças revelam uma dada predisposição para determinado domínio. A autora refere que, na realidade, são raras as crianças que apresentam capacidades excepcionais em todas as áreas do conhecimento, pois a tendência é para a existência de dons específicos de um domínio. Acrescenta que estas crianças podem apresentar características de sobredotação numa área e verdadeiras dificuldades noutra.

O segundo mito refere-se à distinção entre talentosos e sobredotados, ou seja, as crianças que apresentam uma capacidade excepcional na música, na dança, na patinagem, no ténis, etc., são denominadas talentosas. Todavia, as crianças precoces nas áreas de aptidão escolástica, como na linguagem oral e escrita ou na Matemática, avaliadas por um teste de Quociente Intelectual (Q.I.) são consideradas sobredotadas. Contudo, E. Winner (1999) considera que não deverá existir esta distinção, pois as crianças sobredotadas no campo atlético ou artístico não apresentam diferença em relação às sobredotadas nos domínios académicos, possuindo ambas, as três categorias anteriormente apresentadas.

O terceiro é o mito do Q.I. excepcional, ou seja, a sobredotação em qualquer domínio depende de um Q.I. elevado. Porém, Winner (1999) considera que os testes de Q.I. apenas avaliam uma variedade mínima de faculdades humanas e que não existem provas suficientes de que é necessário um Q.I. excepcional em áreas como a arte e a música. A autora afirma: *“As crianças podem ser extremamente sobredotadas para a música ou para a arte e não possuírem um Q.I. global excepcional”* (Winner, 1999, p. 336).

O quarto e quinto mitos envolvem os factores biologia e meio. O mito dominante apresenta a sobredotação como inteiramente inata, o que segundo Winner (1999) ignora a importante influência do meio no desenvolvimento das aptidões e dos dons. Por outro lado o mito de que a sobredotação é fruto de um treino intenso sugere que as crianças sobredotadas nascem com cérebros normais que são posteriormente moldados para se tornarem extraordinários. Para a mesma autora, esta posição rejeita o papel fundamental desempenhado pela biologia na determinação da existência ou não de um dom susceptível de ser desenvolvido pelo meio. Na sua opinião os sobredotados não atingem resultados excepcionais apenas com exercícios rigorosos e um trabalho intensivo, pelo contrário, é o dom excepcional com o qual nascem que lhes permite trabalhar tanto.

O sexto mito assenta na questão parental. Segundo Winner (1999), existem indivíduos que afirmam que os sobredotados são “fabricados” pelo impulsivo desejo de pais excessivamente zelosos com o sucesso dos filhos. Chegam até a sugerir que não pressionem os filhos, de forma que estes possam desfrutar duma infância dita normal. Mas, não nos podemos esquecer que as crianças sobredotadas necessitam desse investimento e envolvimento dos pais, de forma a desenvolverem os seus dons. Para a autora os pais não criam os dons, embora o estímulo e o encorajamento por parte destes seja fundamental para que as crianças desenvolvam os dons que já possuem. São as próprias crianças

que transmitem aos pais sinais da necessidade de um meio enriquecedor e estimulante, onde possam desenvolver as suas capacidades excepcionais.

O sétimo mito diz respeito aos modelos de saúde psicológica. A mesma autora refere que os psicólogos têm atribuído às crianças com Q.I. elevado uma imagem de popularidade e de boa adaptação social, de carácter moral excepcional e modelos de saúde psicológica.

Terman (1920-1959) definiu as crianças sobredotadas como academicamente superiores, mas também *“superiores às outras crianças a nível físico, na saúde e na capacidade de adaptação social; caracterizadas por atitudes morais superiores, que se podem avaliar através de testes de personalidade”* (Winner, 1999, p. 22). Segundo Winner (1999) os sobredotados são com frequência crianças socialmente isoladas e infelizes, a não ser que encontrem outros sobredotados com quem possam conviver. Acrescenta que a ideia de criança sobredotada bem adaptada apenas se aplica aos casos de sobredotação moderada e dificilmente aos casos extremos de sobredotação.

Para Winner (1999) o oitavo mito diz respeito à questão defendida por muitos directores e professores que afirmam que todas as crianças são sobredotadas. Facto este que considera preocupante pois leva à tomada de posições inflexíveis contra a educação especial para crianças sobredotadas, afirmando que é necessário repensar a educação dos sobredotados para não se cair num igualitarismo mal gerido, privando estas crianças do atendimento especial de que necessitam.

O último e nono mito apresentado por esta autora, refere a ideia generalizada de que uma criança sobredotada, para além de possuir um Q.I. elevado e ser criativa, tornar-se-á no futuro um adulto proeminente e criador. A autora sublinha que as crianças sobredotadas acabam geralmente por se extinguir ou mudar para diferentes áreas de interesse, enquanto outras, apesar de muito bem sucedidas, nunca chegam a realizar nada de verdadeiramente criativo. Ou seja, na verdade esta

autora diz que são muito poucos os sobredotados que se tornam adultos proeminentes.

Pereira (1998) cit. *in* (Santos, 2002) considera que a temática da sobredotação é muito importante do ponto de vista social, na medida em que o talento individual beneficia sempre o bem público e, assim sendo, a sociedade bem como a instituição escolar deveriam preocupar-se efectivamente com a obtenção de meios que possibilitem a identificação e o pleno desenvolvimento destes indivíduos, através de um atendimento adequado e específico que assegure a promoção e a maximização das suas capacidades e potencialidades, tendo em conta as suas necessidades educativas individuais, emocionais e sócio-afectivas.



Patrícia, 9A 11M

Capítulo 2

DEFINIÇÕES DE SOBREDOTAÇÃO

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

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

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

Alencar (1986, pp. 20-21)

Renzulli apresenta o empenhamento na tarefa como *“factor importante a juntar à criatividade e a uma capacidade acima da média para se poder identificar o sobredotado. Nesta proposta apresentada por Renzulli (1978), o indivíduo possui capacidade acima da média e apresenta indícios de motivação e criatividade, uma vez que estas duas últimas componentes são passíveis de um estímulo mais elaborado para o seu aperfeiçoamento”* (Silva, 1999, pp. 17-18).

A capacidade de liderança também teve o seu reconhecimento, embora, ainda hoje, segundo Silva (1999), a medição desta capacidade, assim como da capacidade criativa se apresente difícil, sendo que os métodos utilizados na identificação estão ainda longe das expectativas e necessidades da sociedade.

A mesma autora faz também referência a duas outras capacidades humanas que surgem já nos anos 90 e que se apresentam como fundamentais. São elas a capacidade social (capacidade de comunicação, de diálogo e de consenso) e a capacidade psicomotora, que inclui o desporto e todas as manifestações para as artes.

Falcão (1992) dá-nos a conhecer uma definição que considera adequada ao conceito de sobredotação. Esta definição é inspirada na teoria de Gardner e tem como elementos fundamentais: um potencial superior, uma frequência constante, uma possibilidade objectiva de previsão, uma necessidade de atendimentos adequados e um elevado desempenho ao nível da produção e da criação.

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

Saunders e Espeland (1991) cit *in* (Santos, 2002) afirmam que o governo dos Estados Unidos da América reconhece cinco categorias nas quais uma criança poderá apresentar habilidades excepcionais. São elas:

- *Habilidade intelectual geral* — É o caso das crianças que apresentam capacidades excepcionais em várias áreas.
- *Aptidão académica específica* — É a criança que se destaca em uma ou duas áreas. Poderá revelar aptidão numa área, como por exemplo nas ciências, e baixo rendimento noutra, como na escrita.
- *Pensamento criativo e produtivo* — É a criança que possui um pensamento extremamente criativo, dando respostas realmente reveladoras dessa criatividade de pensamento, deixando o adulto surpreendido com as respostas dadas.
- *Capacidade de liderança* — É a criança que consegue convencer quase todos a fazerem quase tudo, ou seja, tem uma grande capacidade de liderar, fundamentalmente os seus pares.
- *Habilidade para as artes visuais e/ou de representação (dramáticas)* — São as crianças que gostam de dançar, cantar, tocar instrumentos musicais, representar, desenhar ou pintar.

Saunders e Espeland (1991) referem também que alguns educadores e investigadores reconhecem ainda uma sexta categoria:

- *Aptidão psicomotora* — É uma aptidão característica da criança que manipula totalmente o seu corpo, no tempo e no espaço, com uma habilidade extraordinária.

Para Alencar existem muitos aspectos que devem ser considerados e devidamente analisados quando falamos de crianças sobredotadas. Por outro lado, não deixa de sublinhar que são grandes as dificuldades que surgem quando se tenta encontrar uma definição para o termo. As dificuldades constatadas na operacionalização do constructo edificam-se na multiplicidade de enquadramentos teóricos que dificultam a possibilidade de *“propor uma definição precisa e aceite universalmente”* (Alencar 1986, p. 21)

Alencar (1986) diz-nos que, no nosso meio, os sobredotados são indivíduos que conseguem resultados excepcionais nos testes de inteligência ou que apresentam um desempenho intelectual superior. Porém, a autora salienta e alerta para o facto de os testes de inteligência tradicionais apenas medirem uma parcela limitada do que poderíamos considerar como inteligência humana.

Assim, um indivíduo poderá possuir determinadas habilidades intelectuais mais desenvolvidas, e não obter nos testes de inteligência resultados reveladores dessas suas habilidades superiores, devido aos itens utilizados no instrumento de medição da sua inteligência. Isto poderá acontecer nomeadamente com indivíduos criativos e de pensamento divergente. Os testes tradicionais de inteligência não medem algumas operações presentes no pensamento criativo. Como tal, um indivíduo que possua um potencial criativo superior poderá passar despercebido (Alencar, 1986).

Segundo esta autora (1986), nas últimas décadas, a inteligência deixou de ser um conceito unitário, enraizando-se a ideia de que existem vários tipos de inteligência (Alencar, 1986).

“Não existe nenhum modo ideal de se medir inteligência. Consequentemente, nós devemos evitar a prática tradicional de acreditar que se conhecemos o Q. I. de uma pessoa, nós também conhecemos a sua inteligência” (Renzulli, 1984, cit. in Alencar, 1986, p. 22).

Passow (1981), cit. in (Alencar, 1986) que desenvolveu estudos sobre a inteligência, apresentou uma ideia mais alargada de sobredotação, frisando a existência de um *continuum* em relação à habilidade, tanto na área intelectual, como na social, artística, musical, etc. Para este autor um sobredotado era um indivíduo que possuía habilidades superiores em qualquer uma dessas áreas, comparado com a população geral.

Alencar (1986) lembra-nos que nas últimas décadas a definição de sobredotado tem sofrido alterações importantes e significativas. Há algum tempo, um sobredotado era um indivíduo que apresentava uma alta inteligência e consequentemente possuidor de um Q.I. elevado, já que um Q.I. elevado era sinónimo de alta inteligência. Com o passar dos tempos e com a continuidade de estudos em torno da problemática, começaram a ser integradas outras variáveis de sobredotação, como por exemplo a capacidade de liderança e a criatividade. Alertaram-se assim os educadores para a multiplicidade de áreas em que um indivíduo poderia ser considerado sobredotado, deixando o Q.I. de ser apresentado como variável única no processo de identificação. Os sobredotados são então apresentados como um grupo extremamente heterogéneo.

No Brasil, a definição de sobredotado adoptada pelo *Centro Nacional de Educação Especial*, muito idêntica à definição apresentada em 1972 no relatório *Marland*, do Departamento de Saúde, Educação e Bem-estar dos Estados Unidos, define seis áreas gerais de habilidades: capacidade intelectual superior; aptidão académica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora; considerando-se sobredotada uma criança que apresente um

desempenho notável e/ou potencialidades superiores em qualquer uma das variáveis, isoladas ou combinadas (Alencar, 1986).

De mencionar que estas áreas assemelham-se às reconhecidas pelo governo dos Estados Unidos da América, anteriormente apresentadas.

Tuttle e Becker (1983) efectuam uma descrição de cada uma das categorias acima mencionadas.

Apresentam a *habilidade intelectual geral* como a categoria que inclui indivíduos que apresentem características como: curiosidade intelectual, poder excepcional de observação, capacidade de abstracção, atitude de questionamento e habilidades de pensamento associativo.

O *talento académico* inclui alunos com um desempenho escolar excepcional, uma grande habilidade para as tarefas académicas e que apresentam resultados muito bons em testes de conhecimento.

A *habilidade de pensamento criativo e produtivo* é a área que engloba estudantes com ideias originais e pensamento divergente, com habilidade para elaborar e desenvolver essas ideias e com capacidade para perceber de diversas formas um dado tópico.

A área da *liderança* abarca estudantes com capacidade para serem líderes sociais ou académicos de um grupo.

Artes visuais e cénicas é a área onde se encontram alunos com habilidades superiores para o desenho, escultura, pintura, filmagem, canto, teatro, dança e domínio de instrumentos musicais.

Por fim, apresentam-nos a área das *habilidades psicomotoras*, enquadrando nela os estudantes com grandes capacidades atléticas, uso superior de habilidades motoras refinadas e habilidades mecânicas.

Todavia, Renzulli (1984), cit. *in* (Alencar, 1986, p. 24) refere uma natureza não-paralela das seis categorias que integram a definição:

“Duas entre as seis categorias (aptidão académica e artes) chamam a atenção para os campos de actividade humana ou áreas de desempenho nas quais os talentos e habilidades se manifestam. As quatro categorias restantes aproximam-se mais de processos que podem manifestar-se em

áreas de desempenho. Por exemplo, uma pessoa pode utilizar o processo de criatividade com relação a uma aptidão específica (como química) ou arte visual (como fotografia). De forma similar, os processos de liderança e inteligência geral podem ser aplicados em uma área de desempenho como coreografia. De facto, pode ser dito que processos como criatividade e liderança não existem à parte de uma área de desempenho a que podem ser aplicados”.

Em relação à definição de sobredotado, Alencar (1986) enumera cinco problemas que considera os principais.

O primeiro prende-se com a falta de concordância entre diferentes autores relativamente à definição em questão. Existem autores que distinguem indivíduo sobredotado de indivíduo talentoso, considerando sobredotados os indivíduos com habilidade intelectual ou académica excepcional e talentosos os indivíduos com capacidades excepcionais nas artes, teatro ou música. Outros autores consideram ainda os indivíduos com grandes capacidades criativas num outro grupo. Por outro lado, há autores que apresentam a sobredotação como uma característica geral, não fazendo qualquer tipo de distinção entre grupos, considerando sobredotados tanto os indivíduos criativos, como os talentosos e também os que possuem habilidade intelectual superior.

O segundo problema que esta autora nos aponta, diz respeito ao facto de sobredotação ser algo muito relativo e não absoluto.

Como terceiro problema refere o aspecto não unitário da sobredotação, ou seja, o facto de um indivíduo poder ser considerado sobredotado numa dada área e apresentar um desempenho médio ou até mesmo abaixo da média numa outra área.

As características também são apresentadas como problema, sendo que as características que propiciam um desempenho superior numa área não são as mesmas que contribuem para um desempenho superior numa outra área.

O quinto problema que nos apresenta prende-se com a não existência de *“um ponto demarcatório específico separando os sobredotados daqueles que não o são”* (Alencar, 1986, p. 27).

Kirk e Gallagher (1987), cit. *in* (Rodrigues, 1992, pp. 38-39), também apresentam a definição utilizada na legislação federal americana (conhecida como a definição de Marland), proposta em 1972 pelo director do Departamento de Educação dos Estados Unidos, Sidney Marland:

“Crianças sobredotadas e talentosas são aquelas identificadas por pessoal profissionalmente qualificado como as que, em virtude das suas capacidades notáveis, conseguem um desempenho elevado. São crianças que exigem programas educacionais diferenciados e serviços além dos normalmente oferecidos pelo programa regular para contribuir para si mesmas e para a sociedade.

Entre as crianças de desempenho elevado estão as que demonstraram desempenho e/ou capacidade potencial em qualquer uma das seguintes áreas:

- 1. Capacidade intelectual geral*
- 2. Aptidão académica específica*
- 3. Pensamento criativo ou produtivo*
- 4. Capacidade de liderança*
- 5. Artes visuais e de representação”.*

Esta definição apresenta-nos uma evidente ampliação do conceito de sobredotado, através de uma descrição mais pormenorizada, sublinhando a efectiva necessidade de programas educacionais diferenciados e a referência a áreas específicas de desempenho e/ou potencial, fragilizando desta forma a relevância atribuída ao factor G (factor geral de inteligência). Em consequência, esta definição permite também ressaltar a necessidade da aplicação de critérios múltiplos nos

procedimentos de identificação. É ainda importante mencionar que esta definição não exige um desempenho superior, apenas a presença de um desempenho e/ou potencial elevado, numa das áreas apresentadas na mesma, destacando o importante e inquestionável papel das instituições escolares e da sociedade no desenvolvimento e na promoção de talentos (Pereira, 1998).

Hoge (1988) cit. *in* (Pereira, 1998) refere que esta definição é sem dúvida merecedora de mérito, pelo notório alargamento que permitiu ao conceito de sobredotação, contudo, não deixa de mencionar alguns problemas que a mesma levanta. Assim, sublinha o facto de esta definição não incluir os factores *não-cognitivos* como, por exemplo, os aspectos motivacionais, que se revelam de extrema importância, pelo que não deverão ser negligenciados. Chama-nos também a atenção para o conjunto das categorias indicadas, que na sua opinião é conceptualmente confuso, apresentando algumas das categorias como entidades autónomas quando na realidade não o são. Como exemplo, lembra-nos que a criatividade, a liderança e a aptidão intelectual geral não poderão existir separadas da área de actuação na qual forem aplicadas, alertando para os reflexos que estas limitações poderão representar, nomeadamente, na prática de identificação.

Reis (1989) cit. *in* (Pereira, 1998) considera que apesar da definição de *Marland* ter sido elaborada com o objectivo de ser abrangente e flexível, foram implementadas prática de identificação que se revelaram muito pouco eficientes e que alteraram a sua filosofia de base. Todavia, apesar das limitações apontadas, esta definição é utilizada na maioria dos estados federais da América do Norte que possuem legislação específica sobre educação de crianças sobredotadas.

Pereira (1998) vê nesta definição federal dos Estados Unidos da América que remonta a 1972, o reconhecimento da necessidade de um atendimento educativo especializado para as crianças sobredotadas em idade escolar. Diz-nos também que a definição de J. S. Renzulli (1979),

que aponta para a interacção entre três grupos de características: aptidão acima da média, não necessariamente excepcional; criatividade elevada e empenhamento elevado na tarefa, embora fundamentada em princípios teóricos diferentes, encaminha-se juntamente com a definição federal dos Estados Unidos da América, para uma multidimensionalidade do conceito, constituindo ambas, as definições que se destacam actualmente e como as mais referenciadas na literatura sobre a temática.

Alencar (1986) e Falcão (1992), lembram-nos que ao falarmos da problemática da sobredotação, é importante sabermos e compreendermos realmente o que é um indivíduo sobredotado, o que pretendemos de facto significar quando estamos a falar de uma criança sobredotada, que características envolve o conceito de sobredotação e qual a sua extensão.

Todos aqueles que até agora se têm debruçado sobre esta problemática, consideram bastante difícil encontrar uma resposta única, na medida em que se têm deparado com inúmeras e diversas dificuldades.

Existe uma certa confusão em relação ao conceito de sobredotado. Há um grande número de definições de sobredotado, em várias publicações sobre a temática e, para além das várias definições, constata-se também muitas discordâncias.

Segundo este autor, na mesma obra, se forem aplicadas duas ou mais definições a um mesmo grupo de indivíduos, alguns serão incluídos em todas elas, porém, outros não serão incluídos. Isto, porque o grau de coincidência irá depender do termo de comparação. Os sobredotados constituem um grupo muito heterogéneo, não só em relação a uma mesma capacidade, mas inclusivamente em relação às próprias capacidades. Desta forma, torna-se difícil a elaboração de um conceito ajustável, pois requer elevados graus de abstracção e generalização, realçando a complexidade do problema da definição do conceito de sobredotado.

Existe uma grande variedade de termos para expressar o mesmo conceito, o que também provoca a discordância entre os investigadores. A utilização de termos como aluno inteligente, superior, adiantado, dotado, excepcional, bem-dotado, etc., podem não significar a mesma coisa.

De acordo com Falcão (1992) o factor sociocultural é também relevante na caracterização do conceito. Esta caracterização depende do contexto ambiental. Assim sendo, torna-se relevante averiguar quem são os sobredotados nos diversos contextos socioculturais, pois o realce de características depende deste contexto. Culturas diferentes determinam um tipo de capacidades específicas e próprias que elas valorizam. O referido autor, dá-nos os seguintes exemplos:

- Na Alemanha do século XVIII valorizavam-se os compositores;
- Na Inglaterra do século XIX relevavam-se os escritores;
- Na Europa Ocidental do século XX valorizavam-se os cientistas e os matemáticos.

Poderemos então dizer que, o contexto cultural existente, diferente no tempo e no espaço, determina a diversidade dos talentos e a sua caracterização. Reflecte também a interacção entre as culturas e os indivíduos. E, assim sendo, segundo Falcão (1992), os sobredotados são, muitas vezes, vítimas da perspectiva cultural.

Pereira (1998) também nos fala de uma dilatação progressiva do conceito de sobredotação, introduzida pelas abordagens multifactoriais. Na opinião deste autor, estas abordagens conduzem-nos a um conhecimento ambíguo da problemática em questão, devido à carência de uma correcta operacionalização.

Silva (1999, p. 20) diz-nos que *“Sobredotado é todo o indivíduo que apresenta capacidades acima da média em áreas diversas, que podem surgir isoladas ou em combinação, sendo essas áreas a intelectual, a criativa, a social, a de liderança ou a psicomotora”*.

A mesma autora, na mesma obra, afirma ainda que o *Conselho Europeu de Sobredotados — European Council for High Ability (ECHA)*, e o *Conselho Mundial — World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC)*, apresentam uma definição semelhante àquela que nos apresenta, sem apontarem para alterações de fundo.

Contudo, Pereira (1998) refere-se à definição de Silva como um exemplo paradigmático do conhecimento ambíguo em relação ao conceito de sobredotação. Considera que esta definição se apresenta suportada por critérios múltiplos, onde se encontram incluídos os indivíduos intelectualmente sobredotados, os criativos, os possuidores de capacidade de liderança, capacidade psicomotora, assim como os indivíduos que apresentam competências sociais e um elevado rendimento escolar. Na sua opinião *“O uso da mesma definição para designar indivíduos tão díspares, provoca necessariamente equívocos e arbitrariedades, que se reflectem na investigação e na educação. No domínio da investigação, criam-se dificuldades à construção de um modelo teórico fundamentado, pois é difícil comparar os resultados das diferentes investigações. Na área pedagógica, geram-se obstáculos à elaboração de políticas educativas conduzidas por objectivos pragmáticos, capazes de responderem às necessidades específicas destes sujeitos”* (Pereira, 1998, p. 18).

Segundo este autor, actualmente, as definições de sobredotação continuam a valorizar as aptidões cognitivas.

Eysenck e Barrett (1993), consideram que a sobredotação, poderá ser interpretada de diferentes modos, porém envolve sempre um Q.I. elevado, mesmo tendo em conta que este não constitui o único factor de sobredotação. Para estes autores, o génio criativo, assim como os talentosos específicos excepcionais, não se podem dissociar de uma inteligência elevada. Aceitam a música ou a pintura como aptidões únicas, mas referem que quando se trata de um génio existe uma mistura dessa aptidão com a inteligência.

Terrassier (1981) cit *in* (Santos, 2002) é de opinião que uma criança sobredotada apresenta um desenvolvimento intelectual precoce, referindo que os professores têm dificuldade em identificar os alunos sobredotados e considerando ainda que os testes psicométricos são o meio mais fiável para identificar e avaliar a precocidade.

Outros investigadores defendem igualmente o critério de Q.I., todavia, existem também os investigadores que apontam para a existência de talento/desempenho num domínio específico, como por exemplo, a música ou o xadrez. Gardner (1983), no seu modelo das inteligências múltiplas, também defende esta posição, destacando e reforçando a ideia de que a aptidão revelada por um indivíduo numa área da inteligência não se encontra necessariamente relacionada com a aptidão noutras áreas, lembrando-nos que cada uma das inteligências tem uma forma própria de memória, aprendizagem e percepção.

Temos ainda os investigadores que valorizam a criatividade, considerando que a forma mais elevada de sobredotação apresenta-se nomeadamente nos indivíduos que são altamente criativos num dado domínio, como Renzulli (1979), entre outros, que defende a criatividade como um indicativo importante de sobredotação (Pereira, 1998).

Não há dúvidas que existem, actualmente, várias definições de sobredotado, sem contudo haver um consenso universal, prevalecendo na abordagem teórica a questão relativamente à sobredotação como uma característica restrita a um domínio específico, ou então, como um atributo geral.

É ainda importante conhecermos a abordagem desenvolvimental da sobredotação, que considera tratar-se, do ponto de vista teórico, de um fenómeno que vai surgindo ao longo da vida, ou seja, um processo de desenvolvimento que implica a interacção do potencial cognitivo, da motivação e do meio envolvente. Não assume o talento como um traço estável, na medida em que as capacidades individuais e os factores

ambientais, provocam mudanças significativas no desempenho individual (Csikszentmihalyi e Robinson, 1986) cit. *in* (Pereira, 1998).

Nesta abordagem desenvolvimental a sobredotação é entendida como *“Um conjunto singular e complexo de interações entre o sujeito e um meio peculiar de suporte (família, sociedade) que ele próprio ajuda a criar, mas perante o qual tem apenas um poder limitado. Ou seja, a sobredotação é o produto duma interação de sistemas que envolvem a motivação, o afecto e a cognição, sendo também importante que haja uma acomodação do meio às solicitações da criança para que ela desenvolva todo o seu potencial. Caso essa conciliação não se faça, o desenvolvimento excepcional do sujeito pode perigar”* (Pereira, 1998, p.88).

Devido ao crescente interesse por esta problemática, têm sido desenvolvidas várias pesquisas e tem-se procedido à publicação de livros e artigos em revistas de educação e psicologia em vários países. Neste domínio, existe também uma importante publicação (revista) — *Gifted International* — do *World Council for Gifted and Talented Children*, que versa especificamente sobre a temática da sobredotação. Este Conselho Mundial foi constituído na sequência do *“I Congresso Mundial para Crianças Sobredotadas”*, realizado em Londres em 1975, e está sediado em Florida (Falcão, 1992).

O mesmo autor, na mesma obra, lembra-nos que esta complexa temática da sobredotação tem-se revelado de grande importância a nível internacional e mundial, despertando o interesse entre inúmeros estudiosos e investigadores.

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

A sociedade desempenha um papel importantíssimo em relação a esta problemática. E, uma das primeiras exigências deverá recair na importância de uma melhor e mais adequada formação social de forma a ajudar os pais, no sentido de um esclarecimento acerca da complexidade e responsabilidade da educação de um filho (Silva, 1999).

Para esta autora, existem muitos desajustamentos que poderiam ser evitados através de uma maior sensibilidade relativamente à importante temática da educação em família. A sociedade é responsável por este papel, que deverá assumir, dinamizar e potenciar, através de instituições estatais ou privadas, com condições adequadas de funcionamento que garantam formas eficientes de actuação e intervenção.



Patrícia, 9A 11M

Capítulo 3

ABORDAGEM MULTI/INTERCULTURAL DA SOBREDOTAÇÃO

“Partindo-se do princípio de que há possibilidade de crianças superdotadas e talentosas existirem em todas as camadas sociais, grupos étnicos e raciais, são válidos os esforços realizados a nível comunitário para promover o atendimento de suas necessidades psicossocioeducacionais”.

Novaes (1979, p. 11)

“É fundamental desenvolver e aprofundar a formação dos diferentes profissionais nas problemáticas da diversidade e da interculturalidade, de modo a possibilitar a construção de práticas de formação e de intervenção, que contribuam para o desenvolvimento e bem-estar individual e social dos indivíduos e dos grupos e na promoção de práticas humanizadoras e emancipadoras a desenvolver no interior das relações interpessoais, sociais e institucionais.

Uma sociedade multi/intercultural (...) necessita de uma nova abordagem de cidadania, que incorpore a dinâmica da diversidade cultural e da mudança e os princípios fundamentais dos direitos humanos, em estratégias e políticas que promovam a educação, o desenvolvimento humano, a igualdade de oportunidades, o diálogo intercultural, (...) em particular dos grupos minoritários”.

Ramos (2007, p. 240)

As inúmeras questões inerentes à diversidade cultural e às relações interculturais apresentam-se, na actualidade, envoltas de uma importância extraordinária e prioritária, no contexto do mundo plural e globalizado, posicionando-se no centro das preocupações e prioridades da maioria dos Estados, colocando desafios à sociedade e às políticas e estratégias a implementar nos diferentes sectores social, político, jurídico, económico, religioso, sanitário, mediático e educacional, que se traduzem em significativos factores de reflexão, problematização e mudança no contexto individual e grupal, nacional e internacional e para

uma progressiva optimização e maximização do diálogo multi/intercultural (Ramos, 2007).

De acordo com Ramos (2007) a globalização e os fluxos migratórios contribuíram para um acentuado aumento dos contactos entre as culturas e a coabitação entre modos de vida diferentes, traduzindo-se num evidente contributo para a multi/interculturalidade das sociedades e das instituições, nomeadamente, as escolas, para uma abrangente e sistemática partilha de tradições culturais e especificidades da vida quotidiana, de interesses e motivações, de ideias, de capacidades, aptidões, competências e de conhecimentos.

Para esta autora, as actuais realidades multi/interculturais têm vindo a contribuir para o desenvolvimento de novas formas de relações sociais e interculturais, novas formas de cidadania e a conquista de novos direitos mas, também, novos problemas comunicacionais e conflitos, assim como novas formas de exclusão e discriminação.

Tomando em consideração as problemáticas da diversidade cultural e da interculturalidade e considerando que as sociedades são e serão cada vez mais multiculturais, impõe-se um efectivo e urgente reposicionamento metodológico e epistemológico no âmbito da investigação e da intervenção, colocando-se novos desafios à sociedade e às políticas relativamente à gestão da diversidade cultural, das identidades, dos conflitos, da educação e da comunicação multi/intercultural e do reconhecimento da multi/interculturalidade como uma inquestionável riqueza para o conjunto da sociedade (Ramos, 2007).

É fundamental a preconização e dinamização de medidas que visem responder eficazmente às realidades emergentes inerentes à diversidade cultural, de forma a garantir que as crianças e jovens de grupos minoritários e com necessidades específicas individuais de aprendizagem tenham efectivamente acesso a uma educação que reconheça e salvguarde as suas especificidades educativas, através da

edificação de uma arquitectura pedagógica que garanta o sucesso das respostas educativas respeitando a individualidade de cada aluno, sem esquecer que a inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente da sua cultura, grupo de pertença, estatuto socioeconómico, capacidades e aptidões, é um importantíssimo indicador de desenvolvimento e de inclusão e coesão social (Ramos, 2007).

O efectivo reconhecimento e aceitação da diversidade e a experiência da alteridade implicam um novo paradigma e uma abordagem renovada da educação, colocando inúmeros desafios aos paradigmas tradicionais em educação, assim como novos desafios teóricos e metodológicos no âmbito da investigação, da intervenção e da formação (Ramos, 2007).

Segundo esta autora a abordagem multi/intercultural pressupõe uma visão sistémica e multidimensional e um processo dinâmico que exige uma evidente consciência da diversidade, das identidades individuais e colectivas e das dinâmicas de interacção entre os indivíduos e os grupos, fundamental para a construção de um pluralismo comum, o reconhecimento e aceitação dos indivíduos e das culturas, uma perspectiva interaccionista e global das diferentes problemáticas e uma efectiva integração das práticas e representações educacionais nos contextos ecológicos, familiares, culturais e socioeconómicos nas quais se encontram inseridas.

A mesma autora considera que a multi/interculturalidade pressupões uma perspectiva pedagógica e psicossocial, tomando em consideração que as problemáticas multi/interculturais implicam o desenvolvimento de competências sociais, culturais, pedagógicas, comunicacionais e de cidadania que possibilitem interacções sociais optimizadas e harmoniosas entre os indivíduos e as culturas, fomentando e maximizando o diálogo multi/intercultural, promovendo uma efectiva consciencialização cultural e uma verdadeira democratização das sociedades.

Ramos (2007) considera também que o interculturalismo apresenta-se como um instrumento de promoção da coesão social, da efectiva igualdade de oportunidades e de integração de minorias étnicas, da diversidade de competências, capacidades, aptidões e saberes e sublinha que a complexidade, pluralidade, pluridimensionalidade e heterogeneidade dos objectos do domínio intercultural, não permite uma única abordagem disciplinar, mas sim uma abordagem multidisciplinar que pressupõem uma interacção articulada, colaborativa e partilhada entre várias disciplinas.

Segundo Rey (1984), cit *in* (Leite, 2002) a interculturalidade não poderá ser entendida apenas como o reconhecimento de valores e modos de vida diferentes mas, principalmente, como o reconhecimento da existência de um diálogo onde cada indivíduo, portador de uma cultura, se valoriza pelo conhecimento e reconhecimento de si mesmo e dos outros, favorecendo a conexão entre diversos sujeitos e suas culturas.

A Educação Intercultural poderá fomentar a transmissão de valores reguladores das relações dos Homens entre si e o reconhecimento e valorização do *outro* sem deixar de se reconhecer e valorizar *a si próprio* como um ser em permanente relação com os outros nos diferentes contextos onde se move (Moniz, 2008).

Assim, Camillerri (1999) sublinha que a Educação Intercultural pretende construir conexões que possibilitem entender a diversidade como um bem, tornando as diferenças compatíveis entre si, lembrando que só será possível atribuir um genuíno sentido às diferenças se conseguirmos afirmar a *“humanidade comum a todos nós”* (Moniz, 2008, p. 49).

A maioria dos antropólogos considera que todos os indivíduos possuem aptidões potenciais iguais, como tal, o Intercultural deverá ser entendido como uma indissociável ligação entre a essência do ser

humano e as diferenças resultantes de diversos ambientes e variadas aprendizagens socioculturais. Assim, a Educação Intercultural deverá compreender a lógica interna de cada cultura e a sua dinâmica em situação de relação, subtraindo o etnocentrismo e promovendo a reflexão acerca dos factores de exclusão, Ferreira (2003) cit. *in* (Moniz, 2008).

Para esta autora a Educação Intercultural é entendida como um processo dinâmico que contempla o conhecimento pessoal e cultural, devendo a Escola, através da Educação Intercultural, proporcionar a todos os seus alunos as condições favoráveis e os meios necessários para desenvolverem aprendizagens significativas e exercerem os seus direitos e deveres, através da experiência vivida na participação com as suas representações, interpretações e saberes, tornando-se elementos de mudança enquanto indivíduos responsáveis, activos e intervenientes numa sociedade Intercultural.

A Educação Intercultural visa uma Escola onde todos os alunos, sem excepção, tenham acesso a uma educação que reconheça, aceite e valorize activamente as suas diferenças, um meio que contribua para o desenvolvimento e enriquecimento de cada indivíduo e de todos, sublinhando o direito à diferença e a riqueza proveniente da diversidade (Moniz, 2008).

“James Banks considera a Educação Multicultural como um conceito amplo (...), consiste numa reforma educacional cuja finalidade será modificar a Escola para que os diferentes tipos de grupos (étnicos, religiosos, alunos com necessidades educativas especiais – os que têm dificuldades de aprendizagem e os sobredotados) tenham uma educação igual e paridade na Escola. A Educação Multicultural para este autor é não só uma reforma na educação, mas também um processo dinâmico desenvolvido por todos os agentes educativos” (Moniz, 2008, p. 52).

Nas últimas décadas a consciência de um mundo cada vez mais diverso e multi/intercultural e as inúmeras investigações desenvolvidas

no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, têm contribuído para a valorização do sujeito na(s) sua(s) diferença(s), possibilitando o reconhecimento da necessidade de olhar a(s) diferença(s) de cada sujeito (sujeito multifacetado)/diferenças individuais sob uma perspectiva antropológica e cultural (sociocultural), valorizando a singularidade da identidade humana (Gomes, *et al.*, 2006).

O espaço social não é apenas um espaço de coexistência de diversas culturas, mas sim, um espaço de coexistência e negociação de diferenças individuais, sem a existência de actores privilegiados, porque todos constituem diferenças na sua singularidade, as quais devem ser reconhecidas, respeitadas, aceites e valorizadas através da interacção, do diálogo e da reciprocidade e troca de valores, tradições, experiências, saberes..., numa lógica de promoção do reconhecimento da singularidade da identidade humana e da negação/não promoção da exclusão social, onde o global se enriquece numa verdadeira amálgama de singularidades, considerando-se o conceito de multi/interculturalidade a partir de uma nova perspectiva epistemológica, em que a complexidade existente se constitui para além da diversidade e da pluralidade dos grupos culturais, para se afirmar e consubstanciar efectivamente no próprio sujeito, abrindo-se espaço para a promoção de direitos e de constituição de sujeitos capazes de aceitar e respeitar a identidade de cada indivíduo na sua diferença e singularidade, num mundo inquestionavelmente plural e multi/intercultural, onde floresce a clara consciência da incontestável e evidente aceleração das mudanças socioculturais (Magalhães, Stoer e Fleuri, 2003), cit. *in* (Gomes, *et al.*, 2006).

No universo cada indivíduo é inquestionavelmente único, sendo essa diversidade uma das mais valiosas e importantes características da humanidade.

Assim, a educação das crianças e jovens com altas habilidades/sobredotados deverá ser entendida a partir de uma

perspectiva multi/intercultural, em que as diferenças individuais são aceites e reconhecidas como características essenciais da humanidade, favorecendo assim a abertura da escola à aceitação das diferenças, da heterogeneidade da população escolar e da singularidade dos alunos, o que permitirá erguer os pilares estruturantes para a construção de uma escola inclusiva e efectivamente multi/intercultural e favorecer a progressiva e inevitável mudança do paradigma educacional, num mundo inegavelmente plural.

A diferença deverá ser conceptualizada a partir de um *modelo relacional de educação*, em que a educação seja concebida por um lado como o lugar de encontro/confronto de diferenças e sua negociação e por outro lado, o lugar ele próprio agenciado pela diferença (Magalhães e Stoer, cit. *in* Gomes, *et al.*, 2006).

Torna-se então importante e fundamental encarar a diversidade como fonte efectiva de riqueza para o processo de ensino e aprendizagem; promover e maximizar a rentabilização de aptidões, saberes e culturas; tomar em conta a diversidade cultural e a pluralidade na sala de aula tornando-a condição da confrontação entre culturas; ultrapassar o seu etnocentrismo cultural; defender a descentração da Escola e conhecer as diferenças culturais e individuais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social.

Também é importante ter em consideração a característica cultural dos diversos tipos de sobredotados, tendo em conta que a quantidade e a qualidade de talentos apresentados pelas crianças podem variar de cultura para cultura, factos que sublinha o carácter multi/intercultural e as raízes psicossocioculturais da sobredotação (Novaes, 1979).

No atendimento aos sobredotados é fundamental o papel dos pais/família, dos professores/escola, mas também da comunidade local que deverá promover oportunidades de lazer, de recreação e actividades

complementares às actividades escolares inerentes ao processo educativo (actividades extra-curriculares) (Novaes, 1979).

“A Escola não é certamente o único lugar de formação, pois a transmissão de saberes não pode ser monopolizada por uma só instituição; não se pode esquecer a rede de lugares de formação complementar, dada a crescente importância de acções de difusão cultural que se exercem fora da instituição escolar” (Moniz, 2008, p. 33).

Como refere Ramos *“A pluralidade e a heterogeneidade dos mundos contemporâneos exigem aprender a viver a multiplicidade de pertenças, de referências, [de saberes e capacidades], não sob a forma de dicotomias, de exclusividade e de exclusão, mas de um modo plural, contínuo e complementar.*

O objectivo da interculturalidade não é a separação do universal e do particular, mas a reunião, ou seja, a organização de um contexto social e relacional integrativo que tenha em conta um processo dialéctico ligando o Eu e o Outro, a abertura ao mundo e o reconhecimento [das diferenças e singularidades], das identidades e da alteridade” (Ramos, 2011, p.198).



Patrícia, 9A 11M

Capítulo 4

A ADAPTAÇÃO SOCIOCULTURAL DAS CRIANÇAS SOBREDOTADAS

“Os sobredotados podem estar (...) sujeitos à instabilidade reaccional e emocional. A distração, a impaciência, a irritação, a hiperactividade são características que podem ser reforçadas por condições ambientais e evoluírem tanto para atitudes de independência de acção, de liberdade de expressão e de originalidade, como para atitudes de exibicionismo, de revolta ou de oposição.

Por outro lado, em virtude da falta de apoio e compreensão do meio ambiente, são comuns estados de indiferença, de apatia, reacções agressivas, havendo casos em que sobredotados têm a preocupação de ocultar seus talentos, a fim de não criarem situações embaraçosas para os demais e não serem rejeitados pelo grupo de amigos ou colegas.

Frequentes são os problemas de adaptação social e de ajustamento escolar, por falta de assistência adequada e contínua, levando ao não-desenvolvimento de suas potencialidades e ao não-aproveitamento de seus talentos e habilidades específicas.

As vivências educativas podem beneficiar muito o processo adaptativo dos sobredotados, ensinando-os a melhor usarem os seus recursos individuais, propiciando novas experiências, além de estimular suas descobertas pessoais”.

Novaes (1979, pp. 19, 21 e 22)

Devido às suas características, necessidades individuais e perfis intra-individuais, às solicitações externas e às inúmeras expectativas sociais relacionadas com as suas habilidades e/ou talentos, potencialidades, elevados desempenhos académicos, capacidade intelectual e de liderança, são bastante frequentes os estados de tensão no processo adaptativo das crianças sobredotadas pelo que, na opinião de Novaes, *“entre as coordenadas para atendimento e orientação às crianças [sobredotadas] (...), impõem-se, em primeiro lugar, um programa de educação diferenciada associada à assistência contínua e permanente,*

tanto do ponto de vista educacional como psicológico, uma vez que podem ocorrer problemas de ajustamento, advindos não só das próprias características comportamentais dos [sobredotados], mas do próprio contexto, trazendo dificuldades pessoais e grupais” (Novaes, 1979, p.54).

A mesma autora sustenta que a educação das crianças e jovens sobredotados não deverá negligenciar “*os padrões evolutivos inerentes ao processo de desenvolvimento, procurando orientar [a] sua conduta dentro de tais limites*”, permitindo desta forma compensar as dificuldades e fragilidades identificadas e observadas nas áreas do desenvolvimento afectivo, emocional e social destas crianças e jovens (Novaes, 1979, p.53).

De acordo com Winner (1999), as crianças que apresentam uma aptidão excepcional elevada numa qualquer área do conhecimento têm, geralmente, problemas afectivos, emocionais e sociais, nomeadamente devido ao facto de não se encontrarem ao mesmo nível dos seus pares. Em relação à criança média, a criança sobredotada apresenta um perfil de personalidade diferente, sendo que a sua vida afectiva, emocional e social também se distingue notoriamente. É evidente que nem todas as crianças sobredotadas apresentam problemas de ajustamento afectivo, emocional e social, todavia aquelas que possuem níveis mais elevados de sobredotação poderão confrontar-se com problemas sociais, emocionais e afectivos que as poderão encaminhar para um sofrimento emocional e um certo isolamento, tornando-se fundamental um conhecimento aprofundado das suas características, idiosincrasias e necessidades específicas, para que as intervenções e abordagens educativas se apresentem e operacionalizem de forma ajustada e adequada, salvaguardando-se assim o direito à diferença e ao reconhecimento e valorização dos diferentes saberes, competências e potencialidades, sendo também necessário o planeamento, a estruturação e reestruturação e a promoção de ambientes educativos que contribuam para a efectiva maximização do seu potencial individual,

sem negligenciar as componentes interpessoais e intrapessoais que permitam um adequado desenvolvimento sócio-emocional da criança.

Na opinião de Winner, as crianças sobredotadas com um Q.I. moderado apenas revelam problemas afectivos, emocionais e sociais considerados normais e frequentemente esperados na infância, enquanto aquelas cuja sobredotação se manifesta mais extrema demonstram dificuldades e fragilidades, muitas vezes, preocupantes, no relacionamento com as outras crianças, fundamentalmente em contexto de sala de aula. Muitas, devido às inúmeras dificuldades de adaptação aos colegas (dificuldades de adaptação social), outras pelo facto dos seus interesses e motivações serem muito específicos e notoriamente diferentes dos interesses revelados pelos colegas ou dos desafios propostos pela instituição escolar. Apresentam-se então solitárias e inaptas para estabelecer convívio com os colegas e pares (Hollingworth, 1926, Ziv, 1976, Terrassier, 1981, Winner, 1999).

Winner (1999) refere também que muitos outros estudos recentes confirmam que as crianças extremamente sobredotadas são de facto socialmente inadaptadas. Não manifestam gosto no relacionamento com outras crianças, são muito introvertidas e inseguras, assim como ansiosas e deprimidas. Gostam de mandar e liderar, são frequentemente gozadas pelas outras crianças e impopulares.

“As crianças com uma sobredotação elevada têm problemas em se relacionarem com os colegas, em parte, porque há muito pouco em comum entre si. Assim, a sensibilidade e intensidade tornam-nas crianças diferentes. Para além disso, também possuem interesses, passatempos e mesmo preferências de jogos na primeira infância diferentes” (Winner, 1999, p. 245).

Geralmente as crianças sobredotadas procuram amigos mais velhos, na tentativa de que estes sejam equivalentes à sua idade mental. Porém, na maioria das vezes, as crianças mais velhas acham-nas de certa forma estranhas e diferentes, pois elas são de facto menos maduras, física,

social e emocionalmente. Por outro lado, dado que as crianças sobredotadas desenvolvem-se de modo mais rápido do que as outras crianças e também desenvolvem-se e pensam de modo diferente das outras, as crianças mais velhas acabam, muitas vezes, por não apresentarem uma idade mental equivalente à delas. Também as crianças mais velhas poderão não partilhar os mesmos interesses e desafios das crianças sobredotadas (Winner, 1999).

As crianças sobredotadas revelam uma *“perfeita consciência de que são diferentes e contam que as outras as vêem de modo diferente. A maior parte, no entanto, diz que se orgulha dessa diferença”* (Winner, 1999, p. 246).

Todavia, apesar de sentirem algum orgulho por serem diferentes e se destacarem das outras crianças, as que se sentem mais diferentes, também são as que possuem menos amigos e cuja auto-estima se apresenta mais baixa em relação às suas relações sociais. Geralmente sentem que não são populares entre as outras crianças da sua idade e que estas não compreendem nem valorizam as suas ideias e interesses.

Winner (1999) cit *in* (Santos, 2002) considera e sublinha que estes problemas não surgem devido a dificuldades afectivas, emocionais ou sociais que lhes sejam inerentes, mas por serem realmente muito diferentes dos seus pares. Com outras crianças como elas provavelmente não existiriam estes problemas afectivos, emocionais e de sociabilidade.

“Estas crianças vêem as coisas de modo diferente e [também] têm interesses e valores diferentes, (...). Confrontam-se com um conflito agudo entre a busca da excelência e a procura das relações afectivas íntimas, devido à ausência de sincronia entre as aptidões elevadas e o desenvolvimento emocional médio e o tamanho próprio para a idade. Escolhendo a intimidade, arriscam-se a perder a motivação para se distinguirem e podem desinteressar-se pelo seu domínio de talento. Se escolherem a excelência, têm de enfrentar a solidão e o isolamento.

Apenas os que desejam e são capazes de escolher a excelência obtêm a oportunidade de serem bem sucedidos no percurso que vai da criança sobredotada ao adulto proeminente” (Winner, 1999, p. 251).

Na opinião desta autora, muitas vezes, as crianças e jovens sobredotados apresentam desempenhos e resultados académicos baixos, não unicamente pela falta de motivação e currículos inadaptados e desajustados às suas competências, aptidões e necessidades específicas, mas também porque trabalham muito abaixo do seu efectivo potencial, na tentativa de serem socialmente aceites e compreendidas pelos colegas e pares.

Brandão (1996, p. 429) afirma que *“Todos nós temos de conhecer melhor a problemática da integração dinâmica e sobretudo revelar as melhores condições para que o sobredotado seja educado dentro duma perspectiva que lhe proporcione uma integração com sucesso. Conhecer os perigos e os meios favoráveis dentro de cada comunidade, será o bom caminho para os responsáveis. É assim que devemos preocupar-nos em estabelecer estruturas de condições próprias a cada criança, tendo em conta o seu meio, cultura e capacidade da comunidade educativa”.*

Apesar de algumas pesquisas desenvolvidas recentemente, nomeadamente, pelo *National Association for Gifted Children* e *The National Research Center of the Gifted and Talented*, demonstrarem que os estudantes sobredotados revelam-se tão bem ajustados como os alunos que não apresentam altas habilidades e/ou talentos, é evidente e inegável que os alunos com elevadas potencialidades podem apresentar um comprometimento relevante ao nível do seu desenvolvimento emocional e social. Assim, torna-se essencial e urgente a identificação das necessidades e potencialidades destas crianças/alunos e o desenvolvimento e aplicação de métodos adequados para a avaliação do seu funcionamento emocional e social, perspectivando-se o adequado planeamento e a implementação de programas de enriquecimento que

permitam o desenvolvimento e a optimização de competências que ajudem estas crianças a melhor lidar com os riscos emocionais e sociais (Reis, Renzulli, 2004, Neihart *et al.*, 2002, Zeidner, Schleyer, 1999).

Candeias realizou um estudo exploratório em 2004, sobre os processos e as estratégias que as crianças e jovens com altas habilidades utilizam para resolver problemas emocionais e sociais. Este estudo centrou-se no impacto da avaliação psicológica dos riscos sociais e emocionais de crianças e jovens com altas habilidades e suas implicações no planeamento de programas de enriquecimento.

O estudo contou com a participação de vinte e um alunos identificados como sobredotados e/ou talentosos, através de provas tradicionais, que se encontravam envolvidos com o Programa de Enriquecimento Global *Sete Saberes* – PEGASO, em Évora (ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação). Os participantes no estudo eram provenientes de várias localidades do Alentejo e a média de idade era de 9,4 anos.

Neste trabalho Candeias sublinha a necessidade de *“compreender e apoiar crianças e jovens com altas habilidades, uma vez que eles podem enfrentar um conjunto de situações que constituem fontes de risco emocional e social se as suas necessidades e potencialidades não forem tidas em conta”* (Candeias, 2005, p. 271).

Os resultados deste estudo mostram claramente que as interacções com a família, professores e pares e os desafios intrapessoais como o insucesso e o perfeccionismo constituem de facto os problemas mais importantes para este grupo, e que as estratégias que as crianças com altas habilidades utilizam para lidar com este tipo de problemas revelam-se geralmente desadequadas. A autora do estudo considera que os resultados evidenciam a urgente necessidade de *“implementar componentes de intervenção, de incidência individual ou grupal, focalizadas nas dimensões cognitiva e comportamental do ajustamento social”* (Candeias, 2005, p. 276).

Candeias considera também que os resultados do seu trabalho têm implicações bastante significativas ao nível da intervenção, através do desenvolvimento de *“programas de enriquecimento, nomeadamente, no seu planeamento e implementação no sentido de [orientar e] ajudar as crianças e os jovens com altas habilidades a lidar com as dificuldades e as potencialidades emocionais e sociais em contextos escolares e comunitários”* (Candeias, 2005, p. 276).



António, 7A 3M

Capítulo 5

A FAMÍLIA

PRIMEIRA INSTITUIÇÃO SOCIALIZADORA E EDUCATIVA

A instituição familiar é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, actuando como principal mediadora dos padrões, modelos e influências culturais. Como primeira instituição social procura assegurar, em conjunto com outras, a continuidade e o bem-estar de todos os seus membros, incluindo a protecção e o bem-estar da criança. A família é considerada como um sistema social imprescindível e responsável pela transmissão de crenças, valores, costumes, ideias e significados presentes nas sociedades, assumindo uma significativa influência e um impacto considerável no comportamento dos indivíduos, nomeadamente das crianças, que aprendem as diferentes formas de ver e compreender o mundo e de construir as suas relações sociais, constituindo assim a unidade dinâmica das relações afectivas, sociais e cognitivas, imersas nas condições históricas e culturais de um dado grupo social.

(Kreppner, 1992, 2000).

A família poderá ser considerada a instituição humana mais antiga, na medida em que como organismo social de base, sempre existiu em variadas formas e processos, evoluindo de acordo com as condições de vida predominantes numa determinada época e num determinado lugar, apresentando-se assim como o produto de uma dada organização social.

Enquanto agente primeiro de socialização e educação, a família ocupa um lugar primordial nos processos do desenvolvimento psíquico da criança, bem como na organização da sua afectividade e emotividade, sendo fundamental que consiga proporcionar-lhe ambientes e contextos educativos adequados e devidamente enriquecidos, repletos de estímulos e disponibilidade para o estabelecimento de relações afectivas estáveis e fortes, imprescindíveis para um desenvolvimento geral equilibrado e harmonioso (Giorgi, 1980).

Giorgi (1980) faz referência às investigações de Malinowski (1969), Mead (1961,1962, 1963) e Benedict (1960), as quais demonstraram que a personalidade é em grande parte determinada pela cultura e pelo ambiente circundante à criança, pelo que os pais, como parte integrante do seu ambiente primário, exercem um papel crucial na construção da sua personalidade.

Quando nasce, a criança depende do adulto para a alimentação, a higiene, o vestuário, a estruturação do comportamento, a aquisição da língua e da cultura. Assim, o seu comportamento é modelado com base nas relações que esta desenvolve com a família e nas experiências que vivência no ambiente familiar no qual se desenvolve (Giorgi, 1980).

Para este autor, a existência de uma relação familiar afectuosa, estável e segura, e de um ambiente que satisfaça as necessidades essenciais da criança, proporcionam as bases estruturantes para o desenvolvimento de uma personalidade estável.

A família é o núcleo central do desenvolvimento cognitivo, moral e afectivo, proporcionando à criança contextos educativos que irão transmitir-lhe conteúdos, hábitos, normas, valores e estruturas racionais, que constituirão a base de construção de uma identidade própria. *“A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado”* (Diogo, 1998, p. 37).

Enquanto primeiro universo social da criança, a família apresenta-se como o meio essencial de transmissão de normas e valores, usos, costumes e tradições de uma civilização. E, ao interiorizar as normas e valores do seu grupo de pertença, ao tomar conhecimentos dos usos e costumes do meio ambiente no qual está inserida, começa a assumir uma identidade familiar, mas também histórica e cultural.

“Da mesma maneira que a árvore precisa de uma terra para fixar as suas raízes, do ar e da água para multiplicar as suas ramagens, a

criança necessita de uma família para se enraizar na sua existência, para encontrar na perpetuidade familiar a certeza de uma vida, desenvolver a segurança de uma pertença e nela multiplicar as razões da sua própria individualidade” (Ramos, 1993, p. 4).

A família surge como o primeiro grupo que recebe a criança e que a educa de acordo com os seus padrões culturais. É a instituição que proporciona a socialização da criança e a sua educação inicial. A criança recebe então uma educação no contexto sociofamiliar, a partir do nascimento e das primeiras relações no seio da família. *“Qualquer que seja o seu tipo ou a sua dimensão, a família é um espaço de abrigo e ligação indispensável entre a criança e a sociedade, conservando sempre as suas funções de socialização, de transmissão cultural e de educação”* (Ramos, 1993, pp. 360-361).

A família apresenta-se como o primeiro espaço onde a criança inicia a sua socialização. Esse espaço vai-se alargando, consoante as relações que a criança começa a estabelecer com os membros da comunidade na qual se encontra inserida. Funciona sem dúvida como o primeiro agente de socialização, embora hoje, o seu papel educativo esteja repartido com a escola, que surge como segunda instituição socializadora e educativa.

De acordo com Benavente (1976) cit *in* (Santos, 2002) é no contexto da sua família que a criança aprende a falar e assimila princípios e regras que orientam a sua vida social. É também no seio familiar que a criança tem acesso ou não a diversos estímulos e instrumentos culturais, fundamentais para o seu desenvolvimento afectivo, cognitivo, psicomotor, sensorial e comunicacional, tais como livros, jogos, brinquedos, etc.

É através da família que ela viajará, aprenderá e descobrirá inúmeras coisas. Através de estímulos motivacionais adequados, a sua curiosidade será desperta e a criança tomará determinadas orientações e fará opções segundo os padrões e meios culturais da família onde se

encontra inserida. É na família, através da mãe, do pai ou dos irmãos que ela ouvirá falar da escola pela primeira vez.

Os novos membros de uma família recebem os padrões de comportamento culturais, transmitidos no seio da família, de geração em geração.

Segundo Tylor, cit. *in* (Ramos, 1993, p. 29), a cultura é *“todo o complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e quaisquer outras faculdades, aptidões e hábitos que o homem adquire enquanto membro de um grupo social”*.

Segundo Morrish (1997, p. 162), a socialização é *“o processo pelo qual um indivíduo é adaptado ao seu meio social e finalmente reconhecido como membro colaborante e eficiente desse meio”*.

Ramos (1993) considera que o meio sociofamiliar e cultural ao qual a criança pertence proporciona-lhe uma “educação” com valores, regras, hábitos e costumes do seu grupo. E a criança, ao aceitar e interiorizar estas normas e valores, ao conformar-se com o “social”, adapta-se ao grupo humano a que pertence, assimilando a identidade do seu meio sociocultural.

Para além da função socializadora e educativa, a família é fundamental para o equilíbrio e desenvolvimento geral da criança, como afirma Ramos (1990, p. 317): *“A qualidade dos cuidados infantis e a atenção e adaptação do adulto às necessidades da criança, sobretudo nos primeiros tempos de vida, constituem uma das bases do seu desenvolvimento e saúde psíquica futura, são elementos essenciais para que a criança adquira uma base de segurança emocional, aceda às fases posteriores do seu desenvolvimento, invista suficientemente o domínio cognitivo para seguir uma escolaridade sem problemas, interiorize correctamente as imagens parentais a fim de abordar a adolescência sem grandes conflitos”*.

Para que a criança se possa desenvolver de forma harmoniosa e equilibrada terá que existir uma relação efectiva de afecto, amor e

compreensão, entre esta e os seus progenitores. “Se o *actual conhecimento do desenvolvimento da criança nos diz alguma coisa, é o de que esta se desenvolve psicologicamente em função das interações recíprocas com aqueles que a amam*” (Bronfenbrenner 1978, pp.767).

De acordo com Petzold (1996), cit. *in* (Dessen, Polonia, 2007, p. 22) a família “*como primeira mediadora entre o homem e a cultura, constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afectivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e colectiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de acções e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). Essas vivências integram a experiência colectiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjectivação e interacção social. E é por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidireccionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais*”.

5.1. As Crianças Sobredotadas e Suas Famílias

“Nós acreditamos que o bem-estar emocional da criança não poderá ser entendido, sem se tomar em consideração a sua família, e que a família não poderá funcionar bem sem compreender as necessidades emocionais da criança sobredotada”.

Webb, Meckstroth, Tolan (1983, p. 2)

“Cabe aos pais proporcionarem aos seus filhos experiências de vida significativas, acompanhando as suas descobertas, aproveitando as suas potencialidades e demonstrando confiança nas suas habilidades, com vista à construção de uma identidade pessoal.

Se existir na família um clima de aceitação, confiança e estímulo, a probabilidade de que os talentos superiores dessas crianças se manifestem e se desenvolvam em harmonia, aumenta consideravelmente”.

Serra (2004, pp. 25 e 29)

Fraser (1959) desenvolveu uma pesquisa com crianças escocesas e aponta alguns factores familiares favoráveis ao desenvolvimento da criança, como sendo o estímulo parental, o nível de educação dos pais, o ambiente familiar, assim como os estímulos resultantes de actividades culturais e literárias desenvolvidas no seio da família.

Novaes (1979) indica também alguns factores prejudiciais para o desenvolvimento das crianças, como a ansiedade excessiva, a pressão ou a indiferença, bem com um ambiente familiar instável e desestruturado, sublinhando que qualquer criança, independentemente do seu perfil funcional e das suas características individuais, deverá ter acesso a um ambiente emocionalmente equilibrado (estabilidade e segurança emocional), onde os afectos e os sentimentos assumem uma dimensão efectivamente importante, de forma a proporcionar as condições necessárias a um adequado e equilibrado desenvolvimento da mesma.

Qualquer criança deverá ter acesso a um ambiente emocionalmente equilibrado (estabilidade e segurança emocional), onde os afectos e os sentimentos assumem uma dimensão efectivamente importante, de forma a proporcionar as condições necessárias a um adequado e equilibrado desenvolvimento da mesma.

O contexto ambiental, sociocultural e sociofamiliar das crianças sobredotadas são factores determinantes na promoção ou inibição das capacidades e potencialidades das mesmas.

As crianças sobredotadas necessitam de ambientes estimulantes, que promovam, potenciem, desafiem e possibilitem o integral e permanente desenvolvimento das suas capacidades/potencialidades.

Os factores ambientais são determinantes na definição da conduta humana. Assim, a influência do meio ambiente/meio sociofamiliar é fundamental e determinante no desenvolvimento (ou limitação) das potencialidades da criança sobredotada (Novaes, 1979).

As condições ambientais são de extrema importância para o desenvolvimento do potencial da criança. Assim, para além do desenvolvimento intelectual é importantíssimo que a família proporcione condições favoráveis ao adequado estímulo de determinados traços de personalidade como curiosidade, autoconfiança, empenhamento e persistência nas tarefas que se propõe realizar, independência de pensamento e de julgamento, que contribuam para potenciar o desenvolvimento das habilidades do indivíduo (Alencar, 1986).

A instituição familiar assume um papel fundamental, nomeadamente, no reconhecimento, respeito e aceitação da diferença e da singularidade, pois cabe aos pais, como primeiros educadores, aceitar, respeitar e amar os seus filhos.

Silva (1999) cit *in* (Santos, 2002) refere que cada indivíduo, como ser único, deverá ser amado e respeitado, pois só assim encontrará mais depressa o seu caminho. A família deverá aceitar tudo o que for positivo, dando espaço ao(s) seu(s) filho(s), para que se desenvolva(m) livremente, embora de forma responsável e orientada. Deve aceitar as limitações, sobretudo nos sobredotados, cujo comportamento e capacidades acima da média numa determinada área, poderá não ser de nível igualmente superior nas restantes áreas.

Segundo Winner (1999), não existem características familiares específicas que levem à sobredotação ou a altos níveis de realização.

Esta autora (*op. cit.*) diz-nos que geralmente as crianças sobredotadas crescem em meios estimulantes e enriquecidos, onde

tenham acesso a livros e frequentem desde cedo lugares interessantes como museus e idas a concertos.

Por outro lado, o nível de instrução que os pais destas crianças possuem é um elemento muito importante para o desenvolvimento das suas aptidões, na medida em que certamente terão mais condições e um maior desejo de dar aos seus filhos um meio enriquecido. Todavia, as crianças sobredotadas não necessitam de crescer todas em famílias com elevado nível de instrução. Podem perfeitamente desenvolver-se no seio de famílias pouco abastadas, desde que estas valorizem a educação dos seus filhos. Mesmo com poucos recursos deverão empenhar-se na sua educação, mantendo-se atentas às suas necessidades e permitindo-lhes momentos estimulantes, desenvolvimento da leitura, entre outros estímulos.

Existem famílias com poucos recursos económicos e com um nível de educação reduzido que atribuem um grande valor à educação, preocupando-se em oferecer aos filhos ambientes onde estes possam aprender e enriquecer-se. De facto o mais importante são os valores culturais que dão prioridade à instrução. Porém não se poderá esquecer que há uma associação entre sobredotação e um meio familiar enriquecido (Winner, 1999).

Segundo a mesma autora é importante que os pais de crianças sobredotadas lhes disponibilizem bastante tempo, a fim de contribuírem para a promoção do seu desenvolvimento. Porém, esta dedicação *“não significa que esses pais criam a sobredotação dos filhos”* (Winner, 1999, p. 209).

Investigações realizadas em França, nomeadamente de Chiland (1976) evidenciam uma correlação positiva entre Q.I. elevado, êxito escolar e meio sociocultural familiar favorecido e estimulante.

Não há dúvida que a família é um suporte fundamental para o desenvolvimento e crescimento saudável da criança, promovendo a sua

estabilidade emocional, e dando à criança o apoio necessário para que cresça de forma equilibrada.

Pereira (1998), também faz referência à importância dos aspectos relacionais e à sensibilidade interactiva dos pais, para que estes possam apresentar uma resposta ajustada às necessidades individuais do seu filho.

Silva (1999) diz-nos que o meio familiar, assim como o meio escolar e social, devem proporcionar à criança condições estimulantes que permitam o integral desenvolvimento do seu potencial, para que esta possa beneficiar de todas as suas capacidades.

Mas, Winner (1999) lembra-nos que uma aptidão elevada poderá ser transmitida geneticamente, sem haver qualquer relação com o meio enriquecido criado por pais instruídos.

As crianças sobredotadas, por possuírem capacidades excepcionais inatas, procuram níveis de enriquecimento mais elevados e é importante que beneficiem de actividades extracurriculares que estimulem os seus potenciais inatos e que correspondam às suas necessidades, permitindo um enriquecimento das suas capacidades.

No seguimento da problemática, esta mesma autora aponta-nos seis generalizações que a seu ver caracterizam o ambiente familiar de crianças sobredotadas.

Em primeiro lugar, refere que *“as crianças sobredotadas ocupam uma posição especial” no seio da família: ou são primogénitos ou filhos únicos* (Winner, 1999, p. 202).

Em segundo lugar, estas crianças desenvolvem-se em meios enriquecidos.

Em terceiro, as famílias centram todas as suas atenções nestas crianças, assegurando-se que elas recebem uma formação adequada no domínio em que possuem mais capacidades.

Em quarto, são pais muito motivados, mantendo elevadas expectativas face ao êxito dos filhos, definindo para estes modelos bastante elevados.

Por outro lado e em quinto lugar, permitem que os filhos tenham uma certa independência.

Como sexta e última generalização, surge a questão do meio familiar, ou seja, o meio familiar que permite o desabrochar de capacidades exige estimulação e expectativas, assim como apoio e muita atenção.

A ocorrência de resultados excepcionais é quase sempre fruto do incentivo dos pais ao trabalho intensivo por parte das crianças.

Geralmente, os pais de crianças que foram identificadas como sobredotadas consideram o trabalho e o êxito das mesmas essenciais. Desaprovam o desperdício de tempo e apelam à responsabilidade.

Segundo Winner (1999), crianças sobredotadas que não conseguem atingir resultados excepcionais vivem normalmente no seio de uma família que não estabelece padrões de exigência suficientemente elevados.

Todavia, a mesma autora (*op. cit.*) refere que as expectativas elevadas por parte dos pais não desempenham por si só um papel determinante, muito embora, indivíduos talentosos e com uma grande motivação para um dado domínio apresentam normalmente filhos motivados. Este facto, não se deve só às expectativas ou aos modelos de trabalho intensivo transmitidos pelos pais, mas também porque herdaram dos progenitores essa determinação e aptidão. Os estudos existentes acerca da sobredotação e da família não apresentam um grupo de controlo capaz de evidenciar de forma segura o grau de influência das expectativas e incentivo dos pais nas crianças. Contudo, estudos demonstraram uma componente genética do Q.I., capaz de sustentar a hipótese de que o incentivo não se apresenta como suficiente e que a explicação genética é possível.

Winner (1999) faz também referência ao encorajamento por parte dos pais às crianças sobredotadas no sentido da independência destas e de lhes estabelecerem objectivos ambiciosos, como facto que poderá

contribuir para uma boa motivação. Sendo que uma atitude dominadora pode conduzir à revolta e até mesmo ao desinteresse.

Mas, o que segundo Winner (*op. cit.*), tem sem dúvida real importância são as condições que se apresentam como ideais ao desenvolvimento dos talentos destas crianças. Assim, será sem dúvida fundamental que, na família, estas crianças encontrem uma fonte de calor humano e afecto, bem como um constante apoio e um elevado grau de expectativas e estimulação.

Na continuidade da questão familiar, a autora apresenta-nos a questão da relação família/criança sobredotada. E, afirma que esta é uma relação bilateral pois embora a família influencie de forma determinante o futuro da criança sobredotada esta, por sua vez, afecta de forma bastante profunda toda a organização familiar.

No seio familiar, a presença de uma criança sobredotada, leva à concentração da atenção da família e à mobilização de recursos que se apresentem como necessários. E, ao aperceberem-se que os filhos possuem aptidões excepcionais, os pais poderão desenvolver expectativas demasiado elevadas para as crianças, investindo todas as suas energias na tentativa de que essas expectativas sejam realizadas. Como tal, Winner (1999, p. 221) diz que *“as características da família que talvez moldem bastante profundamente o desenvolvimento do dom da criança são, pelo menos em parte, inicialmente suscitadas pela presença da criança sobredotada. Não é apenas a família que cria a criança; a criança também desempenha um papel na criação da família”*.

É também importante mencionar que, segundo Maria Helena Novaes, psicóloga e investigadora na Fundação Getúlio Vargas, no Brasil, a carência de estímulo familiar, assim como escolar e social, vai bloquear as potencialidades das crianças sobredotadas, levando-as a desenvolverem condutas de dependência externa, de insegurança face às suas capacidades, de conformismo social e grande probabilidade de fracasso (Novaes, 1979).

Esta autora, assim como Chiland (1976) e Ramos (1993) referem também que os valores socioculturais da família e o desejo dos pais em relação à realização dos seus filhos poderão contribuir para a promoção ou, pelo contrário, para um bloqueio ao desenvolvimento psicológico da criança. Todavia, não há dúvida que se tem vindo a constatar a importância dos pais assumirem atitudes positivas face a metas de aprendizagem a serem atingidas pelos seus filhos sobredotados, associadas a um ambiente familiar favorável, estimulante e enriquecedor. Se as condições ambientais e familiares oferecidas às crianças sobredotadas não forem favoráveis, as suas aptidões superiores poderão nunca ser descobertas nem potenciadas.

O desconhecimento acerca da sobredotação, tal como das características e necessidades específicas das crianças com capacidades excepcionais ainda persiste.

Assim, Novaes (1979) cit *in* (Santos, 2002) considera que é fundamental o atendimento a pais de crianças sobredotadas para que, esclarecidos e devidamente orientados, possam proporcionar aos seus filhos um desenvolvimento global saudável.

É muito importante que os pais conheçam as características dos seus filhos sobredotados, suas necessidades específicas e capacidades individuais, assim como as suas dificuldades de adaptação, para que possam ajudar os seus filhos e que assumir atitudes positivas que favoreçam a criança.

A criança sobredotada poderá também provocar conflitos familiares, tanto a nível das relações conjugais, como filiais e de comunicação. Como tal, é imprescindível reforçar o vínculo das relações familiares.

“Se os pais conseguirem caminhar juntamente com seus filhos superdotados, dialogando com eles, provocando experiências de vida significativas e de relacionamento autêntico, poderá ser decisiva sua influência no desenvolvimento de seus filhos e na construção de sua identidade pessoal” (Novaes, 1979, p. 120).

Segundo Silva (1999) e muitos outros autores já referidos anteriormente, se a criança sobredotada não usufruir de um meio familiar, social ou escolar adequado para o desenvolvimento das suas potencialidades e, se não beneficiar dos apoios necessários, poderá vir a apresentar problemas a nível socioemocional, escolar e familiar. A nível socioemocional a criança poderá revelar agressividade e baixa auto-estima, assim como atitudes anti-sociais e descrença em si própria. Poderá ainda apresentar falta de confiança e tendência para o isolamento. Na escola poderá surgir uma atitude negativa face à mesma, falta de interesse e uma grande apatia. Existe a probabilidade de se tornar irrequieta, desatenta e perturbadora, não esquecendo a falta de sucesso devido aos baixos resultados. No relacionamento familiar a desobediência e a arrogância poderão tornar-se evidentes. Por outro lado, a instabilidade emocional poderá instalar-se, levando a criança a sentir-se rejeitada o que, por sua vez, facilita a tendência ao isolamento.

É de facto a família que possui um papel imprescindível no processo de desenvolvimento do sobredotado. Obviamente que os laços emocionais existentes vão contribuir para a aceitação da diferença. Os pais devem estar atentos aos seus filhos, pondo de lado os preconceitos, dando aos seus filhos condições diversificadas e estimulantes.

Novaes (1979) afirma que é sem dúvida importante ajudar as crianças sobredotadas a superarem as suas dificuldades, que se revelam próprias do período evolutivo, pois ao ajudá-las estaremos a contribuir para o bem-estar social destas crianças.

Rosenberg (1977), cit. *in* (Novaes, 1979) considera que a ajuda à família de crianças sobredotadas é importante e, como tal, considera que deverá existir um processo contínuo de informação aos pais no sentido de que estes possuam conhecimentos acerca das capacidades e necessidades sócio-psicopedagógicas do filho e que discutam acerca de

atitudes e dinâmicas da família. Por outro lado, também considera necessário o aconselhamento psicológico aos pais destas crianças, de forma a facilitar o relacionamento intrafamiliar, ajudar a família a resolver situações críticas de conflito e dúvidas, auxiliar os pais a compreender e resolver dificuldades que surjam na aplicação de práticas educativas e de relacionamento familiar.

Segundo Novaes (1979, p. 127), as famílias de crianças sobredotadas não têm usufruído de muita ajuda no sentido de aprenderem a melhor lidar com os seus filhos. No entanto considera que este é um aspecto fundamental dado *“a importância do ambiente familiar e da escola como agentes de socialização e de formação da identidade pessoal, como comprovam os estudos de White (1966), Sanford (1966), Mahler (1969)”*.

A autora (1979, pp. 130-131) refere Brumbaugh e Rushco (1962), pois estes lembram-nos *“que o superdotado tem as mesmas necessidades de aceitação, compreensão e orientação que qualquer criança. Os pais devem aceitá-lo como criança e como superdotado. Como criança, tem as dúvidas e inseguranças naturais de qualquer criança; como superdotado, tem capacidades excepcionais que precisa desenvolver e aprender a utilizar da maneira construtiva. (...) O superdotado necessita de orientação dos pais, dadas suas habilidades e seus interesses, necessitando encontrar nos pais estímulo e ajuda para aquisição de características básicas, sem as quais a superdotação não se desenvolve — motivação e autodisciplina”*.

Novaes (1979) cit *in* (Santos, 2002) menciona que numa investigação realizada por Roe (1952), relativamente à vida familiar de cientistas americanos famosos, concluiu-se que a influência da família no desenvolvimento das potencialidades das crianças sobredotadas é notória, assim como decisiva no que respeita à adaptação social e ajustamento familiar destas crianças.

5.2. A Importância da Relação Família/Escola

“Torna-se (...) imprescindível uma plena articulação entre a família e a escola, para que se possam aliar na partilha de experiências e na procura de soluções adequadas para a resolução dos problemas que vão surgindo e para a inclusão e aceitação destas crianças.”

Santos (2002, p. 189)

“Naturalmente que são as interações com os pais e os adultos com quem a criança convive nos primeiros anos de vida que constituem os principais responsáveis pelo seu desenvolvimento. No entanto, com a entrada na escola, esta e a família tornam-se os dois espaços privilegiados da educação e de socialização.”

Diogo (1998, p. 50)

A família e a escola são as duas instituições que proporcionam à criança os primeiros ambientes educacionais, nos quais esta vai vivenciar estímulos, contextos e modelos, que serão a base de referência das suas condutas, desempenhando um papel crucial no seu desenvolvimento, socialização e educação, sendo pois fundamental e imprescindível uma efectiva relação interactiva e uma plataforma comunicacional entre a família e a escola, ou seja, é imprescindível o estabelecimento de *pontes* entre ambas as instituições que, acima de tudo, objectivam a educação global e a felicidade plena da criança (Diogo, 1998).

Segundo Diogo (1998), a colaboração, a articulação entre as famílias e as escolas e a participação das primeiras na vida escolar das crianças, é muito importante para o desenvolvimento e sucesso educativo das mesmas, traduzindo-se em vários benefícios para as famílias, as escolas e contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática e interactiva.

Sendo a família e a escola os principais contextos que condicionam o crescimento e o desenvolvimento da criança, torna-se pois imperativa a necessidade de intensificar e melhorar a comunicação, o relacionamento e a cooperação entre estas duas instituições, visando a estruturação de contextos de aprendizagem mais gratificantes e estimulantes, que se construam dinamicamente através da actividade dos que neles participam e que contribuam verdadeiramente para desenvolver na criança a auto-estima, a autoconfiança, a realização pessoal e social, bem como atitudes positivas relativamente à aprendizagem (Diogo, 1998).

Diogo (1998) sublinha a inquestionável necessidade de um efectivo equilíbrio entre a “*cultura da escola*” e a “*cultura do quotidiano*”, como plataforma estruturante e fundamental para a criação partilhada de condições de promoção do sucesso educativo e escolar de todas as crianças e jovens.

Na opinião de Lightfoot, “*se se articulassem os processos de socialização e educação assumidos separadamente pela escola e a família, a função educadora da família e o papel socializador da escola fortalecer-se-iam mutuamente. (...) as vantagens de uma colaboração estreita entre as escolas e as famílias, através de um diálogo permanente, aberto e construtivo, parecem reunir um consenso (...) generalizado*” (Lightfoot, 1978,) cit. in (Diogo, 1998, p. 60).

Como sublinha Novaes “*O relevante seria que a família, a escola, a sociedade (...) oferecessem alternativas de experiências [estimulantes e enriquecedoras] que visassem ao aproveitamento de seu expressivo potencial humano*” (Novaes, 1979, p. 22).

É importante sublinhar, que a comunicação entre a escola e a família deverá caracterizar-se, fundamentalmente, pelo respeito mútuo, pela compreensão e, acima de tudo, pela genuína vontade de construir e negociar formas efectivas de trabalho colaborativo e de partilha.

A família e a escola deverão procurar construir parcerias para a promoção partilhada de processos de ensino e aprendizagem das crianças, onde se valorizem os saberes, as práticas e as dinâmicas familiares, e que promovam o trabalho conjunto entre professores e pais/famílias, contribuindo desta forma para potenciar o sistemático envolvimento parental na vida escolar dos seus filhos.



Patrícia, 9A 11M

Capítulo 6

A ESCOLA

SEGUNDA INSTITUIÇÃO SOCIALIZADORA E EDUCATIVA

“Desde que a configuração social da espécie se transforma num factor decisivo da hominização e, em especial, da humanização do homem, a educação, num sentido amplo, cumpre a inevitável função da socialização. ... A esse processo de aquisição das conquistas sociais (...), a esse processo de socialização, costuma-se denominar genericamente como processo de educação”.

Gómez (1992, p. 17)

“À Educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”.

Delores (1996, p. 77)

A escola emerge de um sistema social e cultural e reflecte a comunidade, a política, bem como as tradições, os costumes e os valores que lhe são intrínsecos (Casulo, 1994).

“O sistema escolar é o reflexo do sistema social e constitui o instrumento através do qual ele se perpetua. Por isso a escola transmite determinados valores e ideologias dominantes na sociedade.

Depois da família, a escola é o agente mais importante da socialização da criança. Com a entrada na escola, a criança entra num contexto social mais amplo e diferenciado.

A escola continua, integra e amplia a obra educativa dos pais. Depois da família é a escola que exerce a influência máxima também na transmissão de valores, da cultura e das tradições sociais” (Giorgi, 1980, pp. 82 - 83).

A instituição escolar deverá ser um espaço inesgotável de desenvolvimento e enriquecimento pessoal e social dos alunos e dos professores, de construção progressiva, de envolvimento e de qualidade dos contextos, das múltiplas situações e circunstâncias educativas e das dinâmicas institucionais (Almeida, 1992).

Segundo Stenhouse (1987, p. 34) “(...) a educação existe para proporcionar, aos indivíduos, acesso a grupos culturais que estão fora dos seus. (...) Tal cultura é transmitida, aprendida e compartilhada e, por intermédio do desenvolvimento da linguagem, fundamenta tanto a comunicação entre os membros como o pensamento por parte dos indivíduos. De um certo modo, a cultura é um artigo de consumo intelectual, do qual se ocupam as escolas e do qual extraem o conteúdo da educação”.

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

Assim, o princípio do direito a todos à educação e a Declaração de Salamanca influenciaram significativamente as opções educativas em Portugal que consignam a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar, orientando a instituição educativa a aceitar e a organizar-se em torno da diversidade (etnia, língua, meninos de rua, deficientes, sobredotados ...), reconhecendo os seus actores – os alunos, para que o conhecimento não se consubstancie na mera transmissão de um saber acabado, mas sim num processo dinâmico, construtivo e interactivo, onde os alunos são reconhecidos como participantes activos na construção de saberes e no estabelecimento de conexões entre diferentes realidades, assumindo uma postura crítica e reflexiva e demonstrando capacidade de articulação e problematização de ideias e conceitos e a mobilização de conhecimentos adquiridos para aplicação em diferentes contextos (Moniz, 2008).

A instituição escolar deverá reconhecer as diversidades como uma realidade e um bem inquestionável e, enquanto lugar privilegiado para a

reflexão, deverá preocupar-se em operacionalizar dinâmicas de relação que possibilitem e favoreçam o pleno bem-estar e a efectiva inclusão de todos os seus alunos no pleno respeito pelas suas diferenças, promovendo a aceitação, o respeito, a tolerância, a harmonia e a equidade (Moniz, 2008).

Segundo Ferreira (1990, p. 70) “(...) *a Escola é de uma importância vital para o progresso da comunidade e o desenvolvimento das pessoas. (...) a Escola é um instrumento fundamental de aprendizagem e de acumulação do saber e do ser (...) o lugar matricial da educação formal.*” “A Escola, como templo da aprendizagem autêntica que cumpre ser, deve ser um espaço de felicidade para as crianças e jovens que nela passam uma parte longa e importante da sua vida”.

Novaes (1979) lembra-nos que muitas crianças sobredotadas apresentam-se desatentas durante cerca de 50% a 70% do tempo lectivo, devido ao facto de se encontrarem entediadas, desinteressadas e desmotivadas perante os conteúdos curriculares, as tarefas/actividades propostas e as dinâmicas de sala de aula, não desenvolvendo de forma adequada os seus talentos, capacidades e potencialidades.

Assim, a escola deverá organizar e dinamizar respostas e intervenções educativas verdadeiramente estimulantes, favoráveis à promoção de atitudes criadoras e adequadas às necessidades educativas específicas e aos perfis intra-individuais dos seus alunos, que possibilitem a promoção do interesse, da motivação e do empenho por parte dos mesmos, levando-os a rentabilizar e a maximizar a sua energia, a melhor utilizar o espaço e o tempo e a desenvolver todo o seu potencial, criando desta forma condições, em contexto educativo, que assegurem a optimização do processo de ensino e aprendizagem dos discentes e o seu efectivo sucesso educativo, assegurando-se de que cada aluno alcance a sua realização pessoal e social e mantenha a sua identidade.

A escola deverá criar as condições necessárias e promover contextos educativos enriquecedores e gratificantes que permitam potenciar a curiosidade e a criatividade dos alunos, possibilitando-lhes a exploração das suas próprias ideias, cultivando o desenvolvimento das suas capacidades para pensar e crescer intelectualmente, criar e produzir respostas e soluções originais, elaborar produções criativas, explorar e descobrir, de forma a clarificar e ampliar os seus interesses e curiosidades, habilidades, potencialidades e aptidões; um sistema educacional que favoreça integralmente e continuamente todo o potencial das crianças e jovens.

Assim, a escola deverá preocupar-se em conhecer aprofundadamente as características e o potencial de todos os seus alunos de modo a que esteja efectivamente preparada e motivada para contribuir de forma adequada para o desenvolvimento de capacidades e competências e responder à promoção e maximização do potencial dos discentes. É então essencial que os profissionais em contexto educativo sejam capazes de observar atentamente as características reveladas pelas crianças/jovens, para que possam agir em conformidade com as necessidades identificadas (Alencar, 1986).

A escola deverá também estar atenta às diferenças relativas às vivências educativas, linguísticas (conhecimentos linguísticos/destreza linguística) e socioculturais das crianças em função dos grupos de pertença, planeando e implementando uma intervenção educacional intencional e sistematizada, caracterizada por práticas inclusivas, que responda eficazmente às diferenças observadas.

Segundo Mialaret (1991) a instituição escolar desempenha um importantíssimo papel na construção da personalidade das crianças e jovens, assim como na redução de determinadas fragilidades emocionais e inaptações sociais e até familiares, pelo que deverá assumir uma postura de comprometimento e empenhamento relativamente à

necessidade de planear, organizar e edificar estruturas educativas e intervenções pedagógicas que sustentem práticas diferenciadas, direccionadas para as características e necessidades emocionais, sociais, familiares e educativas das crianças e jovens que a frequentam, potenciando um desenvolvimento global maximizado e equilibrado de todos os discentes. Esta postura implica que todos os agentes educativos comprometidos no processo procedam sistematicamente à adequação das intervenções e dos contextos, assegurando desta forma a qualidade e a eficácia das respostas educativas.

De acordo com Mahoney (2002) e Rego (2003), a instituição escolar representa um contexto social, de desenvolvimento e de aprendizagem diversificado, que engloba uma enorme diversidade de regras, valores, conhecimentos, competências e aptidões, tarefas e actividades, no qual também se observa uma multiplicidade de problemas, conflitos, diferenças e singularidades. Constitui um espaço físico, psicológico, social e multi/intercultural onde se processa o desenvolvimento global dos indivíduos, a partir de intervenções educativas estruturadas, organizadas e intencionais e actividades programadas e preparadas para serem dinamizadas em contexto educativo e de aprendizagem.

Assim, o sistema escolar proporciona múltiplas e variadas interacções, contínuas e complexas e constitui um contexto multicultural que promove e potencia a construção de laços afectivos e a preparação para uma efectiva inclusão na sociedade (Oliveira, 2000).

6.1. Cultura(s) de Escola e Diversidades Culturais

“A clivagem existente entre a cultura escolar e a cultura dos alunos poderá contribuir para “sentimentos de desvalorização e insegurança, dificuldades psicológicas e de integração social; factores, que isolados ou conjugados, poderão reflectir-se na adaptação social e escolar e nos próprios resultados escolares.

Muitas destas crianças e jovens, acumulando insucessos, desinvestem da escola, fecham-se, por vezes, em atitudes anti-sociais, (...) de stresse e vulnerabilidade”.

Ramos (2007, p. 232)

Na opinião de Forquin a cultura é uma aprendizagem de normas e valores obtidos a partir de dinâmicas sociais, pelo que considera que devemos falar em culturas e não em cultura. Acrescenta que a cultura é algo contextual e contextualizante pressupondo assim uma diversidade de culturas que resultam das interações que ocorrem entre diferentes grupos e subgrupos.

(Forquin, 1989)

É notória uma “*descontinuidade cultural*” entre as diversidades culturais dos alunos e a cultura escolar, nomeadamente devido ao fenómeno da *Escola de massas*, mas também pela dificuldade de reconhecimento dessas diversidades e, muitas vezes, devido ao desconhecimento existente relativamente às características e necessidades individuais e específicas da população escolar, fomentando inúmeras dificuldades de inclusão de muitos alunos e pautando os seus processos escolares pelo permanente conflito entre a escolarização e a sua identidade cultural.

Será então urgente e fundamental uma aproximação da Escola às características, interesses, capacidades e necessidades educativas individuais/específicas dos seus alunos, sublinhando-se a inquestionável e evidente relevância da diversidade e originalidade de cada indivíduo, ensinando todos a viver com os outros na diversidade (Costa, 1997, cit. *in* Moniz, 2008).

Segundo Leite (2002) cit *in* (Moniz, 2008) o capital que resulta da diversidade constitui uma concepção humanista da Educação e potencia uma relação pedagógica que entende a Educação como mediadora entre culturas, elegendo a Escola como factor de mudança nos diversos domínios sociais.

Assim, num mundo de globalização e de diversidades, a Educação terá que operacionalizar estratégias de interação que possibilitem a cada um conhecer-se e conhecer os outros, numa constante aprendizagem interactiva e numa permanente e sistemática comunicação inter/multicultural.

É evidente o distanciamento que, por vezes, existe entre os padrões culturais da escola e dos alunos e suas famílias. E, muitas vezes, a escola não está preparada para desempenhar o seu papel de instituição educacional de mudança e aceitação das diferenças, da diversidade cultural e de capacidades e aptidões das crianças/alunos.

Muitas vezes, as escolas estão viradas para um universo padrão, homogéneo, sem preocupação pela diferença e pela inclusão de crianças que necessitam de um atendimento específico e diferenciado e de um currículo adequado às suas necessidades individuais específicas.

Assim, é necessário e urgente repensar o factor individual e sociocultural em termos escolares. Os programas de educação têm que ser adaptados à realidade dos educandos que frequentam a instituição escolar, aos seus padrões socioculturais e não o inverso, como habitualmente acontece. *“Qualquer que seja a intervenção utilizada na sala de aula, a sua eficácia será limitada se não se tiver em conta as necessidades individuais de cada criança”* (Ramos e Pires, 1984, pp. 195-196).

Muitas vezes, os educadores/professores queixam-se dos comportamentos desatentos e desinteressados dos seus alunos, esquecendo-se de que na origem desses comportamentos, poderá estar o distanciamento ou o desfasamento cultural do binómio escola-criança socioculturalmente desfavorecida. O código de funcionamento dos dois elementos é diferente, tornando-se evidentemente necessário atender as crianças sobredotadas, o mais precocemente possível, pois a

estimulação do contexto cultural escolar ocupará um lugar de enorme influência no desenvolvimento das potencialidades e aptidões dessas crianças (Falcão, 1992).

Segundo Bernstein (1990) cit. *in* (Peres, 1999), a escola deverá transformar-se numa comunidade de vida e a educação deverá ser uma contínua e estimulante reconstrução das experiências e vivências, baseada no diálogo sistemático e no efectivo respeito pelas diferenças individuais de cada criança/aluno.

Para Ramos (1999, 2008, 2009), Peres (1999), a escola deverá ser um espaço que permita a construção e reconstrução permanente de projectos individuais e colectivos, em que a participação, a justiça e o respeito mútuo façam parte de uma prática constante e continuada. A heterogeneidade cultural deverá ser entendida como parte integrante e enriquecedora do ser humano, tendo em conta que cada indivíduo é um ser original, singular e diferente do outro.

A escola deve ser um espaço que promova a inclusão e participação de todos de forma a permitir o desenvolvimento pessoal e social de cada um, numa construção crítica e reflexiva do conhecimento através do desenvolvimento de actividades enriquecedoras, estimulantes e criativas.

Referem ainda estes autores que vivemos num mundo complexo e plural, onde temos que aprender a conviver numa sociedade inter/multicultural, onde existe uma diversidade étnica, cultural, linguística, social, intelectual, e também, uma diversidade de capacidades, competências e potencialidades, de saberes e oportunidades, sendo então importante e imprescindível respeitar efectivamente e conscientemente a individualidade de cada um na diversidade global.

A sociedade e os diferentes sectores sociais, nomeadamente a instituição educativa, são diariamente confrontados com uma enorme e

crescente heterogeneidade cultural, linguística, de conhecimentos, capacidades e aptidões, facto que impõem a adopção de políticas adequadas, estratégias, iniciativas a nível legislativo e a nível dos sistemas e políticas educativas que permitam responder a esta realidade e possibilitem a promoção dos meios necessários à efectiva adequação da escola à realidade social e inter/multicultural, assim como a sua estreita articulação com as famílias e a comunidade envolvente. Será ainda fundamental e necessário a formação de agentes educativos que possam lidar adequadamente com a complexidade e a inter/multiculturalidade nos contextos escolares, que sejam capazes de responder aos desafios e problemas da escola inter/multicultural, que aprendam e dinamizem a pedagogia intercultural e sejam capazes de reconhecer de forma consciente a diversidade nos sistemas de ensino, contribuindo para a igualdade de oportunidades e para a promoção da inclusão de todos os alunos (Ramos, 2007).

Ramos (2007), chama a atenção para o risco acrescido que o insucesso escolar representa para a criança e para as importantes consequências psicológicas que poderão ocorrer nas crianças e nas representações das famílias sobre si mesmas, sobre os seus filhos e sobre a instituição escolar.

Esta autora, sublinha que a escola é um espaço privilegiado de encontro de diferenças e singularidades, de convivência de diferentes culturas, valores, saberes, aptidões e de aprendizagem, pelo que constitui a instituição educativa por excelência de aceitação e respeito pela diferença, de socialização, integração e inclusão, coesão e enriquecimento pessoal e social, individual e colectivo. Representa um verdadeiro desafio à educação e ao desenvolvimento integral e equilibrado de todas as crianças e jovens, dando-lhes a oportunidade de desenvolverem e aprimorarem o sentido crítico e interventivo, a auto

confiança, auto valorização e auto afirmação, vivenciarem experiências de diversidade e adquirirem um vasto e sólido conjunto de competências, aptidões, conhecimentos, valores e atitudes fundamentais e imprescindíveis para que sejam capazes de negociar a igualdade de oportunidades na sociedade e desenvolverem práticas salutaras de cidadania, munidos de uma efectiva consciencialização da extrema importância do respeito pelas diferenças e singularidade dos indivíduos, contribuindo para o progressivo e inquestionável reconhecimento colectivo da sociedade inter/multicultural (Ramos, 2007).

Contudo, a escola, instituição na qual as famílias depositam confiança e esperança no êxito pessoal, escolar e social dos seus filhos, muitas vezes, não consegue responder adequadamente e eficazmente a essas expectativas constituindo, por vezes, um elemento de reprodução de estereótipos e preconceitos, de desigualdades, insucessos e exclusão, não proporcionando uma verdadeira igualdade de oportunidade e uma resposta efectivamente adequada e ajustada às crianças e jovens que apresentam necessidades educativas específicas e individuais, não constituindo assim a mobilização de aprendizagens, a preparação para o futuro e a ajuda na construção de projectos de vida. Estas desigualdades e lacunas na estruturação das respostas educativas e pedagógicas necessárias devem-se não só ao sistema organizacional e curricular, mas também às expectativas e formação dos educadores/professores e demais agentes educativos e à cultura padrão dominante na escola (Bernstein, 1997; Bourdieu e Passeron, 1970; Ogbu, 1982, 1992; Wehlage, 1989).

“O conceito de diferença é o garante da vivência rica e salutar da Comunidade, como porta que é da possibilidade de cada um exprimir em simultâneo o seu quadro potenciador e vocacional.

O conceito de diferença, mais do que o espelho de cada um, é o espelho da realidade de onde nos movemos.

A sobredotação cinge-se a uma noção de carácter individual, seja porque assenta integralmente enquadrada no conceito de diferença, seja porque é este mesmo conceito que gera a noção de individualidade, único sustentáculo do património da comunidade, somatório das potencialidades de cada um dos seus membros” (APCS, Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas, 1987, pp. 11-13).

As crianças sobredotadas deverão beneficiar de um atendimento adequado e específico, que estimule as suas aptidões, potencialidades e interesses. E, como tal, deverão ser consideradas as suas diferenças pessoais e específicas, assim como as suas características grupais.

Falcão (1992) cit *in* (Santos, 2002) considera fundamental que as actividades escolares sejam adequadas ao código sociocultural das crianças, proporcionando-lhes o acesso aos materiais e equipamento necessário ao seu nível e ritmo de trabalho e perfil educativo.

Considera igualmente, que a instituição escolar tem o dever e a responsabilidade de proporcionar às crianças e jovens sobredotados, um clima estimulante e desafiador que favoreça e promova adequadamente o desenvolvimento das suas potencialidades pessoais e o seu processo de adaptação social.

O autor, na mesma obra, afirma inequivocamente que a escola deverá aceitar estas crianças, respeitando o seu direito à diferença, e praticar um planeamento educacional realista e aberto à inclusão, a partir de uma estimulação diferenciada, adequando as estratégias de ensino e aprendizagem e as metodologias, e oferecendo-lhes currículos enriquecedores, que ajudem a desenvolver de forma positiva e estimulante as suas capacidades e potencialidades.

É urgente a efectiva inclusão de crianças sobredotadas, no contexto escolar e social, a implementação de inovações pedagógicas e a divulgação de processos de identificação e intervenção precoce, de

modo a ajudar estas crianças, mediante um atendimento específico e direccionado às suas especificidades.

É também importante preparar pessoal docente especializado e sensibilizar os recursos existentes na comunidade.

As crianças sobredotadas podem ser identificadas em diversas camadas sociais e nos diferentes grupos étnicos.

Todavia, infelizmente, um expressivo número de crianças dotadas de grandes potencialidades, criativas, talentosas e habilidosas, continuam a passar pelas escolas sem serem identificadas, porque as instituições escolares não possuem técnicos especializados na identificação destas crianças nem professores preparados para a identificação e apoio às mesmas como confirmaram investigações várias, nomeadamente, as de Terman *et al.* (1920-1959), Terrassier (1981). Por outro lado, a escola baseada numa cultura própria e, por vezes, padronizada, ignora as diferenças, tentando oferecer a crianças naturalmente diferentes, pedagogias e métodos educativos iguais e uniformizados.

Inúmeros têm sido os jovens que os sistemas educativos ignoram e contribuem para que se lancem no desajustamento educativo e social.

É necessário que a sociedade e a escola estejam sensibilizadas, consciencializadas e devidamente preparadas para a importância da identificação e reconhecimento das crianças sobredotadas, assim como para a necessidade de uma intervenção adequada.

Apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo consignar que ao Estado compete assegurar a plena igualdade de direitos e oportunidades de acesso e de sucesso escolar, a todos os indivíduos, observa-se que, a educação das crianças sobredotadas em contexto escolar, ainda apresenta fragilidades significativas e preocupantes.

É preciso que a escola abra a(s) sua(s) cultura(s) à aceitação real da diferença humana, integrando e incluindo todas as crianças, e

garantindo-lhes o acesso a um atendimento intencional, adequado e diversificado, de acordo com as suas necessidades específicas e que as oriente no sentido do desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades. Só assim poderão tornar-se indivíduos conscientes, responsáveis, críticos e intervenientes activos no seio da sociedade à qual pertencem, contribuindo para o progresso e o bem-estar de todos, numa comunidade aberta às diferenças e onde todos, embora diferentes, possam ser ouvidos com voz própria, aceites de igual forma e felizes.

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

Na sua dinâmica a escola não poderá esquecer nem negligenciar as crianças sobredotadas. Não poderá esquecer que estas vivem num contexto sociocultural com uma influência relevante no processo do seu crescimento social, escolar e pessoal e que as motivações sociofamiliares são indispensáveis no decurso de todo o processo de atendimento (Falcão, 1992).

É também fundamental, a existência de mecanismos e legislação adequada. Não só para o reconhecimento de situações existentes, ou apenas para uma identificação de casos, mas fundamentalmente para a prestação de um correcto e adequado atendimento a cada caso.

Por outro lado, o sistema educativo também ocupa um papel fundamental no que respeita a esta temática. Assim, deverá funcionar

como um sistema educativo inovador e aberto à diferença, investindo na formação inicial e contínua de educadores/professores com uma mentalidade inovadora e crítica e reflexiva, capazes de utilizar as suas capacidades e competências de forma a detectar nas crianças os seus pontos fortes e fracos, os seus interesses e motivações, e serem capazes de ajudar a desenvolver capacidades e potencialidades adquiridas e emergentes, através de estratégias adequadas às características próprias e perfil educativo de cada aluno (Silva, 1999).

Esta autora refere ainda que nos países onde a preocupação pelos sobredotados é uma efectiva realidade, nomeadamente nos Estados Unidos e na Europa de Leste, existem escolas específicas destinadas unicamente para crianças sobredotadas. Todavia, a criação destas escolas gera controvérsia, devendo haver um cuidado bastante rigoroso na orientação e na composição da estrutura escolar.

Porém, segundo a mesma autora, não nos podemos esquecer que uma espera demasiado longa relativamente a um acompanhamento adequado e ao acesso a oportunidades de desenvolvimento relevantes, assim como o desrespeito pela individualidade de cada um poderá originar consequências e fragilidades, também elas, muito negativas e comprometedoras.

Considera que os sobredotados necessitam de estar em contacto com os seus pares, pois assim poderão desenvolver-se melhor e aceitar-se a si próprios. Como tal, privar estas crianças desse direito, devido ao receio relativamente ao que poderá acontecer, não se revela justo, nem próprio da vivência dos nossos tempos, onde se defende a liberdade individual de cada um, assente na responsabilidade individual e colectiva.

Silva (1999) acredita que com uma legislação adequada e condições que passem por uma formação de mentalidades abertas, capazes de aceitar as diferenças, seria possível iniciar, já na escola regular, ajuda sistemática aos alunos “diferentes”, através de equipas especializadas,

de forma a prestarem um apoio adequado em pequenos grupos móveis, ou de currículo diferenciado em actividades extra-curriculares.

Seria fundamental uma flexibilidade na estrutura escolar e uma evidente consciencialização da premente necessidade de diversificar as intervenções, as práticas e as dinâmicas educativas atendendo às características e necessidades individuais de todos os discentes, sem excepções nem exclusões, de forma a garantir um eficiente desenvolvimento das capacidades e talentos das crianças com potencialidades acima da média e a sua efectiva e plena realização e sucesso pessoal, educativo e social.

Citando Delors *et al.* (1996, p. 50) “*a diversidade e a pluripertença [são consideradas] como uma riqueza. A educação para o pluralismo é (...) um princípio activo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas. (...) o direito à diferença, quer a abertura ao universal*”.

Segundo Bizarro (2006, p. 5) é evidente “*a urgência e o interesse de se (re)pensar a Heterogeneidade, como algo que, fazendo parte do nosso quotidiano educativo (e não só), se encontra em mutação constante, exigindo a adopção consciente e sistemática de práticas pedagógicas, finalisticamente orientadas pelos princípios e valores do diálogo intercultural (...)*”.

É evidente e inquestionável a diversidade e heterogeneidade da população escolar, pelo que é imperioso a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, a dinamização de intervenções educativas e de contextos inclusivos, que se configurem em respostas adequadas face à diversidade, às experiências individuais das crianças e à pluralidade de saberes e culturas, assegurando uma educação significativa e de qualidade para todos os alunos e proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem desafiadoras e gratificantes, que

atendam às suas necessidades e diferenças individuais, promovam o desabrochar de novas capacidades e competências e possibilitem o desenvolvimento da personalidade (Soeiro; Pinto, 2006).

6.2. Dinâmicas Educativas e Interculturais

“Uma sociedade ou comunidade democrática, (...) deve defender a liberdade e a igualdade para todos, tendo como base o respeito mútuo pelas diferenças culturais, políticas e intelectuais, (...)”

A instituição escolar deve assegurar o reconhecimento dos direitos do sujeito pessoal e as relações interculturais, (...) desempenhando um papel activamente democratizador”.

Branco (2006, pp. 45 e 47)

“A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta e activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus”.

A Convenção sobre os Direitos da Criança - UNICEF (1990, p. 21)

A pedagogia intercultural assume uma importância crescente e constitui um desafio inesgotável para a instituição educativa. Os benefícios do pluralismo e da diversidade são evidentes e inquestionáveis pelo que se torna imprescindível a implementação de dinâmicas educativas que promovam a inclusão de todas as crianças e jovens, independentemente das suas diferenças e necessidades educativas individuais e específicas, contribuindo para desenvolver uma sociedade capaz de aceitar, acolher, compreender e valorizar a individualidade e as diferenças e eliminar ou diminuir os estereótipos e preconceitos existentes.

De acordo com Ramos (2007, 2011), o paradigma intercultural vem introduzir na intervenção e investigação em educação a diversidade, a pluralidade, a heterogeneidade, a interdisciplinaridade e a complexidade e permitir a apreensão e compreensão de situações e problemáticas que surgem ao nível dos processos, das dinâmicas, das estratégias e das relações. Implica atitudes de descentração e uma ética da relação humana e pedagógica, bem como o progressivo desenvolvimento e constante aperfeiçoamento de competências individuais, inter/multiculturais e de cidadania.

A mesma autora refere que perspectivando responder à diversidade e complexidade dos processos educacionais e pedagógicos, a escola deverá desenvolver e implementar estratégias educativas/pedagógicas e curriculares multi/interculturais, metodologias e práticas adequadas às necessidades específicas individuais e culturais e aos perfis de aprendizagem das crianças e jovens, proceder à revisão dos programas e dos materiais didácticos, assegurar a formação adequada de educadores/professores e outros técnicos/agentes educativos e fomentar/optimizar uma efectiva comunicação, articulação e colaboração entre a escola, a família e a sociedade.

Ramos (2007) afirma também que o sistema educativo numa sociedade multicultural e em permanente transformação não poderá prescindir de integrar a educação intercultural nas suas dinâmicas e opções educativas e pedagógicas, objectivando a inclusão e o acolhimento de todas as crianças e jovens, a promoção de um ensino dialógico em que as diferenças, a diversidade, a pluralidade e a alteridade sejam contempladas e o diálogo seja sistematicamente promovido.

A referida autora afirma ainda que a formação dos profissionais na área da interculturalidade é de extrema importância na compreensão da complexidade do fenómeno educativo e das múltiplas implicações da diversidade cultural/pluralidade, favorece a consciencialização da

necessidade de flexibilidade e diferenciação pedagógica, promove a sensibilização para a diversidade, potencia uma concepção da escola como factor de inclusão e de aprendizagem intercultural e potencia uma pedagogia da relação intercultural baseada na tolerância e na compreensão, no reconhecimento e aceitação do outro e da diversidade. Ajuda a criar educadores/professores culturalmente sensíveis e verdadeiramente implicados e empenhados e poderá contribuir de forma bastante significativa para o desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos que poderão sustentar uma melhor intervenção no âmbito da multi/interculturalidade, assim como na mediação das relações humanas e interculturais.

Assim, a formação na área da multi/interculturalidade deverá permitir aos profissionais a aquisição e o desenvolvimento de competência, nomeadamente:

- aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências interculturais adaptadas aos diferentes contextos educativos;
- uma formação que promova a compreensão e aceitação da diversidade e contribua para a eliminação de estereótipos e preconceitos socialmente construídos em relação às minorias e às diferenças sociais, étnico/culturais, religiosas, de género, de aptidões e competências, de modo a ultrapassar estas problemáticas e favorecer a construção de expectativas positivas relativamente às diferenças e pluralidade existente.
- promoção de competências de comunicação com os alunos, as famílias e as comunidade;
- optimização do auto-conhecimento dos profissionais, fundamentalmente, ao nível das suas próprias identidades culturais, das suas atitudes discriminatórias, dos seus estereótipos e preconceitos e das suas dificuldades de compreensão e aceitação das diferenças;

- aquisição e aprofundamento de conhecimentos psicossociais e culturais sobre as representações e os perfis e estilos de aprendizagem das crianças e jovens;
- a compreensão de factores sociopolíticos e de mecanismos psicossociais que poderão fomentar a intolerância, a rejeição, a discriminação e a exclusão;

A instituição educativa deverá ser um espaço privilegiado de aprendizagem e comunicação inter/multicultural, de vivência e aprendizagem cultural, de partilha de experiências, saberes e conhecimentos, de incentivo à descoberta, respeitando as diferenças de género, idade, etnia, cultura, religião, de competências individuais, capacidades e aptidões, permitindo interações sociais harmoniosas e contribuindo para garantir a equidade, a justiça social e a diminuição de desigualdades (Ramos, 2007).

Será também pertinente salientar as recomendações da *Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* (Delores et al, 1996), que sugere aos sistemas educativos que se construam com base em quatro paradigmas essenciais de aprendizagem:

- *aprender a ser*: capacidade de autonomia, sentido crítico e reflexivo, fortalecimento da capacidade individual e social dos indivíduos, de capacitação e exploração das potencialidades, aptidões e “tesouros” existentes no interior dos indivíduos;
- *aprender a conhecer*: adquirir instrumentos e competências essenciais para a aceitação e compreensão dos fenómenos na sua diversidade, amplitude e complexidade;
- *aprender a fazer e a intervir*: promover competências, modelos pedagógicos e processos reflexivos que contribuam para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e equitativas, a formação de cidadãos responsáveis, interventivos e

implicados e a preparação de profissionais capazes de enfrentar as diferentes e complexas situações com as quais se possam confrontar e que potenciem dinâmica de trabalho em equipa e inter/multidisciplinar;

— *aprender a viver juntos*: fomentar e promover a comunicação, a participação e a cooperação com os outros nas diversas actividades humanas; aprender a dialogar a conhecer e a compreender o outro e as suas tradições e culturas; aprender a construir projectos e a encontrar soluções em conjunto para uma adequada solução de conflitos/tensões e para a compreensão das relações interculturais e de interdependência, respeitando sempre as diversidades.

Como sublinha a UNESCO (2001) na *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, artigo 3.º “A diversidade (...) é uma das fontes de desenvolvimento, entendido não só como crescimento económico, mas, também, como meio de acesso a uma existência intelectual, afectiva e espiritual satisfatória”.

A diversidade encontra-se inquestionavelmente no centro do desenvolvimento humano, devendo a interculturalidade e a diversidade ser integradas e entendidas numa perspectiva mais abrangente e global de construção das sociedades.

É fundamental que a diversidade seja entendida e aceite como uma oportunidade de enriquecimento e aprendizagem numa sociedade plural e inter/multicultural e ao ritmo de um mundo global, partilhando valores e tradições, competências e saberes, criando espaços para uma reflexão profunda e partilhada acerca da alteridade e da diversidade e uma maior abertura dos sistemas escolares às problemáticas e necessidades individuais, através de modelos pedagógicos que impliquem uma nova ética e uma nova visão de justiça social (Giroux, 1983; Ramos, 2007).

6.3. A Escola Face à Problemática da Sobredotação

“(...) O sistema educativo deverá empenhar-se na promoção de estratégias pedagógicas que visem a igualdade de oportunidades para todos os alunos, respeitando as suas diferenças e trabalhando a partir delas na tentativa de garantir o sucesso escolar e a integração de todas as crianças(...).”

Santos (2002, p. 189)

“As Escolas têm sido objecto de alguma crítica por não reconhecerem ou respeitarem as diversas identidades culturais, as diferenças a nível cognitivo (necessidades educativas especiais, nas quais se incluem também os sobredotados) dos jovens”.

Moniz (2008, 58)

“(...) A diversidade de sujeitos e culturas exige que, para alcançar as metas de participação social em igualdade de condições, é preciso prever situações educativas, distintas das que a média da população utiliza para alcançá-las. O que supõe uma exigência de diversificação (...) ou adaptação educativa (como construir e redefinir as ações educacionais gerais) para que se adapte a educação ao perfil diverso e singular das pessoas. (...) para respeitar e potencializar singularidades(...).”

González (2002, p. 19)

A instituição escolar objectiva sempre, qualquer que seja a intervenção educativa, proporcionar às crianças/alunos ambientes de aprendizagem e abordagens educacionais que contribuam para promover e maximizar o efectivo desenvolvimento do seu potencial, porém, depara-se frequentemente com inúmeras dificuldades e fragilidades no âmbito do planeamento e da adequação das suas intervenções às necessidades individuais e diferenças cognitivas e socioculturais dos seus alunos, pelo que Novaes (1979, p. 49) aponta para a urgente necessidade de programas educativos adaptados à realidade sociocultural dos alunos, assim como às suas características psicológicas, considerando *“a possibilidade de ocorrer uma interacção*

conflitiva entre os padrões dos contextos biculturais, que podem, em consequência, reprimir potencialidades e trazer sérias dificuldades para o desempenho escolar”.

Na opinião desta autora seria imprescindível a existência de múltiplas alternativas de intervenção educativa, aptas a atender adequadamente aos diversos tipos de alunos sobredotados e à variada caracterização psicológica de cada um, tendo em conta a sua singularidade e a diversidade de potencialidades e de talento humano.

Por outro lado, as experiências escolares devem ser planeadas, organizadas e dinamizadas visando os diferentes meios e contextos socioculturais das crianças sobredotadas, *“propiciando oportunidades de integração nos diversos sets culturais, facilitando sua comunicação e adaptação social”* (Novaes, 1979, p. 52).

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

Morgado (1996) pensa que, actualmente, o reconhecimento e a compreensão da problemática da sobredotação permitem constatar que, a par de todos os factores genéticos que possam ter influência no desempenho dos indivíduos, as capacidades excepcionais constituem sem dúvida a clara expressão de um conjunto de diferentes factores que interactuam, originando um desempenho que se salienta. Frisa ainda que o ambiente educativo em que se processa o desenvolvimento dos indivíduos, fundamentalmente, a instituição escolar, desempenha uma posição decisiva e de extrema relevância na intervenção junto destes alunos, sendo imprescindível a criação de oportunidades e experiências

de aprendizagem estimulante e desafiadoras que conduzam ao seu pleno e integral desenvolvimento e favoreçam a sua expressão, tornando-se então necessário e indispensável que no decurso do planeamento das intervenções educativas se recorra à diferenciação e à individualização dos processos de ensino e aprendizagem.

O mesmo autor (1996, p. 186) considera que a manifestação de capacidades excepcionais resulta de três características fundamentais. São elas:

“— Uma capacidade intelectual superior à média, ainda que não tenham forçosamente que ser extraordinariamente inteligentes (êxito em determinadas matérias, facilidade na aquisição de determinados conhecimentos, ou competências em determinadas áreas).

— Grande capacidade de trabalho, perseverança na resolução de uma tarefa, estando esta característica associada à natureza dos interesses desenvolvidos pela criança e à motivação que a tarefa ou problema específico suscitam.

— Níveis superiores de criatividade, frequência e natureza de questões que colocam e associação de conceitos que produzem”.

Morgado (1996) cit *in* (Santos, 2002) refere também que é em função das características do ambiente e das oportunidades educativas proporcionadas a estas crianças, que o seu desenvolvimento surge optimizado ou empobrecido. Assim, pensa que a intervenção educativa deverá ter em conta uma multiplicidade de factores, de forma a revelar-se adequada e devidamente ajustada às necessidades individuais e específicas evidenciadas pelos alunos sobredotados, que se traduzem em necessidades psicológicas, afectivas, sociais e cognitivas.

Este especialista faz também referência aos três tipos de programas educativos geralmente identificados, que se designam, comumente, por

aceleração, grupos de competência ou de nível e enriquecimento. E, considera que no contexto educacional ainda há muito a desenvolver, como sendo, entre outros pontos, a formação de professores e técnicos baseada em modelos de formação apoiada, a criação de iniciativas de organização pedagógica e desenvolvimento curricular, o lançamento de projectos experimentais de investigação-acção, assim como o ajustamento e adequação de instrumentos legislativos existentes e a revisão e/ou criação de novos normativos.

Morgado (1996, p. 187) reforça a ideia de que *“o ambiente onde se processa o desenvolvimento das crianças torna-se, pois, decisivo para a promoção do sucesso educativo, na medida em que condiciona, potencializando ou não, a construção de oportunidades e experiências de aprendizagem favoráveis à expressão do indivíduo na sua singularidade”*.

Este autor, lembra-nos ainda que, talvez no plano teórico, e muito dificilmente na prática pedagógica nas escolas, se poderá atender e satisfazer as necessidades psicológicas, emocionais, sociais e cognitivas dos alunos, devido ao espaço homogeneizado que, de acordo com alguns autores, bloqueia e inibe o desempenho escolar e educativo.

Afirma mesmo que *“a criação destes espaços pedagógicos homogeneizados (quasi contra-natura) apenas encontram expressão e “validade” na realidade artificial construída pelos testes de inteligência e sua medida padrão — Q.I. — e que, por si só, não permitem determinar, como hoje é defendido por larga maioria dos principais investigadores da comunidade científica internacional, procedimentos de natureza pedagógica e de intervenção educativa eficazes e ajustados às necessidades educativas especiais destes ou de quaisquer alunos”* (Morgado, 1996, p. 187).

Franz J. Mönks (1996), da Universidade de Nijmegen (Holanda) - *Centro para o Estudo da Sobredotação*, salienta que a mais eficiente aproximação para responder às necessidades específicas de

aprendizagem de alunos com capacidades elevadas, são os Programas Escolares Individualizados (*Individualized School Programs*).

Na sua opinião, existem três dimensões ligadas entre si, que vão permitir o sucesso relativo aos programas diferenciados. São elas a dimensão política, científica e a dimensão instrução-educação.

Os políticos têm uma importante e decisiva influência na reforma do programa. Mönks (1996) considera que os políticos que controlam o dinheiro destinado à educação deverão compreender que um programa adequado satisfaz as necessidades de aprendizagem de todos os alunos, ou seja, dos alunos mais capazes e dos menos capazes. O ambiente escolar e o apoio são fundamentais. Sem estes, o aluno com capacidades elevadas poderá desistir, pelo facto do seu nível de pensamento e o seu perfil de competências não serem aceites, o que poderá fazer com que se sinta rejeitado e/ou excluído.

É importante referir que o Documento 1248 (1994) emitido pelo Conselho Europeu diz que *“A legislação deve reconhecer e respeitar as diferenças individuais. Crianças altamente sobredotadas, como com outras categorias, necessitam de oportunidades de educação adequadas para desenvolver por inteiro as suas potencialidades”* (Mönks, 1996, p.16).

Por outro lado, a pesquisa científica na área da sobredotação ficou, segundo nos diz Mönks (1996), esquecida durante muito tempo. E, não nos podemos esquecer que os resultados das pesquisas são fundamentais, pois fornecem aos profissionais pistas e orientações importantes para os seus trabalhos. Considera ainda que os encontros e congressos são excelentes para estimular e promover as pesquisas, assim como para a troca de ideias, conhecimentos, experiências e resultados, e até para discutir e planear outras pesquisas a nível europeu.

No que respeita à dimensão instrução-educação, a mesma autora salienta que o sistema escolar em vários países da Europa, assim como a formação de professores é bastante diferente. Todavia, apesar das diferenças existentes, existe um ponto em comum, isto é, o tema da criança sobredotada não está incluído na formação de professores. Na sua opinião, os programas de formação obrigatória para professores não reservam espaço para as crianças sobredotadas. Apenas tem conhecimento que, nos últimos anos, existem cursos de aperfeiçoamento para professores no Reino Unido, na Alemanha, na Áustria, na Holanda e na Hungria. Desde Março de 1992, que se realiza no *Centro para o Estudo da Sobredotação* da Holanda, quase todos os meses, um *workshop* para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Mönks (1996) conclui que desde o início dos anos oitenta tem havido um aumento no interesse sobre a temática dos indivíduos sobredotados na Europa. Pensa que este interesse afectou políticos, cientistas, educadores/professores e pais. E, deixa claro que não há dúvida relativamente à ligação e interdependência das três dimensões já mencionadas.

Mönks (1996, p. 18) diz mesmo *“Segundo a minha perspectiva, realizamos muito, mas não ainda o suficiente. O conhecimento está a aumentar e a vantagem de continuar em frente, no caminho certo, está a melhorar. Mas são necessários outros 5 ou 10 anos para estabilizar o que alcançamos e torná-lo evidente: a diferenciação para os melhores alunos em cada escola é uma consequência lógica. Temos de fazer tudo o que pudermos para fazermos também do aluno sobredotado, um cidadão sociável. Nós só alcançaremos este objectivo, quando diferenciação e integração forem a base das linhas directrizes para nosso trabalho”*.

Também Reis e Renzulli (1996), do *Centro para o Desenvolvimento de Talentos*, da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos da

América, apresentam um plano, chamado Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM) — *Schoolwide Enrichment Model*, que é composto por um conjunto de estratégias específicas para a obtenção de uma maior aplicação, gosto, motivação e desempenho por parte dos estudantes, assim como para a integração de diversas experiências de aquisição de conhecimentos avançados e de níveis de raciocínio elevados, em qualquer área curricular, curso ou estudo, ou padrão de organização escolar. Explicam que este modelo pretende introduzir práticas mais eficazes nas estruturas escolares actuais. Referem ser um plano apoiado pela investigação e pensado para a educação em geral, contudo, baseado num grande número de métodos de instrução e práticas curriculares com origem em programas especiais para alunos mais dotados. Afirmam que o modelo está a ser usado em vários distritos dos Estados Unidos da América, incluindo zonas urbanas como New York, Detroit, San Antonio, entre outras, constituindo juntamente com as iniciativas reformistas no sistema de educação geral, um verdadeiro desafio para os alunos.

Relativamente aos currículos para alunos sobredotados, Falcão (1992) diz-nos que estes devem ser enriquecidos, tendo em consideração alguns aspectos como: um conteúdo avançado e acelerado; complexidade de conteúdos; nível e tipo de recursos; explicitação do tempo adequado de aprendizagem; transferência e aplicação ao domínio prático; formulação de novas generalizações e o desenvolvimento de processos cognitivos a nível elevado.

Segundo Falcão (1992, p. 141) *“o conteúdo refere-se ao corpo de conhecimentos que vão ser apresentados aos alunos. As relações da informação com a área do conteúdo e a inter-relação entre as matérias ou disciplinas reforçam o desenvolvimento do conteúdo, que está relacionado aos meios, pelos quais o aluno desenvolverá habilidades específicas e ao produto final da experiência de aprendizagem”*.

Esse conteúdo deverá englobar determinadas exigências. Assim, tem que apresentar ideias abstractas, valorização e complexidade de ideias e conceitos, e organização de informações em torno de ideias que possibilitem a economia no processo de aprendizagem.

Guenther (2000) cit *in* (Santos, 2002) sublinha que para responder adequadamente às necessidades de aprofundamento e ampliação das aprendizagens, manifestadas pelas crianças sobredotadas, é fundamental que os temas abordados sejam amplos e que permitam uma grande diversidade de conhecimentos. Por outro lado, não deverá haver uma simples transmissão de factos, de forma linear. Pelo contrário, deverá proporcionar-se a colocação de situações problemáticas de grande abrangência, permitindo o pensamento criativo e divergente.

Na opinião desta autora, para se modificar e adequar o conteúdo curricular, é necessário recorrer a estratégias como:

“Aceleração — que implica oferecer mais matéria em menos tempo, ensinar mais conteúdos, avançar para séries e assuntos mais à frente no currículo; Enriquecimento — que envolve explorar outros ângulos ou implicações dos temas, assuntos e materiais estudados nas diversas disciplinas curriculares; Sofisticação — levando a aprimorar, alargar, ampliar e aprofundar certos temas estudados, que tenham provocado interesse, curiosidade ou perplexidade no aluno, ou grupo de alunos; Novidade — que contempla a introdução de aspectos, temas e assuntos novos, não explorados nas aulas, acrescentando conteúdos novos em relação ao currículo regular” (Guenther, 2000, p.18).

Para atender a crianças sobredotadas é necessário professores informados, preparados e conscientes da problemática da sobredotação. É pois um estatuto que requer mudanças e alguns riscos. Irá proporcionar situações de desafio mas, por vezes, também poderão surgir situações de conflito. As situações de desafio surgem porque a crianças sobredotadas são naturalmente curiosas, inquiridoras e

instáveis. As situações de conflito dão-se porque o professor poderá não estar psicologicamente preparado para enfrentar e lidar com as crianças sobredotadas, sendo pois necessário que o professor possua um perfil adequado com atributos específicos. Esses atributos são: criatividade e entusiasmo pela individualização do processo de ensino e aprendizagem. Terá ainda que possuir um sólido conhecimento da temática dos sobredotados e uma grande disponibilidade para a relação educativa (Falcão, 1992).

Também é importante mencionar que *“o professor de sobredotados deve estar motivado para a inovação didáctica, para a flexibilidade metodológica, para a não-directividade, para um processo centrado no aluno”* (Falcão, 1992, p. 173).

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

É evidente que a criança sobredotada é “diferente” e, como tal, deverá beneficiar de um atendimento específico, através de um processo de ensino e aprendizagem mais individualizado e que privilegie o enriquecimento participado, não esquecendo a interacção escola-família-contexto de vida-sociedade.

Tal como nos lembra Cardoso (1996, p. 27) *“O professor encontrará sempre diversidade entre os alunos das suas classes, seja qual for o contexto onde se desenvolva a sua actividade. Essa diversidade pode expressar-se através de diferenças socioeconómicas, culturais, linguísticas, de cor de pele, de género e outras. A diferença é, assim, um dos principais factores a ter em conta na acção dos professores”*.

Do ponto de vista individual/pessoal, a problemática da sobredotação, assim como todas as questões respeitantes ao seu desenvolvimento deveriam ser entendidos como “*um direito, que se legitima no princípio democrático fundamental, que preconiza, para todos os cidadãos, condições de equidade em termos de oportunidades educativas e de desenvolvimento pessoal*” (Pereira, 1998, p.3).

Cardoso, *et al.* (1996) da *Associação Portuguesa para o Estudo da Problemática da Inteligência, Criatividade e Talento*, do Porto, dizem que a Educação do sobredotado em Portugal não tem tido muitos avanços no seu desenvolvimento, ao contrário do que tem vindo a acontecer noutros países, como por exemplo, nos Estados Unidos da América, onde os sistemas de Educação da sobredotação têm assinalado louváveis progressos. Afirma inclusive que existem grandes objecções em relação à educação de crianças sobredotadas, na medida em que, na generalidade, são tidos como “privilegiados” e pertencentes a um grupo restrito.

Todavia, consideram que surgiu uma oportunidade para o avanço da Educação dos Sobredotados, com os princípios estabelecidos na lei de bases do sistema educativo: o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares; o direito à diferença; o direito à criatividade.

Desde 1986 foi implantada a Educação Especial para crianças sobredotadas, através de projectos experimentais, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Para Cardoso, *et al.* (1996), na escola, deveriam ser implementados métodos/técnicas como: identificação precoce, programas de aceleração, enriquecimento, entre outros, no sentido de desenvolver as capacidades e potencialidades destes alunos.

Estes autores lembram-nos que o objectivo do *World Council for Gifted and Talented Children* (WCGTC) é coordenar as actividades da

educação dos sobredotados em todo o mundo. Como tal, considera que organizações regionais orientadas pelo WCGTC podem revelar-se importantes na coordenação local, fazendo a ligação entre continentes.

Por outro lado, referem que as reflexões que resultam das conferências acerca da problemática da sobredotação contribuem para uma educação global e para o desenvolvimento do respeito humano.

Não deixam de focar a necessidade de programas flexíveis e actividades específicas para sobredotados nas escolas portuguesas, de forma a dar resposta às reais necessidades de alunos com várias e diferentes capacidades/potencialidades e interesses, contribuindo para o desenvolvimento saudável e integral dos mesmos.

Falcão (1992) cit *in* (Santos, 2002) lembra que, geralmente, pensa-se que as crianças sobredotadas apresentam sempre um bom rendimento escolar e que o facto de serem crianças com potencialidades e capacidades acima da média lhes garante o sucesso escolar. Porém, nem sempre é assim. O que a observação relativa a estes casos tem revelado é a existência de um número elevado de alunos sobredotados que apresentam um rendimento escolar abaixo do que as suas elevadas potencialidades deixam antever. É frequente observar-se uma incompatibilidade entre as potencialidades destes alunos e o seu real desempenho. A sobredotação não garante, por si só, sucesso escolar, pelo que existem crianças que, de facto, não apresentam sucesso no seu processo de ensino e aprendizagem.

Diz-nos o mesmo autor (*op. cit.*) que, muitas vezes, a indiferença de um educador/professor face às capacidades criativas destes alunos, por se encontrar imprevisto para trabalhar com este tipo de crianças, poderá estar na origem ou contribuir significativamente para este insucesso escolar.

Por vezes, os educadores/professores partem do pressuposto errado de que uma criança sobredotada, devido às suas potencialidades, irá

aprender mais rapidamente e com maior facilidade e que terá um rendimento escolar superior. Contudo, o que a prática revela é a frequente existência de crianças sobredotadas que apresentam um rendimento académico abaixo do seu potencial (Falcão, 1992).

Este autor destaca ainda que as condições ambientais e contextuais favorecem o desenvolvimento do potencial humano. Como instituições educacionais primeiras, a família e a escola devem criar oportunidades para o desenvolvimento otimizado do potencial da criança. Assim, será importante e essencial que os pais partilhem com a escola a responsabilidade de ajudar os filhos a crescer e a atingir o máximo das suas potencialidades. A conjugação funcional escola/família poderá estar relacionada com o sucesso ou insucesso educacional das crianças sobredotadas.

A família e a escola deverão ser capazes de estabelecer e organizar uma plataforma comunicativa e uma relação dinâmica de partilha efectiva e de trabalho colaborativo, que assegure e potencie o sistemático envolvimento de ambas as instituições nos processos e dinâmicas de ensino e aprendizagem das crianças e jovens, promovendo a responsabilização partilhada na adequação dos contextos educativos às suas reais necessidades, garantindo assim o seu desenvolvimento equilibrado e maximizado.

6.4. O Professor de Alunos Sobredotados: Atributos e Características

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

Havighurst, in Novaes (1979, p. 133)

“Não posso ensinar de forma clara a menos que reconheça a minha própria ignorância, a menos que identifique o que não sei, o que ainda não domino”.

Freire (1996, p. 2)

Perspectivando a aceitação e uma inclusão adequada e otimizada das crianças sobredotadas nas instituições educativas, Novaes (1979) salienta que os professores, no exercício quotidiano da docência, deverão conhecer e compreender a problemática da sobredotação, estando plenamente conscientes da natureza e necessidades dos sobredotados, assim como devidamente preparados para estruturar e organizar o trabalho a desenvolver com estes alunos, proporcionando a efectiva promoção de aprendizagens gratificantes, motivadoras e significativas, de modo a que os resultados sejam verdadeiramente eficientes e permitam maximizar as capacidades e potencialidades adquiridas e emergentes.

Segundo Novaes (1979) um dos aspectos mais importantes é a construção de uma relação de ajuda e confiança, de aceitação e, acima de tudo, de compreensão e segurança, de modo a poderem responder às solicitações e necessidades individuais e específicas dos alunos sobredotados, ou seja, é importantíssimo que entre o professor e o aluno se estabeleça uma relação emocional positiva. O estímulo, o apoio e o respeito pelas diferenças individuais, também são fundamentais para ajudarem os alunos a desenvolverem as suas potencialidades, a sua criatividade individual e a sua personalidade (Novaes, 1979).

Em contexto de sala de aula, os professores têm inúmeras oportunidades para realizar uma observação sistemática, prolongada e qualitativa dos seus alunos, sendo-lhes possível aperceberem-se das suas emoções, habilidades, capacidades e fragilidades, desempenhos, aptidões, processos e estilos de aprendizagem, interesses e qualidade das suas relações sociais.

Assim, devidamente informados e com formação adequada, os professores poderão tornar-se profissionais extremamente importantes e imprescindíveis no processo de identificação de alunos sobredotados.

A educação de alunos sobredotados requer um olhar diferenciado dos professores relativamente aos processos de ensino e aprendizagem, a identificação das necessidades educativas especiais e específicas, bem como a organização/estruturação de currículos e de actividades que atendam adequadamente às necessidades intra-individuais destes alunos, contribuam para a maximização de capacidades adquiridas e para o desenvolvimento de capacidades emergentes, possibilitando o desenvolvimento integral e equilibrado de todo o seu potencial.

Muitos professores ainda consideram que os alunos sobredotados são aqueles que apresentam capacidades e desempenhos muito elevados em actividades curriculares/académicas, adequação e ajustamento socioemocional e comportamental e excelente desenvolvimento ao nível da habilidade psicomotora. Todavia, embora possamos encontrar crianças sobredotadas com este perfil, é importante sublinhar e destacar que estas não representam o universo da sobredotação.

É pois necessário recorrer à diferenciação e individualização dos processos de ensino e aprendizagem, estimular e motivar os alunos e adequar estratégias e metodologias que atendam efectivamente aos seus perfis intra-individuais. Os professores deverão proporcionar a todos os seus alunos, incluindo obviamente os sobredotados, um meio estimulante, desafiador, enriquecedor e emocionalmente equilibrado, que favoreça a criação e a divulgação de ideias e opiniões, a auto-expressão e o desenvolvimento das suas potencialidades e competências, favorecendo e assegurando de forma continuada a inclusão e o efectivo sucesso educativo de todos os seus educandos.

É necessário que nas escolas se assegure a plena inclusão e aceitação destas crianças, bem como um adequado ajustamentos dos seus processos educativos. Mas, para que esta urgente necessidade se torne numa efectiva realidade, é indispensável informar, formar e preparar, consciencializar e motivar pessoal docente e outros técnicos

intervenientes nos processos educativos destas crianças, assim como implementar, aperfeiçoar e divulgar processos de identificação e intervenção, o que imprime a necessidade dos professores procederem a uma sistemática actualização de conhecimentos e ao desenvolvimento de novas competências. É ainda fundamental implementar estratégias e metodologias diferenciadas e adequadas às necessidades educativas específicas e individuais destas crianças, promover o trabalho colaborativo entre os agentes educativos, desenvolver parcerias com instituições especializadas que possam articular com as escolas na dinamização dos processos educativos destes alunos e sensibilizar e mobilizar os recursos existentes na comunidade (Novaes, 1979).

É fundamental combater a ideia que muitos ainda consideram como válida, de que as crianças sobredotadas, por possuírem e apresentarem aptidões, potencialidades, talentos e capacidades excepcionais, não necessitam de uma educação diferenciada nem de acompanhamento específico e intencional (Novaes, 1979).

A compreensão e aceitação das crianças sobredotadas pressupõe mudanças significativas no domínio das mentalidades e dos valores, ou seja, pressupõe mudanças socioculturais que constituem um verdadeiro desafio e implicam um profundo empenhamento e comprometimento de todos os intervenientes e da sociedade em geral.

Segundo Freehill (1961) cit. *in* (Novaes, 1979, p. 55) “a educação dos superdotados, até então oscila como o tempo, de acordo com os ventos do interesse público; programas vão e vêm, de acordo com o esforço de poucas pessoas e, como resultado, têm sido transitórios, idiossincráticos e fundamentalísticos, de difícil generalização e continuidade”.

Os professores deverão promover, organizar, reorganizar e dinamizar processos de ensino e de aprendizagem que permitam responder eficazmente à individualidade e singularidade de cada aluno, de forma a potenciar e maximizar as capacidades e desempenhos de cada um,

assumindo uma postura crítica, dinâmica, responsável e reflexiva, sem negligenciar a constante necessidade de mudança e aceitação da diferença.

Deverão ser professores criativos, empenhados, disponíveis, flexíveis, comprometidos e personalísticos; personalísticos porque pensam em cada aluno como uma pessoa e investem no desenvolvimento da pessoa do educando, de cada educando, respeitando a sua identidade, a sua dimensão emocional e afectiva, individual e social, interesses, poder criador, capacidades e necessidades individuais, preocupando-se sistematicamente com o seu bem-estar físico e emocional e com o pleno desabrochar e enriquecimento do seu potencial, perspectivando que o sucesso do educando não compreenda apenas o sucesso escolar, mas o seu sucesso educativo pleno e global, ou seja, o êxito efectivo e integral do processo do seu desenvolvimento como pessoa, como ser humano único e singular (Patrício, 1990).

De acordo com Patrício (1986), a educação deverá ser entendida como um encontro entre o educando e o educador, de forma a alcançar e potenciar a maximização do desenvolvimento humano do educando por intermédio ou pela mediação, orientação e ajuda do respectivo educador.

II Parte

Investigação Empírica



Óscar, 7A

Capítulo 7

ASPECTOS METODOLÓGICOS

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

Bruyne, et al. (1977, p. 29)

1. Questões de Investigação

Com esta investigação pretendemos identificar quais as problemáticas e dinâmicas familiares, educativas e socioculturais das crianças sobredotadas.

Assim, será importante compreender:

Dinâmicas Familiares

- Qual a relação que as crianças sobredotadas estabelecem com o pai e com a mãe?
- Como se relacionam com o(s)/a(s) irmão(s)/irmã(s)?
- Quais as características positivas a evidenciar nestas crianças?
- Quais as implicações das características positivas das crianças sobredotadas nas dinâmicas familiares?
- Como gerem as famílias as problemáticas inerentes à criança sobredotada?

Dinâmicas Educativas e Socioculturais

- Qual a relação que os alunos sobredotados estabelecem com os professores?
- Como se relacionam com os pares (colegas)?

- Qual a aceitação das crianças sobredotadas por parte dos colegas?
- Quais os aspectos positivos a evidenciar nos alunos sobredotados?
- Quais as implicações dos aspectos positivos dos alunos sobredotados nas dinâmicas socioeducativas?
- Como gerem os professores as problemáticas inerentes às crianças sobredotadas?

2. Pressupostos de Investigação

1. Devido ao perfil comportamental das crianças sobredotadas, à grande capacidade e necessidade de liderança e dificuldade em aceitar ideias e ordens dos outros, nomeadamente dos adultos, torna-se muitas vezes difícil o relacionamento familiar, com os pais e com o (s) irmão(s), assim como escolar, com os professores e colegas.

2. Se às crianças sobredotadas for dada a oportunidade de crescerem num meio familiar, escolar e social favorecido, que lhes proporcione um bom equilíbrio emocional e o desenvolvimento integral das suas capacidades, estas poderão evidenciar características com implicações positivas a nível familiar e socioeducativo.

3. Devido às características de personalidade das crianças sobredotadas, estas poderão apresentar dificuldades de socialização com os pares, gerando-se dificuldades relacionais e de sensibilidade interactiva.

4. Os pais e os professores desconhecem, na sua maioria, a problemática da sobredotação, o que dificulta a compreensão e a gestão dos problemas que poderão surgir com as crianças sobredotadas e cria, muitas vezes, limitações, fragilidades e constrangimentos na adequação das condições necessárias a um desenvolvimento emocional e psíquico

equilibrado das mesmas, para que possam desenvolver plenamente as suas capacidades e aptidões.

5. Se as famílias e as escolas tiverem um melhor conhecimento da problemática das crianças sobredotadas e estruturas de apoio adequadas, será menos difícil gerir as implicações inerentes a esta problemática, tanto no seio familiar como a nível escolar e a sobredotação não será vista como um problema mas sim como um elemento positivo e uma mais-valia.

3. Caracterização da amostra

Para a realização desta investigação optou-se por uma amostragem não-probabilística propositada, procedendo-se à selecção dos sujeitos de acordo com as características previamente definidas, de forma a obter-se a amostra mais adequada para o estudo a efectuar.

O universo da amostra é composto por 20 crianças sobredotadas, respectivos pais (pai e mãe), professores e 8 técnicos de instituições portuguesas especializadas no atendimento a crianças sobredotadas.

A amostra foi recolhida nos distritos de Setúbal e Lisboa.

Para a selecção da amostra contactaram-se as famílias e respectivos professores das crianças, com o consentimento prévio dos mesmos, a partir dos contactos fornecidos pelas instituições que trabalham com crianças sobredotadas.

O grupo de crianças é composto por cinco elementos pertencentes ao sexo feminino e quinze elementos do sexo masculino, indo ao encontro das tendências teóricas gerais, que apontam mais rapazes dos que raparigas com características de sobredotação, apesar das investigações mais recentes, apontarem para a existência de 3 a 5% de indivíduos sobredotados entre a população mundial, independentemente do género

ou origem social dos mesmos. As suas idades variam entre os 6 e os 10 anos. No decorrer da realização deste estudo todas as crianças frequentavam escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os anos de escolaridade variam entre o 1.º e o 4.º anos.

Os pais e mães das crianças têm idades compreendidas entre os 26 e os 56 anos.

As famílias residem em meios urbanos e rurais do distrito de Lisboa e do distrito de Setúbal.

As professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm idades compreendidas entre os 25 e os 54 anos.

Os técnicos entrevistados têm idades compreendidas entre os 39 e os 62 anos e integram associações portuguesas de estudo e atendimento a crianças com características de sobredotação.

4. Condições de Recolha dos Dados

Para obter o contacto das famílias que participaram neste estudo, a fim de se proceder à realização do trabalho de investigação empírica, contactaram-se Instituições Portuguesas de estudo e atendimento a crianças sobredotadas que forneceram o contacto de vinte famílias de crianças sobredotadas, que se revelaram dispostas a colaborar neste estudo e autorizaram, previamente, o estabelecimento dos contactos efectuados.

Assim, posteriormente, contactaram-se os pais das crianças e explicou-se em que consistia o estudo e qual o seu objectivo e pertinência. De seguida, perguntou-se aos pais se estavam interessados em colaborar e participar no estudo, concedendo a oportunidade de entrevistar a família (pai, mãe e criança). Todas as famílias contactadas mostraram-se interessadas e concordaram em colaborar/participar, fornecendo todos os dados necessários à caracterização dos casos e respondendo a todas as questões formuladas no guião de entrevista.

Foi também solicitado aos pais o contacto das escolas e a identificação dos professores das crianças, para aferir se estes estavam interessados em colaborar no estudo. De referir que os pais estabeleceram uma abordagem prévia com os professores, os quais autorizaram os contactos efectuados por parte da investigadora.

Todos os professores das crianças foram contactados e todos concordaram em colaborar, facultando os dados necessários e respondendo às questões formuladas na entrevista.

A investigadora procedeu também, sempre que necessário, aos pedidos de autorização para efectuar as entrevistas às professoras que participaram neste estudo, junto dos directores das respectivas escolas, de acordo com os procedimentos éticos de investigação, explicitando o objectivo do trabalho e garantindo a confidencialidade de todos os dados recolhidos.

Foram ainda contactados técnicos de quatro instituições portuguesas: *Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança - CPCIL*, de Lisboa; *Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação - ANEIS*, do Porto (a qual tem uma filial em Lisboa); *Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas - APCS*, do Porto e o *Instituto da Inteligência - Academia de Sobredotados*, do Porto.

Os técnicos contactados aceitaram colaborar neste estudo, concedendo uma entrevista, excepto um técnico de uma das instituições referenciadas que, apesar de ter concordado em colaborar, apresentou vários constrangimentos em termos de disponibilidade de tempo, o que impossibilitou a realização da entrevista.

A maioria dos técnicos das instituições foi entrevistada no distrito de Lisboa. Porém, a realização das entrevistas a alguns técnicos implicou a deslocação da investigadora aos distritos do Algarve, Évora, Porto e Coimbra.

5. Instrumentos e Procedimentos de Análise

Para estruturar o enquadramento teórico da temática em estudo recorreu-se à consulta e análise de diversos documentos e publicações, de vários autores, que se consideram pertinentes e fundamentais para uma melhor compreensão e contextualização da problemática.

Esta revisão bibliográfica permitiu a análise de conceitos importantes para o estudo e possibilitou, também, conhecer a perspectiva histórica da problemática da sobredotação, assim como a evolução das definições existentes acerca das crianças sobredotadas e as principais problemáticas ligadas a estas crianças.

O enquadramento teórico apresenta ainda uma abordagem multi/intercultural da sobredotação e os aspectos essenciais referentes à adaptação sociocultural das crianças sobredotadas, nomeadamente, problemas emocionais e afectivos, de adaptação social e de ajustamento escolar.

Também são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam a inquestionável importância da família como primeira instituição socializadora e educativa, imprescindível e fundamental para o desenvolvimento geral e harmonioso da criança.

A(s) cultura(s) de escola e as diversidades culturais, as dinâmicas educativas e interculturais e a actuação da escola face à problemática da sobredotação também mereceram um destaque importante no enquadramento teórico do estudo.

A fundamentação teórica do estudo termina com uma abordagem aos atributos e características essenciais do professor de alunos sobredotados, sublinhando a importância da promoção de aprendizagens significativas, estimulantes e gratificantes e a optimização das respostas educativas às necessidades individuais e específicas dos alunos sobredotados, assim como um adequado ajustamento dos seus processos educativos.

Para desenvolver o trabalho empírico, utilizou-se a entrevista semi-estruturada. Para tal elaboraram-se os guiões respectivos. Elaboraram-se guiões de entrevista para os pais, para as crianças, para os professores e para os técnicos das instituições.

Depois de concluídos, todos os guiões de entrevista foram submetidos a um processo de testagem. Cinco famílias (pais e crianças), cinco professores e dois técnicos de instituições especializadas, foram entrevistados e foi-lhes solicitado que expressassem as suas dúvidas e/ou dificuldades. A investigadora também pôde aperceber-se da eventual necessidade de ajustes a realizar, tendo em conta as apreensões constatadas durante estas primeiras entrevistas que objectivaram verificar e aferir a adequação na construção dos guiões de entrevista. Após procedermos às alterações e aos ajustes que considerámos pertinentes e necessários, realizámos as entrevistas a todos os sujeitos participantes no estudo.

A fase de realização das entrevistas decorreu entre Novembro de 2005 e Fevereiro de 2007.

As entrevistas foram realizadas com o objectivo de recolher, junto dos pais, crianças, professores e técnicos das instituições, informações necessárias e imprescindíveis ao estudo que se propôs desenvolver.

As entrevistas às famílias (pais e crianças) foram realizadas na residência das mesmas, com excepção de duas famílias em que alguns elementos preferiram um outro local, ou seja, numa das referidas famílias o pai foi entrevistado no seu local de trabalho e a mãe e a criança foram entrevistadas na instituição educativa que a criança frequenta com autorização da directora da instituição. Relativamente à outra família mencionada, apenas o pai não foi entrevistado na residência da família, tendo a entrevista decorrido no local de trabalho do mesmo. Será importante referir que os pais e as mães foram sempre entrevistados separadamente, de forma a não ocorrerem influências nos discursos. As crianças foram entrevistadas com autorização prévia dos pais mas sem a presença dos mesmos.

As entrevistas aos professores decorreram nas respectivas escolas, com excepção de uma professora que foi entrevistada na Fundação Calouste Gulbenkian.

Os técnicos das instituições especializadas foram entrevistados na própria Instituição e no local de trabalho (Universidades/escritório). A maioria foi entrevistada nas Universidades onde trabalham.

Foram cuidadosamente consultados os relatórios psicológicos dos alunos facultados com autorização prévia dos pais e das Instituições de atendimento a crianças sobredotadas, que têm acompanhado as respectivas crianças e suas famílias.

A *Ficha de Caracterização da Criança*, a *Ficha de Caracterização dos Pais*, a *Ficha de Caracterização da Família*, a *Ficha de Caracterização do(a) Professor(a)* e a *Ficha de Caracterização do Técnico da Instituição Especializada*, foram elaboradas objectivando recolher dados para o enquadramento sócio-demográfico: idade, sexo, habilitações literárias, profissão, entre outros dados/informações, essenciais para a apresentação e caracterização dos casos estudados neste trabalho de investigação.

6. Procedimentos Metodológicos

“A investigação científica é (...) um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação. Este processo comporta certas características inegáveis (...) é sistemático e rigoroso e leva à aquisição de novos conhecimentos.

Este método de aquisição de conhecimentos é dotado de um poder descritivo e explicativo dos factos, dos acontecimentos e dos fenómenos” (Fortin, 2003, p. 17).

“O rigor, do qual depende a exactidão científica, tem em parte a capacidade de assegurar uma percepção fiável e correcta da realidade”

Gauthier, (1992) cit. *in* (Fortin, 2003, p. 18). No que se refere à sistematização, esta é resultado do método, ou seja, do modo coerente e devidamente ordenado e organizado de perseguir e alcançar o objectivo de uma investigação (Fortin, 2003).

A investigação representa um importante papel na implementação de uma base científica estruturada e rigorosa que possibilite guiar a prática no que se refere ao acompanhamento e à adequação dos processos de ensino e aprendizagem, permitindo o estudo sistemático de fenómenos que proporcionam a descoberta de saberes fundamentais e indispensáveis à organização e dinamização coerente e fundamentada das práticas educativas (Fortin, 2003).

“O processo científico efectua-se (...) [com rigor e] de forma ordenada, através de uma série de etapas. O próprio sentido do termo «processo» sugere fases progressivas que conduzem a um fim” (Fortin, 2003, p. 35).

Assim, o processo de investigação comporta três fases: a fase conceptual, a fase metodológica e a fase empírica.

Na fase conceptual procedeu-se à escolha e formulação de um problema de investigação, reviu-se cuidadosamente e aprofundadamente a literatura considerada pertinente, o que permitiu contextualizar o domínio da investigação face aos conhecimentos actuais, elaborou-se um quadro de referência que forneceu uma perspectiva ao estudo e enunciou-se o objectivo e as questões de investigação.

Na fase metodológica escolheu-se um desenho de investigação, definiu-se a amostra e escolheram-se os métodos de colheita e análise dos dados.

Na fase empírica colheram-se e analisaram-se os dados recolhidos, interpretaram-se e comunicaram-se os resultados da investigação.

Na fase conceptual a investigadora procedeu à formulação ordenada de ideias, documentando-as em torno de um assunto preciso,

objectivando alcançar uma concepção organizada, clara e rigorosa do objecto de estudo.

A investigadora estruturou e explorou a ideia que serviu de base orientadora da sua investigação e delimitou o domínio do seu estudo, para que o mesmo fosse concretizável e passível de ser estudado empiricamente.

Procedeu a uma revisão cuidada e aprofundada da literatura de referência existente, considerada pertinente e fundamental para uma adequada contextualização do estudo, o que permitiu situar o domínio da investigação no contexto dos conhecimentos actuais, determinar a teoria e os conceitos que serviram de quadro de referência e justificar a pertinência/relevância do estudo, situando-o num contexto significativo, permitindo assim uma adequada compreensão do fenómeno em estudo e uma perspectiva para a interpretação contextualizada dos resultados.

Segundo Fortin (2003, p. 39) “*Esta fase de conceptualização reveste-se (...) duma grande importância visto que ela fornece à investigação as suas bases, a sua perspectiva (...)*”.

A fim de escolher e formular um problema de investigação, a investigadora elegeu um domínio de investigação do seu interesse, o qual lhe tem suscitado preocupação e que considera relevante para a disciplina na qual se enquadra a investigação, não esquecendo as dimensões metodológicas e éticas (Fortin, 2003). De referir que esta investigação pretende dar continuidade ao estudo que a investigadora desenvolveu na sua Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais intitulada *A Criança sobredotada na Família e na Escola* (Santos, 2001) desenvolvendo e aprofundando questões inerentes à problemática da sobredotação, nomeadamente no âmbito dos contextos familiar, escolar e sociocultural.

A formulação do problema de investigação exigiu o desenvolvimento de uma ideia através da progressão lógica de argumentos e factos relativos ao estudo a desenvolver.

Na fase metodológica a investigadora determinou, tendo em conta o problema de investigação, um plano lógico e estruturado, de forma a explorar e descrever adequadamente o fenómeno em estudo e dar resposta às questões de investigação colocadas, assegurando-se da fiabilidade e da qualidade dos resultados.

Assim, a investigadora definiu e caracterizou a amostra estabelecendo critérios de selecção, escolheu e descreveu o(s) método(s) que iria utilizar, seleccionou e elaborou os instrumentos (guiões de entrevistas, grelhas de observação, fichas de caracterização) que considerou mais apropriados para proceder à recolha dos dados necessários à investigação, delineou as condições de recolha dos dados e escolheu o método adequado de análise dos dados.

Na fase empírica a investigadora procedeu à colheita dos dados no terreno, necessários à investigação, seguindo um plano previamente definido e à utilização dos instrumentos escolhidos e especificamente elaborados para a recolha sistemática de dados juntos dos sujeitos da investigação. Posteriormente efectuou a organização e análise cuidada, rigorosa e sistemática dos dados recolhidos, em função do objecto de estudo e recorrendo à técnica de análise de conteúdo.

Seguidamente, realizou a interpretação dos resultados obtidos explicando-os no contexto da investigação realizada e abordando estudos anteriores considerados pertinentes para a interpretação e procedeu à comunicação dos resultados obtidos.

Para realizar este estudo optou-se pelo método de investigação qualitativa, na medida em que *“O investigador que utiliza o método de investigação qualitativa está preocupado com uma compreensão (...) ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los. O objectivo desta abordagem de investigação (...) é descrever ou interpretar, mais do que avaliar. (...) demonstra a*

importância primordial da compreensão do investigador e dos participantes no processo de investigação” (Fortin, 2003, p. 22).

Na abordagem qualitativa os sujeitos que participam no estudo viveram ou vivem a experiência de um determinado fenómeno, pelo que possuem uma experiência e um saber significativo e fundamental para a investigação que se pretende desenvolver (Fortin, 2003).

Optou-se por um estudo de tipo descritivo. No âmbito dos estudos de tipo descritivo optou-se pela categoria de estudos de caso, que possibilita descrever, explorar e explicar um fenómeno complexo a partir de uma análise rigorosa e em profundidade de vários aspectos do fenómeno em estudo, de forma a apreendermos abrangentemente a problemática e transmitirmos com rigor, clareza, pormenor e de uma forma narrativa, toda a sua dimensão e complexidade (Fortin, 2003).

“O estudo de caso consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização. É empreendido para responder às interrogações sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo” Yin, (1994) cit. in (Fortin, 2003, p. 164).

6.1. Entrevistas

“Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentação e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan, Biklen, 1994, p. 134).

Para procedermos à recolha de dados optámos, entre outras técnicas, pela aplicação de entrevistas.

A investigadora aferiu junto de cada um dos entrevistados, individualmente, acerca da sua disponibilidade para cooperar e obteve a autorização para proceder com a realização das entrevistas. Todas as entrevistas foram realizadas mediante autorização expressa dos entrevistados.

No caso dos sujeitos que se encontravam ligados a uma instituição (escola) foi também solicitada autorização à direcção da própria instituição, sempre que necessário, na medida em que, de acordo com Bogdan, Biklen (1994) este procedimento poderá não ser necessário, se o investigador contactar individualmente os sujeitos (não como membros de uma dada instituição).

A investigadora visitou os sujeitos do estudo, entrevistando-os durante várias horas, preocupando-se com a “(...) *qualidade e proximidade da relação em detrimento do formalismo*” (Bogdan, Biklen, 1994, p. 114).

Como referem Bogdan, Biklen (1994), é importante estabelecer uma boa relação com os sujeitos e demonstrar interesse por aquilo que se está a aprender com a recolha dos dados no contexto, de forma a encorajá-los a falar e a cooperarem com o investigador, sentindo-se à vontade, tranquilos e confiantes.

Relativamente ao tipo de entrevista, a escolha baseou-se naquele que considerámos mais importante e adequado para o estudo em questão. Assim, optámos por utilizar a entrevista qualitativa semiestruturada, que nos permitiu, de acordo com o respectivo grau de estruturação, a obtenção de dados passíveis de comparação entre os vários sujeitos. Foram construídos guiões de entrevista para as entrevistas a realizar juntos dos pais/mães, das crianças, dos professores e dos técnicos das instituições especializadas. Os guiões foram cuidadosamente estruturados com base em perguntas elaboradas de acordo com o *fio condutor* do estudo, ou seja, norteadas pelos objectivos da investigação.

Antes de dar início às entrevistas, a investigadora teve sempre o cuidado de lembrar o/a entrevistado(a) do objectivo do estudo e sublinhar que todos os dados recolhidos durante a entrevista seriam tratados de forma a garantir a confidencialidade.

Consideramos importante sublinhar que, mesmo utilizando um guião de entrevista, houve sempre uma sistemática preocupação em permitir a abertura considerada necessária, de modo a facultar aos sujeitos entrevistados a oportunidade de moldarem e estruturarem o conteúdo das suas respostas, de forma a permitir-lhes contarem a sua história, as suas vivências e experiências pessoais e expressarem as suas opiniões inerentes ao problema em estudo, utilizando um discurso próprio e genuíno e falando livremente de acordo com os seus pontos de vista e perspectivas pessoais, evitando-se o controlo rígido por parte da entrevistadora (investigadora), o que facilitou e tornou possível a recolha de inúmeros dados repletos de detalhes e pormenores, constantes nas transcrições das entrevistas e nos quadros de análise de conteúdo das entrevistas, posteriormente sintetizados e apresentados no capítulo “*Apresentação e Análise dos Resultados*”. Tal como nos mencionam Bogdan, Biklen (1994, p. 137) “*O processo de entrevista requer flexibilidade*”.

De forma a comunicar o seu interesse e empenho aos entrevistados, a investigadora demonstrou-se sempre muito atenta às respostas dos mesmos ouvindo-as cuidadosamente, acenou com a cabeça e apresentou expressões faciais consideradas adequadas, de forma a encorajá-los no prosseguimento das suas respostas. “*O objectivo do investigador é o de aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por lhe fazer confidências*” (Bogdan, Biklen, 1994, p. 113).

Sempre que considerou necessário e objectivando a clareza e o aprofundamento da compreensão das informações recolhidas junto dos entrevistados, bem como a obtenção de descrições mais minuciosas em

relação a determinados factos, a investigadora solicitou aos sujeitos entrevistados a clarificação ou a especificação de alguns aspectos das suas respostas sugerindo, por vezes, o recurso a exemplos ilustrativos dos factos descritos, nunca esquecendo que *“O seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los”* (Bogdan, Biklen, 1994, p. 138).

Os pais e as mães que participaram neste estudo foram entrevistados separadamente e em momentos diferentes, o que permitiu ouvir a interpretação individual de ambos os progenitores face aos acontecimentos/factos e possibilitou à investigadora a obtenção de dados complementares e importantes para o estudo, decorrentes da perspectiva interpretativa de cada um dos sujeitos, evitando-se desta forma interferências e influências mútuas nos discursos e percepções dos mesmos.

6.2. Utilização de um gravador durante as entrevistas

Tendo em conta que esta investigação implicou a realização de entrevistas extensas, orientadas por guiões de entrevista com um número significativo de perguntas, com vista a uma recolha alargada de dados e, tendo conhecimento que as entrevistas longas são difíceis de captar de forma completa, optou-se pela utilização de um gravador durante as entrevistas, de modo a permitir o registo rigoroso e completo das informações recolhidas junto dos sujeitos do estudo. Como sublinham Bogdan, Biklen (1994, p. 139) *“A utilização de um gravador durante a entrevista levanta algumas considerações especiais, em termos da relação de investigação”*.

Assim, a investigadora teve sempre o cuidado de perguntar aos sujeitos entrevistados se se importavam que procedesse à gravação da

entrevista. Nenhuma entrevista foi gravada sem a autorização prévia dos entrevistados. De referir que relativamente às entrevistas realizadas às crianças, solicitou-se aos pais autorização para a gravação e antes de início das entrevistas perguntou-se sempre às crianças se lhes incomodava que a entrevista fosse gravada.

Todos os entrevistados, sem exceção, autorizaram a gravação das entrevistas.

Utilizámos um gravador digital “Sony ICD-P210” pequeno, discreto, totalmente silencioso e com uma boa capacidade de gravação a uma distância considerável, escolhido especificamente para os contextos onde seria utilizado, de forma a permitir gravar as entrevistas sem que os entrevistados tivessem o gravador muito próximo, evitando-se uma permanente constatação da presença do mesmo. Como sugere Edward Ives cit. *in* (Bogdan, Biklen, 1994, p. 139) “ (...) *durante a entrevista o gravador deverá ser visto como uma terceira presença que não se consegue ver*”.

No nosso estudo, alguns entrevistados chegaram mesmo a referir, no final da entrevista, quando a entrevistadora desligou o gravador, que já nem se lembravam que a entrevista estava a ser gravada.

É importante salientar que a entrevista gravada vai muito além dos registos escritos que o entrevistador-investigador é capaz de registar ao mesmo tempo que procede à realização da entrevista. A entrevista gravada constitui um suporte persistente que permite registar a totalidade das respostas dos entrevistados, possibilitando uma audição precisa, repetida e ilimitada.

Os dados sonoros (voz) são gravados, conservados e reproduzíveis, permitindo ao investigador ouvir minuciosamente e repetidamente (infinitamente) as mesmas entrevistas. A entrevista gravada apresenta-se pois como um recurso de maior precisão na recolha dos testemunhos dos entrevistados, pois encerra em si a capacidade de gravar e conservar a totalidade do discurso dos entrevistados, tarefa difícil quando levada a cabo através do registo escrito, mesmo quando o entrevistador

se apresenta treinado numa memória auditiva proeminente e numa capacidade de escrita veloz.

6.3. Notas de Campo

Após a(s) entrevista(s) e/ou observação e sempre que considerou necessário e pertinente, a investigadora registou notas de campo detalhadas e precisas (descrições de lugares e de pessoas, atitudes e comportamentos, acontecimentos importantes que observou, reflexões e ideias), apenas após ter saído do local da(s) entrevista(s) e/ou observação, tendo sempre o cuidado de não registar as notas à frente dos sujeitos da investigação, a fim de evitar possíveis constrangimentos.

As notas de campo são “ *o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo*” (Bogdan, Biklen, 1994, p. 150).

Considerando-se as notas de campo como um importante complemento no processo de recolha de dados de uma investigação, o seu conteúdo deverá ser descritivo e reflexivo, permitindo que o investigador/observador registe de forma objectiva e precisa os detalhes importantes que ocorreram no campo e, também, os seus pontos de vista, as suas ideias, reflexões e preocupações.

7. Objectivos das Entrevistas

7.1. Aos Pais

- Saber o que entendem por crianças sobredotadas.
- Saber se consideram importante compreender a problemática da sobredotação.

- Saber se consideram importante que os pais conheçam as características individuais e as necessidades específicas do(a) filho(a) sobredotado(a).
- Saber se consideram que existem características que poderão evidenciar a sobredotação na criança.
- Aferir as características que consideram mais evidentes no(a) seu/sua filho(a).
- Saber se consideram que existem características do meio familiar que contribuem para que a criança atinja resultados excepcionais.
- Aferir se consideram que os valores socioculturais da família poderão promover ou bloquear o desenvolvimento da criança.
- Saber se a suspeita de uma possível sobredotação surgiu por parte dos pais ou por parte de alguém exterior ao seio familiar.
- Aferir que idade tinha o(a) seu/sua filho(a) quando começaram a detectar as primeiras características de uma possível sobredotação.
- Saber se perante as características pensaram em procurar ajuda.
- Aferir a quem recorreu na tentativa de encontrar ajuda.
- Conhecer a opinião dos pais acerca da ajuda que obtiveram.
- Saber se têm surgido problemas com o/a seu/sua filho(a) que consideram relevante salientar.
- Saber em que contexto(s) têm surgido os problemas.
- Saber se a instituição de atendimento a crianças sobredotadas à qual recorreram orienta a família/escola na compreensão da problemática da sobredotação.
- Saber se consideram que a escola que o(a) seu/sua filho(a) frequenta está preparada e apresenta condições para proporcionar a inclusão da criança.
- Aferir se os pais consideram importante uma articulação escola/família e porquê.
- Aferir se colaboram na educação escolar do(a) seu/sua filho(a).

- Saber se consideram que o envolvimento dos pais na educação escolar de um(a) filho(a) poderá ajudar a resolver ou minorar problemas.
- Aferir o que acham que deveria ser feito em Portugal para apoiar as crianças sobredotadas e suas famílias.

7.2. Às Crianças

- Saber qual a representação que as crianças têm sobre si mesmas.
- Conhecer a opinião das crianças em relação à sua família.
- No caso de as crianças terem irmãos, saber o que estas pensam acerca deles.
- Saber se as crianças conversam mais com a mãe ou com o pai e porquê.
- Aferir sobre qual dos progenitores lhes dispensa mais atenção.
- Aferir quais as actividades que as crianças mais gostam de desenvolver, em casa, com a sua família.
- Saber o que as crianças pensam acerca da sua escola, da sua professora e dos seus colegas.
- Aferir acerca das actividades que as crianças mais gostam de desenvolver na sua escola.
- Saber como gostariam estas crianças que fosse a sua escola.

7.3. Aos Professores

- Aferir qual a representação dos professores sobre a sobredotação.
- Saber qual a formação que os professores possuem acerca da problemática da sobredotação.
- Aferir acerca dos processos aplicados nas escolas para a identificação de crianças sobredotadas.

- Conhecer quais os problemas que geralmente surgem, na escola, com estas crianças.
- Aferir se as escolas utilizam metodologias/estratégias e programas para trabalhar com crianças sobredotadas e, em caso positivo, quais.
- Conhecer a opinião dos professores em relação à necessidade de uma formação específica de professores para intervirem junto destas crianças.

7.4. Aos Técnicos das Instituições Especializadas

- Aferir o que é considerado por estes técnicos uma criança sobredotada.
- Saber quais os sinais que ajudam a identificar precocemente uma criança sobredotada.
- Conhecer quais os problemas mais frequentes nestas crianças.
- Saber se as famílias poderão contribuir para que uma criança atinja resultados excepcionais.
- Aferir acerca da influência do contexto sociocultural e socioeconómico no desenvolvimento da criança sobredotada.
- Aferir se os técnicos consideram que os professores estão preparados para lidar com a problemática da sobredotação.
- Saber quais os problemas que mais frequentemente surgem, nas escolas, com estas crianças.
- Recolher dados sobre o modo como as escolas poderiam organizar e estruturar uma intervenção adequada junto destas crianças.
- Aferir se consideram que é importante uma formação específica de professores para trabalhar com crianças sobredotadas.
- Aferir o que pensam acerca do apoio que existe actualmente em Portugal para estas crianças e suas famílias.

8. Apresentação e Caracterização dos Casos

Os dados utilizados para a apresentação e caracterização dos casos foram obtidos através das informações recolhidas nas entrevistas aos pais, às crianças e aos professores das crianças.

Também foram retirados dados dos *Relatórios Psicológicos e Psicopedagógicos* das crianças, elaborados por técnicos de Instituições portuguesas de atendimento a crianças sobredotadas, que as tem acompanhado e avaliado e dos *Registos de Avaliação e Relatórios Pedagógicos* elaborados pelos educadores/professores intervenientes no processo educativo destes alunos. A consulta dos diversos documentos para a recolha dos dados foi devidamente autorizada pelos pais de todas as crianças que participaram neste estudo.

Os nomes atribuídos às crianças são fictícios, de modo a preservar integralmente a identidade das mesmas.

CASO 1 — Anabela

A Anabela tem 6 anos e é a mais velha de uma fratria de dois irmãos. O irmão tem três anos. Tem também uma meia-irmã por parte do pai de 9 anos.

Vive com a mãe de 36 anos, com o pai de 44 anos e com o irmão, numa zona urbana na freguesia do Feijó que pertence ao concelho de Almada/distrito de Setúbal.

A mãe é administrativa e o pai é polícia. Ambos possuem o 9.º ano de escolaridade.

No percurso de desenvolvimento da Anabela registaram-se, desde muito cedo, indicadores significativos de precocidade.

Frequentou o ensino pré-escolar tendo sido referenciada como uma criança extremamente curiosa e precoce.

À data do estudo frequentava o 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico revelando uma enorme facilidade e rapidez na aprendizagem escolar.

Frequentava também actividades extra curriculares de Natação e Dança.

A mãe solicitou uma avaliação/acompanhamento psicológico para a Anabela, por sugestão do Pediatra que acompanha a menor, devido a frequentes manifestações psicossomáticas que surgem geralmente quando se sente ansiosa (erupções cutâneas, cefaleias e inchaços), dificuldades na interacção social com os pares, alterações do sono (dormia muito poucas horas) e interesse por temáticas típicas de crianças mais velhas.

Com 6 anos iniciou acompanhamento psicológico com periodicidade regular e com 6 anos e 5 meses iniciou avaliação psicológica de forma a proceder-se à caracterização do seu funcionamento psicológico.

A Anabela realizou avaliações psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação psicológica, que confirmam as características de sobredotação, referem que a menor apresenta capacidades cognitivas superiores às esperadas para a sua faixa etária, um desenvolvimento da linguagem bastante rápido e precoce, um discurso bastante organizado, um vocabulário muito rico e bastante diversificado, um excelente domínio de palavras sinónimas, uma boa fluência, uma excelente compreensão e expressão verbal e um óptimo raciocínio verbal, uma enorme curiosidade por diversas temáticas, uma rápida aquisição dos mecanismos de leitura e escrita (começou a escrever aos 4 anos) e excelentes capacidades de memorização e raciocínio lógico – abstracto significativamente superior à média estabelecida para a sua faixa etária assim como para o grupo etário dos 11 anos.

Empenha-se na realização das tarefas/actividades que lhe são propostas, quando estas se enquadram no domínio dos seus interesses, esforçando-se para exhibir o seu melhor desempenho.

Apresenta um comportamento notoriamente perfeccionista, demonstrando sinais evidentes de ansiedade quando não se encontra satisfeita com as suas execuções.

Na escola, apresenta problemas de relacionamento com os pares e dificuldades na gestão das emoções envolvidas no contexto da interacção social com os colegas, pois assume frequentemente atitudes de liderança as quais não são bem aceites pelo grupo de pares. Demonstra egocentrismo e uma enorme dificuldade em aceitar/tolerar as reacções negativas dos colegas.

Revela pensamentos típicos de crianças mais velhas e apresenta formas de perspectivar problemas que não são comuns na sua faixa etária. Apresenta uma boa capacidade para gerar soluções variadas e originais, com visível flexibilidade nas respostas.

Revela também uma boa capacidade de discriminação visual e velocidade perceptiva, uma excelente memória auditiva e apresenta inúmeros conhecimentos de carácter geral e cultural significativamente superiores à média para a sua faixa etária.

Em contexto escolar evidencia excelentes capacidades cognitivas.

Gosta muito de ler e de aprender sempre coisas novas.

Apresenta uma excelente compreensão de normas e regras sociais.

No início do ano lectivo apresentava-se muito motivada/entusiasmada, persistente e empenhada, contudo, actualmente, é notória uma grande desmotivação e desinvestimento devido ao facto de considerar as tarefas muito pouco estimulantes e a repetição de assuntos que já não despertam o seu interesse.

É muito metódica e extremamente organizada.

Considera que tem de ser perfeita e evidencia claramente medo de errar/falhar ou fazer algo que não corresponda às expectativas que os outros têm acerca dela, o que produz um elevado nível de ansiedade que se manifesta por meio de manifestações psicossomáticas já referenciadas.

CASO 2 — Alberto

O Alberto é uma criança de 6 anos e é filho único.

Vive com a mãe de 32 anos e com o pai de 33 anos numa zona urbana na localidade de Manteigadas/distrito de Setúbal.

A mãe é gerente comercial e o pai é bombeiro sapador.

A mãe tem frequência do 12.º ano. O pai tem frequência do 3.º ano do Curso Superior de Gestão de Recursos Humanos.

O Alberto está matriculado e frequenta o 1.º ano de escolaridade num Colégio particular, em Setúbal.

Frequenta actividades extra curriculares de Natação e Informática.

No seu percurso de desenvolvimento registaram-se, desde muito cedo, indicadores muito significativos de precocidade.

Apresentou um desenvolvimento precoce da linguagem e efectuou precocemente uma rápida aprendizagem da leitura e da escrita.

O Alberto realizou avaliações psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação psicológica, que confirmam as características de sobredotação, referem que o Alberto possui capacidades cognitivas e um desempenho intelectual acima da média para a sua faixa etária.

Apresenta uma expressão verbal bastante acima da média para a idade cronológica e um bom vocabulário.

É uma criança reservada, revela imaturidade afectiva e dificuldades no relacionamento com o grupo de pares.

Revela imensa curiosidade, uma enorme vontade de aprender sempre mais e demonstra um excelente pensamento reflexivo e crítico.

É bastante observador e tem uma óptima percepção do detalhe.

Demonstra uma excelente perícia no raciocínio formal e um raciocínio matemático muito bom.

Prefere relacionar-se com os adultos e coloca constantemente inúmeras questões sobre vários temas e assuntos.

Apresenta uma excelente capacidade de memorização e de retenção e mobilização da informação.

CASO 3 — Catarina

A Catarina é uma criança de 7 anos e é a terceira de uma fratria de quatro irmãos. Tem duas irmãs mais velhas, de 9 anos e 11 anos respectivamente, e um irmão mais novo de 5 anos.

Vive com a mãe de 41 anos, com o pai de 52 anos e com os irmãos, numa zona urbana no distrito de Lisboa.

A mãe tem Licenciatura em Psicologia Clínica e uma pós-graduação em Psicologia Social e das Organizações. O pai tem Licenciatura em Gestão.

A mãe trabalha na área da consultadoria e o pai é gestor.

A Catarina está matriculada e frequenta o 1.º ano de escolaridade num Externato particular, em Lisboa.

Todavia, apesar de estar oficialmente a frequentar o 1.º ano de escolaridade, devido aos evidentes e excelentes desempenhos académicos que demonstra, tem estado a desenvolver e a adquirir com inquestionável sucesso os conteúdos programáticos definidos para o 2.º ano de escolaridade, tendo alcançado sem quaisquer dificuldades as metas de aprendizagem estabelecidas. Assim, no final do 1.º ano de escolaridade, a instituição escolar irá proceder à transição da Catarina para o 3.º ano de escolaridade, com a anuência dos pais.

Frequenta actividades extra curriculares de Natação, Ballet, Música e Catequese.

Ao longo do percurso de desenvolvimento da Catarina registaram-se, desde muito cedo, indicadores evidentes de precocidade.

Revelou um desenvolvimento bastante precoce da linguagem, marcado por um vocabulário muito rico e excelente construção frásica. Efectuou precocemente uma rápida e eficiente aprendizagem da leitura e da escrita.

A linguagem que utiliza é caracterizada por um vocabulário bastante rico e um discurso claro e muito bem organizado, destacando-se claramente das crianças com a mesma idade cronológica.

Apresenta um reportório de conhecimentos culturais bastante vasto.

A Catarina realizou avaliações psicopedagógicas e psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação, que confirmam as características de sobredotação, referem que a Catarina apresenta capacidades acima da média para a faixa etária, na área cognitiva e criativa.

Apresenta um excelente raciocínio abstracto lógico-matemático e uma extrema e cuidadosa capacidade de observação de pormenores.

Revela uma excelente fluência de expressão e riqueza de vocabulário e uma notória eficiência e correcção ao nível da construção frásica.

Revela, também, uma boa fluência e flexibilidade de ideias e uma excelente coordenação visuo-motora.

Demonstra uma enorme receptividade para a aprendizagem e uma imensa motivação e entusiasmo para o saber. Evidencia aborrecimento perante actividades rotineiras e repetitivas. É extremamente curiosa e está frequentemente a fazer perguntas sobre diversos temas, para as quais exige respostas imediatas e bem elaboradas. Nunca fica satisfeita com respostas superficiais.

Gosta de executar actividades e tarefas estimulantes e desafiadoras e revela um enorme interesse e um elevado nível de empenhamento na realização de trabalhos que envolvam pesquisa.

Evidencia uma excelente capacidade de memorização a curto e a longo prazo e de retenção da informação, assim como excelentes capacidades de mobilização e aplicação de conhecimentos.

Demonstra capacidades de atenção/concentração superior às médias definidas para a sua faixa etária.

CASO 4 — António

O António é uma criança de 7 anos e é o segundo de dois filhos. Tem uma irmã mais velha de 10 anos.

Vive com a mãe de 41 anos, com o pai de 43 anos e com a irmã, numa zona urbana no distrito de Lisboa.

A mãe é licenciada em Educação Física e é professora no ensino secundário. O pai é licenciado em Engenharia Civil e exerce a profissão de engenheiro civil.

Antes dos 2 anos já montava, autonomamente e por iniciativa própria, puzzles com 25 peças.

Começou a frequentar um externato aos 3 anos, tendo os educadores e monitores detectado de imediato uma evidente precocidade nos comportamentos e conhecimentos que apresentava.

O António está matriculado e frequenta o 1.º ano de escolaridade num Externato particular, em Lisboa.

Frequenta actividades extra curriculares de Música (piano e formação musical), Natação e Futebol.

No seu percurso de desenvolvimento evidenciou, desde muito cedo, indicadores consistentes de precocidade em algumas áreas.

O António realizou avaliações psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação psicológica, que confirmam as características de sobredotação, referem que o António revela capacidades de nível superior para a faixa etária, demonstrando competência cognitiva e um desenvolvimento excepcional em diferentes áreas. Contudo, em algumas áreas apresenta um desenvolvimento normal.

Apresenta uma cultura geral bastante elevada para o seu nível etário e uma enorme perseverança e empenhamento na execução e desenvolvimento de actividades do seu interesse.

Evidencia um enorme prazer em aprender e gosta imenso de “saber muitas coisas”.

É muito curioso e revela maior interesse por actividades que envolvem operações matemáticas e o raciocínio lógico dedutivo.

Apresenta um vocabulário bastante enriquecido e exprime-se rapidamente e de forma muito correcta. Quando não conhece uma palavra pergunta imediatamente o seu significado e aplica-a, posteriormente, noutras situações.

Apresenta uma compreensão verbal acima da média para a idade e nível de escolaridade. Demonstra facilidade na capacidade para compreender, avaliar e utilizar as suas experiências, do ponto de vista teórico, uma excelente capacidade de planeamento e organização de ideias, um bom domínio do vocabulário, sendo capaz de compreender um todo a partir de pequenos indícios e uma excepcional facilidade para as aprendizagens.

Revela uma enorme curiosidade. Gosta imenso de pensar e questionar acerca do mundo envolvente e é muito perspicaz.

A aquisição dos números foi bastante precoce, revelando desde sempre muita curiosidade pelos números, pelas contagens assim como pelas regras de sequenciação numérica.

Aos 4 anos descobriu que depois do número 100 vinha o 101, o 102, ... e assim, progressivamente, foi descobrindo os números revelando sempre uma extrema curiosidade, interesse e espírito de descoberta.

Apresenta uma capacidade excepcional para raciocinar e resolver rapidamente situações problemáticas complexas.

Demonstra um excelente raciocínio lógico dedutivo e uma enorme facilidade na elaboração de conceitos.

Descobriu autonomamente regras de multiplicação e de sequenciação.

Decompõe números com rapidez e gosta bastante de jogos matemáticos. Realiza com evidente sucesso puzzles desde os 2 anos.

A memória visual e auditiva é muito boa, demonstrando capacidade para se concentrar em diferentes tarefas, mostrando enorme resistência à distração quando a tarefa o motiva e é intelectualmente interessante e desafiadora.

É uma criança muito sociável e afável, gosta de interagir e apresenta um relacionamento adequado quer com os adultos quer com os pares.

CASO 5 — Duarte

O Duarte é uma criança de 7 anos e é o segundo de dois filhos. Tem um irmão mais velho de 10 anos.

Vive com a mãe de 37 anos, com o pai de 38 anos e com o irmão, numa zona urbana no distrito de Lisboa.

A mãe é licenciada em Ensino da Matemática e o pai possui frequência do 11.º ano de escolaridade.

A mãe é Professora de Matemática do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e o pai é gerente de um estabelecimento comercial.

Frequentou o ensino pré-escolar e com 5 anos foi submetido a avaliações psicopedagógicas e uma avaliação psicológica, cujos resultados referem um funcionamento cognitivo bastante acima da média de referência para o seu grupo etário, registando-se um nível de eficiência intelectual global muito elevado, um raciocínio muito rápido e excelentes capacidades de aprendizagem.

Revelou uma excelente capacidade de concentração da atenção, muito superior à média definida para a idade cronológica, caracterizada por períodos bastante extensos e uma enorme resistência à fadiga.

Demonstrou excelentes capacidades de empenho, envolvimento e motivação na realização de tarefas desafiadoras e com um elevado grau de complexidade e apresentou uma inequívoca e elevada curiosidade.

Apresentou um desenvolvimento afectivo-emocional adequado e bastante equilibrado.

Tendo em conta os resultados comprovados pelas avaliações efectuadas, foi autorizado o ingresso antecipado e matrícula do Duarte no 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico.

O Duarte está matriculado e frequenta o 2.º ano de escolaridade num Externato particular, em Lisboa.

Frequenta actividades extra curriculares de Inglês, Matemática “*Divertida*”, Informática, Piano, Dança, Hipismo e Pentatlo.

No seu percurso de desenvolvimento destacaram-se, desde muito cedo, indicadores consistentes e evidentes de precocidade.

O Duarte realizou avaliações psicopedagógicas e psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação psicológica, que confirmam as características de sobredotação, referem que o Duarte revela capacidades acima da média para a sua faixa etária, na área cognitiva, uma excelente expressão verbal com fluência e riqueza de vocabulário, articulação correcta, dicção adequada, compreensão do conteúdo significativo e fluidez de pensamento.

Apresenta um excelente raciocínio abstracto lógico matemático, com boa observação de pormenores, uma enorme facilidade na mudança de raciocínio e uma boa adaptação à complexidade do mesmo.

Demonstra um enorme interesse pelo ambiente circundante e uma elevada motivação e curiosidade para as aprendizagens escolares e na execução de tarefas/actividades, muita iniciativa para experimentar novas situações, um excelente índice de memória de trabalho visuo-espacial e uma boa coordenação visuo-motora, apresentando-se exímio na resolução de puzzles.

A nível sócio-emocional encontra-se bastante bem ajustado, é afável e conversador e revela uma boa relação com os pares.

Relativamente ao pensamento divergente, apresenta um bom potencial e um excelente desempenho.

CASO 6 — Eduardo

O Eduardo é uma criança de 7 anos e é filho único.

Vive com a mãe de 43 anos e com o pai de 37 anos, numa zona urbana no distrito de Lisboa.

A mãe é enfermeira e possui o Bacharelato em Enfermagem e o pai é estafeta dos Correios e possui o 9.º ano de escolaridade.

Frequentou o ensino pré-escolar, tendo a educadora detectado de imediato características inequívocas de precocidade nos comportamentos e conhecimentos que o Eduardo apresentava.

O Eduardo está matriculado e frequenta o 2.º ano de escolaridade numa Escola do ensino público do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Lisboa.

Frequenta actividades extra curriculares de Inglês, Música e Informática. Participa em várias actividades numa instituição portuguesa que realiza acompanhamento e desenvolve actividades para crianças com características de sobredotação.

Ao longo do seu percurso de desenvolvimento registaram-se, desde muito cedo, indicadores de precocidade.

O Eduardo realizou avaliações psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação psicológica, que confirmam as características de sobredotação, revelam um funcionamento intelectual global superior à média para a faixa etária.

Apresenta um bom equilíbrio no seu desenvolvimento cognitivo, uma produção criativa bastante elevada e um elevado potencial de aprendizagem, associado a um excelente poder de observação, sentido crítico e perspicácia, flexibilidade da elaboração mental e boa capacidade de resolução de problemas.

Demonstra um enorme espírito de curiosidade, facilidade em associar e propor hipóteses em resposta a questões colocadas, diversidade de interesses e uma excelente cultura geral e de conhecimentos.

Apresenta excelentes capacidades de memorização e raciocínio lógico muito bom.

É extremamente perfeccionista e não lida muito bem com sentimentos de frustração.

Prefere relacionar-se com crianças mais velhas ou com adultos.

CASO 7 — Gabriel

O Gabriel é uma criança de 7 anos e é filho único.

Vive com a mãe de 34 anos e com o pai de 39 anos, numa zona urbana no concelho da Amadora, distrito de Lisboa.

A mãe tem o 9.º ano de escolaridade e é cozinheira e o pai possui frequência do 9.º ano de escolaridade e é agente da Guarda Nacional Republicana.

Ao longo do percurso de desenvolvimento do Gabriel registaram-se, desde muito cedo, indicadores evidentes de precocidade. Com apenas 7 meses verbalizou as primeiras palavras.

O Gabriel está matriculado e frequenta o 2.º ano de escolaridade numa Escola do ensino público do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Lisboa.

Frequenta actividades extra curriculares de Inglês, Informática, Música, Dança, Mini Ténis, Natação e Catequese. Participa num projecto desenvolvido por uma instituição portuguesa de orientação e acompanhamento a crianças com características de sobredotação e suas famílias.

Realizou avaliações psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação psicológica, que confirmam as características de sobredotação referem que, a nível do funcionamento cognitivo, o Gabriel apresenta um desempenho das capacidades mentais muito acima da média para a sua idade biológica, situando-se no nível muito superior e revela um elevado potencial de aprendizagem.

Apresenta um vocabulário muito bom, uma excelente capacidade de síntese e bons conhecimentos de cultura geral.

A nível sócio-emocional apresenta, muitas vezes, dificuldades de interacção com os pares, agressividade e desadaptação social, nomeadamente, por não

se sentir compreendido e revela indicadores de ansiedade com comportamento de fuga para a acção e um enorme desejo de autonomia.

É extremamente competitivo, não aceita situações de derrota e revela dificuldade em aceitar ajuda. Apresenta uma personalidade bastante activa e extrovertida.

CASO 8 — Eunice

A Eunice é uma criança de 7 anos e é a segunda de duas filhas. Tem uma irmã mais velha de 12 anos.

A mãe tem 36 anos e o pai tem 41 anos.

Vive com a mãe e com a irmã num zona urbana, na Parede/distrito de Lisboa. Os pais encontram-se separados, mas a Eunice e a irmã visitam o pai com regularidade.

A mãe tem o 12.º ano de escolaridade e é Técnica Oficial de Contas e o pai possui o 9.º ano de escolaridade e também é Técnico Oficial de Contas.

Começou a frequentar uma instituição de ensino pré-escolar com 1 ano, tendo sido referenciada pela educadora de infância como uma criança com capacidades de aprendizagem muito boas, um elevado nível de motivação para a aquisição de novas aprendizagens e um enorme empenhamento na realização das tarefas e actividades.

No percurso de desenvolvimento da Eunice registaram-se, desde muito cedo, indicadores de precocidade em algumas áreas, nomeadamente, na área da linguagem, por apresentar um excelente vocabulário.

A Eunice está matriculada e frequenta o 3.º ano de escolaridade numa Escola do ensino público do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Lisboa.

Frequenta actividades extra curriculares de Inglês, Teatro, Expressão Plástica e Natação. Participa num projecto (programa de enriquecimento) desenvolvido por uma instituição portuguesa de orientação e acompanhamento a crianças com características de sobredotação e suas famílias.

Realizou avaliações psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação psicológica, que confirmam as características de sobredotação, referem que ao nível do desenvolvimento cognitivo, a Eunice revela uma eficiência intelectual global superior.

Apresenta capacidades muito boas de concentração e memorização.

Demonstra um desenvolvimento da linguagem superior ao esperado para o seu grupo etário. Apresenta uma excelente fluência verbal, um vocabulário bastante rico, um excelente domínio de sinónimos, um pensamento conceptual notável e uma construção frásica bastante boa.

Apresenta excelentes capacidades ao nível da estruturação espacial e da compreensão das normas e regras sociais.

Revela um raciocínio lógico-abstracto superior à média estabelecida para o nível etário e na média do grupo etário de 11 anos, o que indica excelentes capacidades de análise e síntese. Também revela uma excelente capacidade para raciocinar por analogia.

Apresenta uma boa organização grafo-perceptiva e boas capacidades de memória visual e de símbolos gráficos.

Constata-se um desenvolvimento da linguagem superior ao esperado para a sua faixa etária, tanto ao nível do vocabulário, como ao nível da construção frásica e do ponto de vista do pensamento conceptual.

Adquiriu por aprendizagem espontânea o mecanismo da leitura e escrita aos 4 anos de idade.

Demonstra excelentes capacidades de aprendizagem e um elevado nível de motivação para a aquisição de novos conhecimentos.

É muito perfeccionista, ansiosa e demonstra uma necessidade, por vezes, excessiva, de agradar ao adulto.

Apresenta algumas dificuldades de integração e relacionamento interpessoal com os pares, manifesta comportamentos de isolamento e algumas dificuldades de tolerância à frustração.

CASO 9 — Inês

A Inês é uma criança de 7 anos e é a segunda de dois filhos. Tem um irmão mais velho de 11 anos.

Vive com a mãe de 40 anos, o pai de 42 e com o irmão no Concelho de Almada, distrito de Setúbal.

A mãe possui uma licenciatura em Administração e Gestão Escolar e é Docente numa Escola Superior de Educação. O pai é licenciado em Direito e é Director de Serviços do Ministério do Trabalho e Solidariedade.

O percurso de desenvolvimento da Inês registou-se, desde muito cedo, indicadores bastante significativos de precocidade.

A Inês está matriculada e frequenta o 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num Colégio particular, no concelho de Almada.

Está inscrita em actividades extra curriculares no colégio onde estuda e frequenta a Catequese.

Realizou avaliações psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação psicológica, que confirmam as características de sobredotação, referem que a Inês revela capacidades acima da média para a sua faixa etária, na área cognitiva, uma excelente expressão verbal e fluidez de pensamento.

Começou a ler e a escrever autonomamente antes dos 5 anos de idade.

É muito teimosa e gosta que tudo seja realizado de acordo com a sua vontade.

É bastante perfeccionista e empenha-se na realização das tarefas quando estas são do seu interesse. Revela uma enorme curiosidade e desejo de aprender/saber.

Apresenta um vocabulário bastante rico, um óptimo raciocínio verbal, excelentes capacidades de memorização e raciocínio lógico – abstracto significativamente superior à média estabelecida para a sua faixa etária.

Apresenta alguns problemas de relacionamento com os pares e dificuldades na gestão das emoções, na medida em que assume, muitas vezes, atitudes de liderança que nem sempre são bem aceites pelos colegas.

Gosta de se relacionar com crianças mais velhas e apresenta formas de perspectivar problemas e apresentar soluções que são pouco comuns no seu nível etário.

Demonstra uma excelente capacidade de discriminação visual, uma excelente memória auditiva e revela um bom nível de conhecimentos de carácter geral e cultural.

Gosta bastante de ler, de escrever e de estudar e aprender coisas novas.

CASO 10 — Hélder

O Hélder é uma criança de 7 anos e é o terceiro de três filhos. Tem um irmão mais velho de 15 anos e uma irmã mais velha de 19 anos.

Vive com a mãe de 42 anos, o pai de 42 e com os irmãos em Albarraque, no concelho de Sintra, distrito de Lisboa.

A mãe possui o 12.º ano de escolaridade e é doméstica. O pai possui um Bacharelato em Engenharia Mecânica e é Administrador de uma Empresa.

Ao longo do desenvolvimento do Hélder registaram-se, desde muito cedo, indicadores bastante significativos de precocidade.

No 1.º ano de escolaridade, devido aos excelentes desempenhos académicos que demonstrou, apesar de estar oficialmente matriculado no 1.º ano, desenvolveu e a adquirir com bastante sucesso os conteúdos programáticos definidos para o 2.º ano de escolaridade, tendo alcançado sem quaisquer dificuldades as metas de aprendizagem estabelecidas.

No final do 2.º período do 2.º ano de escolaridade, devido aos excelentes desempenhos académicos que continuava a demonstrar, a instituição escolar procedeu à transição do Hélder para o 3.º ano de escolaridade, com a anuência dos pais.

Assim, o Hélder está matriculado e frequenta o 3.º ano de escolaridade numa Escola do ensino público do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no concelho de Sintra e pratica Natação.

Realizou avaliações psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação psicológica, que confirmam as características de sobredotação, referem que o Hélder apresenta capacidades acima da média para a sua faixa etária, em todas as áreas.

Revela um excelente raciocínio abstracto lógico-matemático e uma capacidade muito boa de observação de pormenores.

Possui uma excelente expressão verbal e riqueza vocabular, boa fluência e flexibilidade de ideias, uma excelente coordenação visuo-motora e uma enorme motivação e empenho na realização das tarefas e actividades do seu interesse e uma evidente curiosidade.

Apresenta uma elevada auto estima e uma total assimilação das regras sociais.

CASO 11 — Joaquim

O Joaquim é uma criança de 7 anos e é o único filho do casal.

Vive com a mãe de 42 anos e com o pai de 37 anos, numa zona urbana no concelho de Cascais, distrito de Lisboa.

Os pais são publicitários. A mãe é licenciada e Mestre em Ciências da Comunicação. O pai possui o Bacharelato em Audiovisuais do Instituto de Arte e Design.

O desenvolvimento do Joaquim registou, desde muito cedo, indicadores inequívocos de precocidade.

A suspeita de uma possível situação de sobredotação surgiu por parte da mãe, devido às atitudes e aos comportamentos que o Joaquim evidenciava em casa e no jardim-de-infância e a algumas características que apresentava, que permitiam perceber que era uma criança diferente das outras.

O Joaquim está matriculado e frequenta o 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num Colégio particular, em Lisboa.

Frequenta actividades extra curriculares de Ténis, Natação e participa em actividades de enriquecimento para crianças “*Faster Kids*”.

Realizou avaliações psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação psicológica, que confirmam as características de sobredotação, referem que o Joaquim apresenta capacidades muito acima da média para a sua faixa etária, em todas as áreas, com especial incidência na área cognitiva.

Revela uma excelente expressão verbal e uma excelente riqueza vocabular e demonstra excelentes capacidades de raciocínio e adaptabilidade a novas situações e perante dificuldades.

Começou a falar muito cedo. Com sete meses disse “papá”. Com 1 ano e 6 meses já verbalizava inúmeras palavras e pequenas frases simples com correcta construção frásica, expressava-se muito bem, apresentava um vocabulário muito rico para a idade e nomeava os números até dez, por ordem crescente.

Com 2 anos já repetia frases e expressões que os adultos diziam.

Desde muito pequeno conhecia várias marcas, nomes de bancos, nomes de supermercados e hipermercados e de logótipos.

Antes de iniciar a escolaridade já conhecia todas as letras do alfabeto. Muito pouco tempo após ter iniciado o 1.º ano de escolaridade já lia e escrevia bem. Fez uma aprendizagem muito rápida e eficiente da leitura e escrita.

Apresenta também uma excelente coordenação visuo-motora, é extremamente curioso e irrequieto, possui uma boa auto-confiança e uma enorme motivação e interesse para a aprendizagem.

É uma criança muito bem ajustada e equilibrada a nível sócio-emocional, sociável e bastante interessada e preocupada com os problemas sociais.

Desde muito cedo começou a colocar muitas questões, nomeadamente, sobre Ciências Sociais e Religião.

Demonstra um enorme interesse por questões relacionadas com os valores como a amizade, a justiça, a solidariedade ... Preocupa-se com o certo e o errado, o justo e o injusto. Não gosta de ver uma criança a bater noutra e recusa-se a bater noutras crianças, mesmo se for agredido. É contra a violência e é extremamente pacífico.

CASO 12 — Manuel

O Manuel é uma criança de 8 anos. Tem duas meias-irmãs por parte da mãe, uma com 7 anos e outra com 6 anos respectivamente, e um meio-irmão, por parte do pai, com 3 anos.

Mantém um contacto frequente e um bom relacionamento com o meio-irmão, contudo, com as meias-irmãs o contacto é pouco frequente.

A mãe tem 26 anos, possui o 11.º ano de escolaridade e é doméstica. O pai tem 32 anos, possui o 9.º ano de escolaridade e é agente da Polícia Marítima.

O Manuel não vive com os pais. Vive na freguesia de Torres Vedras, distrito de Lisboa, com a avó paterna de 54 anos e com o actual esposo da mesma de 60 anos.

A avó possui frequência universitária do Curso de Humanísticas: Português/Inglês. Actualmente é empresária por conta própria no ramo da exportação de animais de estimação. O esposo da avó possui um Bacharelato em Engenharia Agropecuária e exerce a profissão de Engenheiro Agrário.

O desenvolvimento do Manuel registou, desde muito cedo, indicadores de precocidade.

Iniciou a escolaridade obrigatória numa Escola de Ensino Público em Torres Vedras, matriculado no 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico.

No final do 1.º período lectivo do 2.º ano de escolaridade foi submetido a uma avaliação académica. Através da referida avaliação a escola considerou que o Manuel encontrava-se apto para frequentar o 3.º ano de escolaridade, tendo sido oficializada a transição do aluno para uma turma do 3.º ano.

Todavia, devido às dificuldades de integração que apresentava, a avó do Manuel solicitou a transferência do neto para uma Escola Particular em Torres Vedras.

Assim, o Manuel está matriculado e frequenta o 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa Escola particular, em Torres Vedras.

Frequenta actividades extra curriculares de Natação, Teatro e Cinema.

Realizou avaliações psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação psicológica, que confirmam as características de sobredotação, referem que o Manuel apresenta capacidades acima da média para a sua faixa etária nas áreas cognitiva, criativa e motora.

Evidencia um excelente raciocínio, uma excelente expressão verbal tanto na riqueza vocabular como na fluência, demonstra também uma excelente capacidade de observação de pormenores, assim como uma elevada fluência e flexibilidade de ideias e um nível sócio-emocional bastante ajustado.

Revela boas capacidades e motivação ao nível da leitura e da escrita.

Expressa com frequência alguma desilusão devido à escassez de aprendizagens interessantes e desafiadoras na escola.

Apresenta um ritmo de aprendizagem e de realização das tarefas propostas bastante mais rápido do que os colegas e demonstra, frequentemente, desmotivação, desatenção, impulsividade e comportamentos menos adequados em contexto de sala de aula, nomeadamente, quando termina as tarefas/actividades antes dos restantes colegas.

CASO 13 — Nelson

O Nelson é uma criança de 8 anos e é o segundo de dois filhos. Tem uma irmã mais velha de 11 anos.

Vive com a mãe de 43 anos, com o pai de 42 anos e com a irmã em Vila Franca de Xira.

A mãe possui o 12.º ano de escolaridade e trabalha como contabilista. O pai também possui o 12.º ano de escolaridade e é Técnico Comercial na área dos transportes aéreos.

Ao longo do desenvolvimento do Nelson registaram-se, desde muito cedo, indicadores bastante significativos de precocidade.

O Nelson está matriculado e frequenta o 3.º ano de escolaridade numa Escola do ensino público do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Vila Franca de Xira.

Frequenta as actividades extra curriculares de Inglês e frequenta outras actividades desenvolvidas num *Centro de Actividades de Tempos Livres*.

Realizou avaliações psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação psicológica, que confirmam as características de sobredotação, referem que o Nelson apresenta capacidades cognitivas muito acima da média para a sua faixa etária. Revela um excelente raciocínio e pensamento divergente, evidenciando fluência e flexibilidade de ideias.

Evidencia uma excelente capacidade de observação de pormenores e uma boa capacidade de adaptação à complexidade e execução rápida.

Apresenta uma excelente expressão verbal, um vocabulário muito rico e uma construção frásica muito boa.

Revela interesse, motivação e um evidente empenho na execução de actividades estimulantes e desafiadoras.

É uma criança sociável, afável e bem ajustada a nível sócio-emocional. Todavia, por vezes, entra em situação de conflito com os colegas, nomeadamente, por apresentar interesses divergentes dos seus pares.

Evidencia uma enorme desmotivação, falta de interesse pela escola e desinvestimento nas actividades e tarefas escolares. Considera a maioria das tarefas e das actividades propostas pouco interessantes e extremamente aborrecidas.

CASO 14 — Óscar

O Óscar é uma criança de 8 anos e tem um meio-irmão por parte do pai, com 17 anos.

Vive com a mãe de 44 anos e com o pai de 56 anos, na Moita, distrito de Setúbal.

A mãe é licenciada em Educação de Infância e exerce a sua actividade de Educadora de Infância num Jardim-de-Infância. O pai possui o 5.º ano de escolaridade e encontra-se reformado.

Na história de desenvolvimento do Óscar registaram-se, desde muito cedo, indicadores de precocidade.

O Óscar está matriculado e frequenta o 3.º ano de escolaridade numa Escola do ensino público do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Moita, distrito de Setúbal.

Frequenta actividades extra curriculares de Natação, Desenho e Pintura. Participa também no projecto *Filosofia para Crianças* desenvolvida por uma instituição portuguesa de intervenção, acompanhamento e investigação na área da sobredotação.

Realizou avaliações psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação psicológica, que confirmam as características de sobredotação, referem que o Óscar é uma criança com capacidade mental e nível de raciocínio acima dos valores de referência para a faixa etária, satisfazendo os critérios de diagnóstico para sobredotação. Apresenta um elevado nível de eficiência intelectual e talento artístico para o desenho.

Utiliza um discurso bastante organizado, um vocabulário muito rico e diversificado, uma boa fluência, uma excelente compreensão e expressão verbal e um raciocínio verbal muito bom.

Apresenta excelentes capacidades de memorização e raciocínio lógico – abstracto superior à média estabelecida para o seu grupo etário.

Demonstra uma excelente capacidade de discriminação visual e velocidade perceptiva e apresenta um vasto repertório de conhecimentos de carácter geral e cultural.

É extremamente curioso, gosta muito de estudar, de realizar actividades de pesquisa e investigação e demonstra um enorme e evidente desejo de adquirir novos conhecimentos.

CASO 15 — Rogério

O Rogério é uma criança de 9 anos e tem uma meia-irmã com 22 anos, por parte do pai.

Vive com a mãe de 35 anos e com o pai de 44 anos, em Alenquer, distrito de Lisboa.

A mãe possui o Curso Técnico Profissional de Desenho Têxtil (com equivalência ao 12.º ano de escolaridade). O pai possui frequência do 11.º ano de escolaridade. Ambos são empresários, por conta própria, na área do artesanato.

É bastante teimoso e revela algumas dificuldades em aceitar e cumprir as regras estabelecidas. Conhece as regras mas, muitas vezes, contesta-as e até propões e negocia alternativas. Está constantemente a tentar desafiar o adulto.

Antes dos 3 anos integrou um jardim-de-infância, que frequentou apenas durante uma semana, devido a problemas de adaptação.

Posteriormente, já com 3 anos, integrou um outro jardim-de-infância tendo apresentado uma adaptação adequada.

Quando iniciou a escolaridade obrigatória no 1.º ano do Ensino Básico, numa escola do ensino público, começou a evidenciar atitudes de agressividade para com os pares. Envolvia-se constantemente em conflitos com os colegas.

Logo no 1.º ano de escolaridade era evidente uma enorme desmotivação pela escola.

A relação com a professora era bastante conflituosa. Questionava a professora constantemente e não queria cumprir as regras de sala de aula.

Na escola, isolava-se dos colegas do grupo/turma e procurava relacionar-se com alunos mais velhos que frequentavam o 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Quando concluiu o 2.º ano de escolaridade, devido aos excelentes desempenhos académicos que demonstrava, a instituição escolar decidiu proceder à transição do Rogério para o 4.º ano de escolaridade (aceleração) com a anuência dos pais.

À data da entrevista realizada à família no âmbito da investigação, o Rogério encontrava-se matriculado e a frequentar o 4.º ano de escolaridade numa Escola Particular em Torres Vedras.

Frequenta actividades extra curriculares de Música, Piano, Cinema e Teatro.

Realizou avaliações psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação psicológica, que confirmam as características de sobredotação, referem que o Rogério apresenta capacidades acima da média para a sua faixa etária nas áreas cognitiva e criativa.

Ao longo da escolaridade tem vindo a demonstrar uma relação conflituosa com os pares, nomeadamente, devido às frequentes tentativas de liderança.

Revela uma excelente fluência e riqueza vocabular, um excelente raciocínio abstracto lógico-matemático e evidencia, como capacidade predominante, a área criativa do pensamento divergente, demonstrando uma excelente fluência e flexibilidade de ideias e uma boa elaboração das mesmas, sendo de sublinhar alguma irrequietude mental e física e uma enorme criatividade.

Apresenta um bom vocabulário e uma óptima fluência verbal.

Demonstra uma boa coordenação visuo-motora, uma postura muito dinâmica e um notório empenho durante a realização das tarefas e actividades do seu interesse.

CASO 16 — Rodrigo

O Rodrigo é uma criança de 9 anos e é o primeiro de três filhos. Tem dois irmãos, um com 6 anos e outro com 3 meses respectivamente.

Vive com a mãe de 32 anos, com o pai de 36 anos e com os irmãos, numa zona urbana em Alenquer, distrito de Lisboa.

A mãe possui o 9.º ano de escolaridade e é empregada de escritório. O pai possui frequência do 12.º ano de escolaridade e é gerente comercial numa empresa.

O Rodrigo iniciou a educação pré-escolar com 4 anos.

Segundo a educadora de infância o Rodrigo revelou, desde o início, capacidades acima da média do seu grupo etário, nomeadamente, ao nível do raciocínio lógico.

Utilizava um vocabulário bastante enriquecido e uma construção frásica bastante superior às crianças da mesma faixa etária.

Era uma criança extremamente curiosa e participativa.

Iniciou a escolaridade obrigatória no 1.º ano do Ensino Básico, numa escola de ensino público, com 6 anos, tendo começado a evidenciar um progressivo e crescente desinteresse e desmotivação pela escola, apatia e desinvestimento pelas actividades e tarefas escolares propostas.

Por decisão dos professores envolvidos no processo educativo do Rodrigo e dos pais, o mesmo manteve-se matriculado no mesmo ano de escolaridade e integrado no mesmo grupo/turma, contudo, passou a trabalhar os conteúdos programáticos correspondentes ao 2.º ano de escolaridade.

Apesar de alguns progressos, o Rodrigo continuava a revelar apatia e desmotivação. Na opinião dos intervenientes no processo educativo do discente estes comportamentos de apatia e desmotivação resultavam devido ao facto do aluno desenvolver um trabalho solitário, sem parceiros que se situassem no seu nível de competências e com os quais pudesse interagir e

competir. Tendo em conta a situação constatada, foi diligenciada uma reavaliação e o aluno foi matriculado numa turma do 2.º ano de escolaridade no mesmo estabelecimento de ensino, com a concordância dos pais.

No 4.º ano de escolaridade, o Rodrigo beneficiou de um *Plano de Desenvolvimento*.

Realizou avaliações psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação psicológica e os relatórios psicopedagógicos, que confirmam as características de sobredotação, referem que o Rodrigo apresenta capacidades acima da média para a sua faixa etária, na área cognitiva, demonstrando um excelente raciocínio lógico-matemático, uma excelente capacidade de observação de pormenores, uma boa capacidade de adaptação à complexidade e execução rápida e segura.

Apresenta uma excelente expressão verbal, um vocabulário bastante rico e uma óptima dicção.

Apreende com bastante interesse e realiza com motivação e empenho tarefas e actividades estimulantes e desafiadoras.

Manifesta um evidente interesse na realização de actividades que impliquem investigação e revela criatividade e originalidade nos trabalhos que desenvolve.

Evidencia um bom desenvolvimento sócio-emocional.

CASO 17 — Tiago

O Tiago é uma criança de 9 anos e tem dois meios-irmãos por parte do pai, um com 8 anos e outro com 1 ano e 5 meses respectivamente.

Vive com a mãe de 30 anos e com a avó materna em Lisboa, na freguesia de Coração de Jesus.

O pai tem 33 anos e vive no concelho de Almada, distrito de Lisboa.

Os pais estão divorciados.

A mãe tem frequência do 11.º ano de escolaridade, é administrativa numa agência funerária e voluntária numa Corporação de Bombeiros. O pai possui o

7.º ano de escolaridade e é assistente operacional de acção médica num Hospital público do distrito de Lisboa.

Ao longo do desenvolvimento do Tiago registaram-se, desde muito cedo, indicadores significativos de precocidade.

Frequenta o 4.º ano de escolaridade numa escola semi-particular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Lisboa.

Realizou avaliações psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação psicológica, que confirmam as características de sobredotação, revelam que o Tiago apresenta capacidades acima da média para o grupo etário, na área cognitiva.

Apresenta uma criatividade bastante elevada e um excelente pensamento divergente.

Possui um excelente raciocínio lógico e um cálculo mental muito bom.

Demonstra uma excelente capacidade de expressão verbal e riqueza vocabular.

Revela criatividade e originalidade na produção escrita e uma enorme capacidade de imaginação.

Não gosta de realizar actividades rotineiras e desmotiva-se rapidamente perante tarefas ou actividades que não constituam um desafio.

Evidencia um bom sentido de humor mas reage de forma negativa a situações/vivências que impliquem sentimentos de frustração.

Não revela problemas significativos de sociabilidade.

Gosta muito de executar tarefas estimulantes e desafiadoras e de desenvolver actividades de pesquisa e trabalhos de projecto, evidenciando, no decurso da realização destas actividades, uma enorme motivação e um excelente empenho.

CASO 18 — *Telmo*

O Telmo tem 9 anos e é o mais novo de uma fratria de dois irmãos. Tem uma irmã mais velha de 17 anos.

Vive com a mãe de 41 anos, com o pai de 47 anos e com a irmã, numa zona urbana na freguesia de Corroios que pertence ao concelho de Almada, distrito de Setúbal.

A mãe é licenciada em Farmácia e exerce a profissão de farmacêutica. O pai é militar e possui frequência universitária em Filosofia.

O desenvolvimento do Telmo registou, desde cedo, indicadores significativos de precocidade.

Frequenta o 4.º ano de escolaridade numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na freguesia de Corroios.

Frequenta actividades extra curriculares de Inglês e Música (guitarra).

O Telmo desmotiva-se rapidamente perante a execução de tarefas repetitivas e monótonas ou que não façam parte do seu domínio de interesses. Revela dificuldades de concentração na realização de tarefas e actividades que considera desinteressantes e apresenta um efectivo empenhamento na execução daquelas que são do seu agrado.

Preocupados com alguns comportamentos revelados pelo Telmo, nomeadamente, em contexto de sala de aula, e por sugestão da professora, os pais solicitaram uma avaliação psicológica do menor.

A avaliação psicológica, no âmbito da qual foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação, foi efectuada por uma psicóloga que é membro de uma instituição portuguesa de atendimento e apoio a crianças com características de sobredotação, na qual exerce funções no grupo de avaliação.

O relatório de avaliação psicológica, que confirma as características de sobredotação, refere que o Telmo evidencia, na área comportamental, alguns problemas de atenção e um estilo de execução caracterizado por rapidez e eficácia.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, o Telmo apresenta um nível de funcionamento cognitivo acima da média definida para o seu grupo etário, posicionando-se globalmente num nível *muito superior* de eficiência. Demonstra uma homogeneidade de desempenho entre a escala verbal e a escala manipulativa, com resultados significativamente acima da média.

Revela uma grande facilidade de desempenho ao nível da inteligência verbal. Utiliza um vocabulário muito rico e apresenta uma boa estruturação frásica a nível sintáctico e semântico.

Revela boas capacidades de expressão e de compreensão.

Também apresenta capacidades acima da média ao nível do raciocínio lógico abstracto.

O seu elevado potencial intelectual caracterizado por comportamentos de excelência, nomeadamente, nas áreas de aptidão de carácter verbal, permitem-lhe uma grande rapidez ao nível da aprendizagem.

Demonstra um enorme interesse por tarefas que envolvam pesquisa, análise e síntese de informação.

CASO 19 — Patrícia

A Patrícia tem 9 anos e é a mais nova de uma fratria de dois irmãos. Tem um irmão mais velho de 26 anos que vive em Barcelona - Espanha.

Vive com a mãe de 48 anos e com o pai de 46 anos, em Lisboa.

A mãe possui o mestrado em Sociologia, na especialidade de Políticas Sociais e encontra-se a concluir o doutoramento em Sociologia. Exerce a profissão de socióloga. O pai é licenciado em Economia e exerce a profissão de economista numa empresa privada.

Ao longo do desenvolvimento da Patrícia registaram-se, desde cedo, indicadores bastante significativos de precocidade.

A Patrícia frequenta o 4.º ano de escolaridade num Colégio particular, em Lisboa.

Frequenta actividades extra curriculares de Inglês, Música, Informática e Natação.

Realizou avaliações psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação psicológica, que confirmam as características de sobredotação, referem que a Patrícia apresenta um funcionamento cognitivo acima da média estabelecida para o seu grupo etário, registando-se um nível de eficiência intelectual global bastante superior, satisfazendo os critérios de diagnóstico para sobredotação.

Apresenta um excelente pensamento divergente e uma criatividade muito elevada.

Demonstra um excelente raciocínio lógico e excelentes capacidades de cálculo mental.

Revela uma enorme criatividade e uma evidente originalidade na produção escrita, assim como uma excelente capacidade de imaginação.

Apresenta uma excelente expressão verbal, um vocabulário bastante rico e uma construção frásica muito boa.

Evidencia uma produção criativa muito elevada e um elevado potencial de aprendizagem, associado a um excelente poder de observação e um notório sentido crítico.

Empenha-se com elevada motivação na execução de tarefas desafiadoras, estimulantes e que se enquadram no domínio dos seus interesses, exibindo um excelente desempenho e um comportamento perfeccionista.

Possui vastos conhecimentos culturais, uma grande diversidade de interesses e uma enorme vontade e disponibilidade para a descoberta e aquisição de novos conhecimentos.

CASO 20 — Victor

O Victor tem 10 anos e é o mais novo de uma fratria de três irmãos. Tem duas irmãs mais velhas, uma com 15 anos e outra com 23 anos.

Vive com a mãe de 46 anos e com as irmãs, em Sintra. É órfão de pai.

A mãe possui frequência universitária do curso de História da Universidade Nova de Lisboa. Exerce a profissão de ceramista. O pai possuía o curso liceal (equivalência ao 9.º ano de escolaridade) e também exercia a profissão de ceramista.

O Victor frequenta o 4.º ano de escolaridade numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Sintra.

Frequenta actividades extra curriculares de Inglês, Informática e Natação. Participa em actividades num centro de investigação aeroespacial para crianças e faz parte de um agrupamento de escuteiros. Também participa num projecto desenvolvido por uma instituição portuguesa de intervenção e investigação na área da sobredotação.

No percurso de desenvolvimento do Victor registaram-se, desde muito cedo, indicadores evidentes e inequívocos de precocidade, que constituíram bons preditores de sobredotação.

Apresentou um desenvolvimento muito precoce da linguagem, marcado por um vocabulário bastante rico e construção frásica excelente. Evidenciou sempre uma procura incansável de novos conhecimentos, assim como uma enorme facilidade no seu armazenamento, generalização, mobilização e aplicação. Efectuou uma rápida aprendizagem da leitura e da escrita e, com 6 anos, já lia vários livros.

Manifestou precocemente excelentes capacidades na área da Matemática, revelando facilidade na compreensão/apreensão de conceitos matemáticos mais complexos.

O Victor iniciou a educação pré-escolar com 3 anos tendo efectuado uma boa adaptação.

É uma criança sociável, porém, apresenta alterações de humor abruptas, uma inflexibilidade notória perante várias situações, alterações repentinas de humor com manifestações de agressividade e uma excessiva necessidade e busca de perfeição.

Tende a isolar-se dos pares, nomeadamente, em contexto escolar, por não se identificar com as brincadeiras dos colegas e manifestar interesses notoriamente diferentes. Prefere relacionar-se com crianças mais velhas ou adultos.

Apresenta um estilo cognitivo reflexivo e metódico, excelentes capacidades de concentração e uma boa capacidade de resistência à fadiga. Demonstra interesse, motivação e excelente empenho na execução de tarefas e actividades complexas, desafiadoras e estimulantes.

Utiliza uma linguagem caracterizada por um vocabulário bastante rico e um discurso coerente, claro e bem organizado.

Evidencia um reportório de conhecimentos bastante vasto e uma extrema e frequente necessidade de particularizar ou esclarecer informações.

O Victor realizou avaliações psicológicas, no âmbito das quais foram aplicados vários instrumentos de avaliação, para o diagnóstico de uma eventual situação de sobredotação.

Os relatórios de avaliação psicológica, que confirmam as características inequívocas de sobredotação, referem que o Victor apresenta um funcionamento cognitivo acima da média estabelecida para a sua faixa etária, registando-se um nível de eficiência intelectual global “*muito superior*”.

Apresenta também um nível de compreensão verbal *muito superior*, significativamente acima da média de referência para o seu nível etário.

Apresenta uma excelente capacidade de pensamento conceptual, abstracção, raciocínio lógico e associativo e, ainda, uma excelente capacidade de memória a curto e longo prazo. Possui uma excelente capacidade de imaginação que consegue mobilizar e aplicar na realização de tarefas/actividades escolares (produção escrita) e lúdicas (jogos).

O desenvolvimento da linguagem revela-se superior à média e caracteriza-se por um vocabulário bastante enriquecido, uma capacidade optimizada de abstracção verbal e uma notória eficiência e correcção ao nível da construção frásica.

Demonstra uma capacidade de atenção/concentração e de realização/trabalho superiores às médias de referência estabelecidas para a sua idade cronológica.

Em situação de contexto escolar, o Victor apresenta notórias e excelentes capacidades de aprendizagem, aquisição e mobilização de conhecimentos, um elevado nível de motivação e empenho na realização de tarefas e actividades, assim como, um elevado nível de criatividade e capacidade de liderança.



Óscar, 7A

Capítulo 8

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. Representações Parentais

A maioria das mães e dos pais que participaram neste estudo considera que as crianças sobredotadas são aquelas que se evidenciam em relação às crianças da mesma faixa etária, nomeadamente, ao nível das capacidades notáveis de aprendizagem e potencial elevado, revelando capacidades acima da média numa ou em várias áreas específicas de desempenho.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 1 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 1 (definições de sobredotação) das *representações parentais*, permitindo perceber que, relativamente à maioria dos progenitores (mães e pais), não se verifica divergência nas percepções dos mesmos no que se refere ao facto das altas capacidades/habilidades reveladas pelas crianças sobredotadas poderem observar-se apenas numa ou em várias áreas do desempenho.

Considera-se importante salientar que uma mãe participante no estudo mencionou que uma criança poderá revelar capacidades/habilidades acima da média da sua faixa etária numa determinada área de desempenho e noutras áreas revelar capacidades medianas, chamando assim a atenção para o facto de existirem crianças sobredotadas que poderão apresentar dificuldades e fragilidades de aprendizagem em determinadas áreas, pelo que o planeamento das intervenções educativas deverá ter em consideração as referidas áreas lacunares, de forma a permitir que a criança supere as dificuldades diagnosticadas, assegurando que não se verifiquem desequilíbrios no

desenvolvimento de competências e na qualidade do empenho e desempenho em determinadas áreas ou domínios.

Alguns progenitores sublinham o facto de serem crianças diferentes das outras, evidenciando a importância da valorização da diferença e singularidade e lembram que estas crianças “*precisam de tudo o que as outras precisam*”, reforçando que antes de serem crianças sobredotadas são simplesmente crianças e, assim como todas as crianças, necessitam inquestionavelmente de atenção e compreensão, acompanhamento, orientação e ajuda.

Quadro 1 – Percepção sobre crianças sobredotadas

Categoria 1	Unidades de Registo
Definições de sobredotação	<p>“São crianças diferentes das outras, pelas características que apresentam, no entanto, precisam de tudo o que as outras precisam, se calhar um bocadinho mais. Podem ser sobredotadas apenas numa área ou em várias áreas.” (Mãe)</p> <p>“Crianças com potencialidades acima da média, portanto, com capacidades acima da média, que podem ser numa ou noutra área. Podem ser sobredotadas numa determinada área e noutras áreas medianas.” (Mãe)</p> <p>“São crianças com características que as tornam diferentes. Relativamente às capacidades estão acima da média em relação aos seus pares e fazem coisas que não seria esperado fazerem tendo em conta a idade. Acho que pode existir sobredotação numa área muito específica ou pode ser em várias áreas, ou seja, mais geral.” (Mãe)</p> <p>“São crianças diferentes das outras em termos da aprendizagem. Aprendem com uma grande facilidade e rapidez. Revelam capacidades acima da média da sua idade em uma ou várias áreas.” (Mãe)</p> <p>“São crianças mais inteligente, que tem mais facilidade em aprender e absorver os conhecimentos do que as crianças ditas normais; aprendem mais rapidamente do que as outras crianças. Saliem-se no meio das outras e apresentam capacidades superiores em uma ou determinadas áreas.” (Mãe)</p> <p>“São crianças que têm necessidades especiais e competências bastante acima da média em relação às outras crianças da mesma idade, numa área específica, em várias áreas ou que se apresentam de uma forma mais global. Têm uma lógica totalmente diferente das outras crianças e uma capacidade de raciocínio muito rápida. Aprendem tudo e têm uma necessidade muito grande de absorver informação. (Avó) De referir que a criança vive com os avós paternos e encontra-se à responsabilidade dos mesmos, pelo que a entrevista decorreu com a avó e não com a mãe.</p> <p>“São crianças que têm capacidades acima da média numa ou em várias áreas.” (Mãe)</p>

	<p><i>“São crianças que têm uma capacidade de raciocínio mais rápido ou mais elevado do que a norma das crianças, numa área ou em mais do que uma área específica e aprendem com imensa facilidade.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Crianças sobredotadas são crianças que têm algumas capacidades além das que outras crianças têm, além daquilo que a gente considera que, em princípio, seria normal, (...) capacidades acima dessa normalidade. Na minha opinião e daquilo que tenho conhecimento, acho que elas têm capacidades mais para uma determinada área ou em várias. Acho que não tem de ser obrigatoriamente em todas as áreas.” (Pai)</i></p> <p><i>“São crianças com capacidades significativamente superiores à média apresentada pelas crianças da sua idade, numa área ou em áreas específicas.” (Pai)</i></p> <p><i>“São crianças com capacidades acima da média numa ou em várias áreas e que apreendem facilmente assuntos que as outras crianças da mesma idade não conseguem.” (Pai)</i></p> <p><i>“Não sei muito bem o que é uma criança sobredotada, penso que será uma criança com capacidades muito acima da média numa ou em algumas áreas, nunca em todas as áreas.” (Pai)</i></p> <p><i>“São crianças que têm capacidades acima da média, numa área específica ou em mais dos que uma área, em relação às outras crianças com a mesma idade. Demonstram uma grande facilidade em aprender e, por vezes, dão respostas verdadeiramente surpreendentes em determinadas situações.” (Avô)</i> De referir que a criança vive com os avós paternos e encontra-se à responsabilidade dos mesmos, pelo que a entrevista decorreu com o avô e não com o pai.</p> <p><i>“É uma criança com capacidades superiores às das outras crianças, que se distinguem das outras. Essas capacidades podem ser numa ou mais áreas.” (Pai)</i></p> <p><i>“São crianças que apresentam capacidades e aptidões acima do que seria esperado para a sua idade, em algumas áreas ou apenas numa área.” (Pai)</i></p>
--	--

Todas as mães e todos os pais que participaram no estudo consideram importante que os progenitores compreendam a problemática da sobredotação de forma a poderem ajudar e orientar os seus filhos, respondendo adequadamente às suas necessidades e proporcionando-lhes as condições necessárias para que possam desenvolver todo o seu potencial.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 2 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 2 (compreensão da problemática pelos progenitores) das *representações parentais*, possibilitando constatar que não se verifica divergência nas percepções

dos progenitores (mães e pais) no que se refere à necessidade de compreenderem a problemática, para poderem entender o perfil funcional destas crianças com altas capacidades e habilidades e serem capazes de assumir efectivamente uma actuação adequada e ajustada, que permita orientar e ajudar as mesmas, tendo em conta as suas necessidades e potencialidades, e assegurar que estas possam desenvolver de forma equilibrada e maximizada todas as suas capacidades/habilidades e criatividade.

Uma mãe verbaliza que *“se percebesse melhor a problemática” certamente conseguiria intervir de forma a “evitar a rejeição à Escola.”*

De salientar que um pai mencionou que em Portugal existe pouca informação e pouca literatura sobre a temática da sobredotação, lembrando que esta é uma problemática ainda pouco estudada e em relação à qual ainda existem muitas dúvidas e interrogações, o que dificulta a compreensão da problemática e, conseqüentemente, o planeamento e a adequação das intervenções junto das crianças e jovens com altas capacidades/habilidades. O mesmo pai refere ainda que a compreensão da problemática e uma adequada informação são imprescindíveis e poderão contribuir para a prevenção de *“atitudes erradas para com a criança que possam ser prejudiciais como, por exemplo exigirem demasiado da criança.”*

Quadro 2 – Percepção da necessidade de compreensão da problemática da sobredotação

Categoria 2	Unidades de Registo
Compreensão da problemática pelos progenitores	<p><i>“Eu acho que sim, sem dúvida. Temos que compreender para os podermos entender e ajudar.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Sim. Existem comportamentos inerentes à problemática e, se formos capazes de compreender esses comportamentos, poderemos entender melhor a criança e ser mais compreensivos perante as suas atitudes.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Penso que é importante. Os pais têm que compreender as características e problemáticas dos seus filhos, para poderem responder de forma eficaz às suas necessidades específicas.”</i> (Mãe)</p>

“É muito importante. Eu, como mãe, ainda estou a tentar compreender cada vez melhor o meu filho, mas ainda existem muitos aspectos relacionados com a sua problemática que eu ainda não consigo compreender. Ainda tenho muitas dificuldades em compreender o meu filho. Se eu o conseguir compreender melhor poderei ajudá-lo mais e, como mãe, quero ajudá-lo o melhor que puder. Antes de saber que ele era sobredotado, estava sempre a ralhar com ele porque não compreendia as atitudes e necessidades dele. Agora, já consigo lidar melhor com determinados aspectos e situações que estão relacionadas com a sua sobredotação.” (Mãe)

“Sim, é muito importante. Se percebesse melhor a problemática saberia melhor como lidar e como fazer para evitar a rejeição à Escola e ajudar a estimulá-lo, ajudá-lo a sentir-se mais satisfeito e ajudá-lo a não se sentir frustrado.” (Mãe)

“É evidente que sim. Só compreendendo é que podemos resolver as situações e ajudar os nossos filhos.” (Mãe)

“É da maior importância. Se não soubermos o que se passa com o nosso filho dificilmente poderemos agir de forma a ajudá-lo.” (Mãe)

“Evidentemente. É mesmo muito importante tentar compreender para actuar e ajudar; para tomarmos decisões em consciência e com alguma segurança.” (Mãe)

“Sim! Se tivesse mais conhecimentos sobre crianças sobredotadas poderia ajudar mais o meu filho.” (Mãe)

“Sim, acho que sim. O meu filho tem determinadas características por ser sobredotado e os pais têm que as compreender, compreender as suas características de sobredotação, para saberem lidar com determinadas situações e resolver melhor determinados problemas que surgem no dia-a-dia, ou seja, sabermos encontrar a melhor maneira de o orientar.” (Mãe)

“É importante porque os pais têm que dar apoio aos filhos que têm estas características e, nas escolas portuguesas, os professores não estão habilitados nem motivados para trabalhar com estas crianças nem para orientarem os pais. Têm que ser os pais a ajudar os filhos”. (Pai)

“Sim. É bastante importante os pais saberem lidar com esta situação, com as diferenças, e acompanharem da melhor forma a criança; tentarem proporcionar-lhe a ajuda que ela necessita e que se fosse outra criança, se não tivesse estas características, talvez não necessitasse tanto.” (Pai)

“Acho que sim, porque uma criança com certas capacidades, se não for ajudada e estimulada, se sentir que está sozinha e abandonada, não irá evoluir tanto e desenvolver as suas capacidades. A ajuda dos pais é fundamental para a criança evoluir com mais facilidade e desenvolver ao máximo as suas capacidades.” (Pai)

“Obviamente. Vai permitir que os consigam ajudar a criança a resolver os problemas de forma adequada. Vai facilitar a intervenção dos pais junto das crianças.” (Pai)

“Absolutamente, julgo que sim. Embora os problemas que surgem com estas crianças vão variando bastante ao longo do tempo, há contextos exteriores ao familiar que influenciam muitíssimo o comportamento

	<p><i>destas crianças e, por isso, as soluções não são sempre as mesmas, nem há um padrão que se possa seguir. Porém, é claro que é importante estarmos esclarecidos para podermos atenuar ou evitar determinadas situações e estimular ou proporcionar outras.” (Avô)</i></p> <p><i>“Sim, Sim. Eu penso que sim, que ajuda imenso. Mas, há pouca informação e pouca literatura sobre o tema. É importante que os pais saibam compreender um filho sobredotado e que estejam bem informados para não terem um conceito errado sobre o que é um sobredotado e também para evitarem atitudes erradas para com a criança que possam ser prejudiciais como, por exemplo, exigirem demasiado da criança.” (Pai)</i></p> <p><i>“Sim, Sim. Com certeza. Se não for assim nunca irão conseguir ajudar os filhos. Conhecer e compreender a situação é fundamental.” (Pai)</i></p> <p><i>“Eu acho que é muito importante os pais terem algum conhecimento acerca do assunto senão nunca chegam a perceber os filhos. Penso que os pais deviam ser alertados e preparados para lidarem com isto. A informação é fundamental, sem dúvida nenhuma.” (Pai)</i></p> <p><i>“Claro. Os pais necessitam compreender a problemática dos filhos para poderem responder às suas necessidades e capacidades”. (Pai)</i></p>
--	---

Todas as mães e todos os pais que participaram no estudo consideram importante e efectivamente necessário que os progenitores conheçam as características individuais e as necessidades específicas dos seus filhos sobredotados, pois só assim poderão responder adequadamente às suas necessidades, tendo em conta as suas características intra-individuais e o seu perfil funcional, procurando evitar desajustamentos e minorar ou superar dificuldades na orientação e ajuda aos filhos.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 3 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 3 (Conhecimento das características e necessidades do(a) filho(a)) das *representações parentais*, sendo possível perceber que não existem divergências nas percepções das mães e dos pais no que se refere à importância de conhecerem as características individuais e as necessidades específicas dos seus filhos sobredotados, considerando que este conhecimento aprofundado constitui uma condição imprescindível e fundamental na intervenção e na compreensão de aspectos comportamentais e atitudinais revelados por estas crianças.

Considera-se pertinente referir que uma das mães que participou no estudo lembra que os progenitores devem estar sempre bastante atentos a todas as manifestações, atitudes e comportamentos dos seus filhos, para que possam intervir e actuar prontamente e sempre que necessário e procurar ajuda no caso de não conseguirem resolver sozinhos as situações identificadas.

Uma mãe salienta que *“todas as crianças são diferentes e têm necessidades específicas”* cabendo aos pais o papel de *“ter em atenção essas necessidades e tentar conhecer e orientar, sempre, o melhor possível, os filhos”*, chamando assim a atenção para as diferenças e singularidade nas características e necessidades de cada criança, sublinhando e evidenciando a importância da sua individualidade, que deverá ser sempre considerada e valorizada para além das características grupais referenciadas.

É fundamental e imprescindível conhecer individualmente cada criança, ou seja, o seu perfil intra-individual, pois só assim poderemos responder de forma eficiente, atendendo às especificidades individuais constatadas e ajudar realmente a criança.

Quadro 3 – Percepção da importância do conhecimento das características individuais e das necessidades específicas do(a) filho(a) sobredotado(a)

Categoria 3	Unidades de Registo
Conhecimento das características e necessidades do(a) filho(a)	<p><i>“Acho que é muito importante. Só conhecendo bem as necessidades individuais do nosso filho poderemos ajudá-los adequadamente sempre que for necessário.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Sim é importante conhecermos as características e necessidades dos nossos filhos e, acima de tudo, devemos estar sempre muito atentos e procurar resolver as situações da melhor forma, sozinhos ou procurando ajuda.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“É importante. Todas as crianças são diferentes e têm necessidades específicas e o papel dos pais é ter em atenção essas necessidades e tentar conhecer e orientar, sempre, o melhor possível, os filhos. Nos casos de sobredotação, em que os pais poderão ter dificuldades acrescidas na compreensão da problemática, é certamente imprescindível um conhecimento aprofundado, pois irá ajudar a melhor compreender a criança tendo em conta a problemática.”</i> (Mãe)</p>

	<p><i>“É importantíssimo. Ao percebermos que há alguma coisa diferente na criança, que existem necessidades específicas, é mais fácil percebermos as perguntas que fazem e as questões que colocam e determinadas atitudes que observamos. Passamos a perceber que, apesar de muito pequenos, determinadas coisas são para eles muito importantes, que temos que responder às perguntas que fazem e explicar-lhes as coisas aprofundadamente.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Claro que é fundamental que os pais conheçam bem os seus próprios filhos, as suas necessidades e características individuais. Só assim podem compreendê-los, ajudá-los e atender às suas necessidades.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Penso que todos os pais devem preocupar-se em conhecer as necessidades de um filho, pois só desta forma os poderemos entender e auxiliar.” (Pai)</i></p> <p><i>“Sem dúvida que é importante, muito importante. Os pais só podem ajudar os seus filhos se conhecerem e compreenderem verdadeiramente as suas necessidades. É fundamental que os pais conheçam as características dos filhos.” (Pai)</i></p>
--	---

As características que poderão evidenciar a sobredotação na criança (características de alerta), mais referenciadas pelas mães e pelos pais que participaram neste estudo foram a curiosidade, falar muito cedo, vocabulário rico e elaborado, questionamento constante acerca das coisas, leitura precoce, raciocínio lógico, capacidade de liderança e preferência pelo relacionamento com crianças mais velhas.

A curiosidade foi a característica mais referenciada por ambos os progenitores.

Relativamente à capacidade e necessidade de liderança evidenciada por estas crianças, os progenitores consideram que esta característica gera, muitas vezes, situações problemáticas, conflituosas e difíceis de gerir e resolver em ambos os contextos familiar e escolar.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 4 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 4 (características de sobredotação) das *representações parentais*, evidenciando que as mães e os pais foram capazes de identificar várias características que poderão ajudar a alertar as famílias, os professores e outros agentes educativos ou outras pessoas que mantenham uma relação próxima com a criança, para um eventual caso de sobredotação.

Alguns progenitores identificaram outras características que também poderão revelar-se bons indicadores na identificação de crianças com altas capacidades/habilidades como: perfeccionismo, desmotivação frequente perante actividades rotineiras, empenho nas tarefas e actividades do seu interesse, persistência, necessidade de autonomia na realização de tarefas e actividades, exigência de respostas e explicações aprofundadas e pormenorizadas para as perguntas que elaboram, vontade de saber tudo acerca das coisas, excelentes capacidades cognitivas, precocidade na escrita, excelente cálculo mental e uma notória dificuldade em aceitar os próprios erros.

A rapidez de pensamento, a capacidade de problematização de ideias e a diversidade de interesses são características que também se evidenciam em algumas crianças com altas capacidades/habilidades que participaram neste estudo e que foram efectivamente observadas pelos seus progenitores que também participaram no estudo.

As manifestações de criatividade, a sensibilidade emocional e a maturidade acima da esperada para o grupo etário também foram referenciadas pelos progenitores como *características de alerta* bastante importantes e que não deverão ser negligenciadas.

Alguns progenitores também mencionam que estas crianças revelam dificuldades de relacionamento com outras crianças/pares, muitas vezes, devido à frequente necessidade de liderança mas, fundamentalmente, devido à divergência e especificidade de interesses, motivações e desafios, assim como às diferenças nos padrões evolutivos observados nos processos de desenvolvimento destas crianças, lembrando a necessidade de intervenções adequadas por parte da família e dos agentes educativos, de forma a compensar fragilidades afectivas, emocionais e sociais e evitar que se tornem crianças solitárias e socialmente inadaptadas.

De referir que o isolamento, nomeadamente, em ambiente escolar, também foi uma característica referenciada por alguns progenitores e

que se traduz numa preocupação bastante significativa para os mesmos assim como para os agentes educativos que lidam com as crianças nas instituições escolares.

A teimosia e a impulsividade também foram referenciadas por alguns progenitores como características observadas nestas crianças e que acarretam frequentemente dificuldades e problemas pessoais, grupais e familiares.

Podemos ainda verificar que as crianças sobredotadas não apresentam todas as características referenciadas como observáveis e evidentes nestas crianças, ou seja, de acordo com o tipo de sobredotação e as características individuais, cada criança revelará um conjunto de características.

Quadro 4 – Percepção de características que poderão evidenciar a sobredotação na criança (características de *alerta*)

Categoria 4	Unidades de Registo
Características de sobredotação	<p><i>“Curiosidade, ler precocemente, vocabulário pouco habitual para a idade, preferir relacionar-se com os adultos, persistência”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Curiosidade, vocabulário rico tendo em conta a idade, leitura precoce, necessidade de relacionar-se com crianças mais velhas.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Fazer constantemente perguntas e exigir respostas fundamentadas, excelente capacidade de raciocínio lógico-matemático e bom cálculo mental, começar a ler cedo, liderança e curiosidade.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Querer saber tudo, fazer perguntas pouco habituais para a faixa etária, vocabulário elaborado, começar a ler sozinho, começar a andar precocemente, perfeccionismo, dificuldade em aceitar os erros.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Enorme criatividade, fala precoce, excelente construção frásica, aprendizagem precoce das letras e dos números, questionamento constante, isolamento, liderança.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Curiosidade, espírito crítico, querem saber tudo, bom vocabulário, raciocínio lógico, liderança, precocidade na leitura e na escrita.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Excelentes capacidades cognitivas, criatividade, teimosia, começar a falar muito cedo, perfeccionismo”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Curiosidade, fazer muitas perguntas, perfeccionismo, excelente vocabulário, raciocínio lógico, desmotivação por actividades rotineiras, capacidade de liderança.”</i> (Pai)</p>

	<p><i>“Excelente memória, enorme gosto pela leitura e excelentes competências de leitura, dificuldades no relacionamento com outras crianças, preferência pelo relacionamento com crianças mais velhas e adultos, sensibilidade emocional, maturidade acima do esperado para a idade, rapidez de pensamento, curiosidade, precocidade no desenvolvimento geral.” (Pai)</i></p> <p><i>“Curiosidade, raciocínio lógico, gosto por jogos complexos, capacidade de problematização de ideias, desmotivação pelas actividades que não são do seu interesse, diversidade de interesses, óptima capacidade de memorização, vocabulário rico, leitura precoce e escrita precoce, dificuldades no relacionamento com os pares, preferência pela convivência com colegas mais velhos.” (Pai)</i></p> <p><i>“Pensamento crítico, capacidade de associação de ideias, originalidade nas ideias, curiosidade, criatividade, excelente capacidade de imaginação, falar cedo, questionamento constante acerca das coisas, excelente cálculo mental, boa memória, rapidez na aprendizagem, empenho e interesse nas actividades do seu interesse, necessidade de autonomia na realização de tarefas, impulsividade.” (Pai)</i></p>
--	---

As características evidenciadas pelos seus filhos sobredotados e mais referenciadas pelas mães e pelos pais que participaram no estudo foram: formulação constante de perguntas pouco habituais tendo em consideração o grupo etário e a exigência de respostas e explicações detalhadas para as suas questões, começar a falar muito cedo e uma considerável riqueza de vocabulário.

O constante questionamento acerca de inúmeras coisas e assuntos e a pertinência das perguntas formuladas foi a característica, correspondente à categoria 5 das representações parentais, referenciada por um maior número de mães e pais participantes neste trabalho de investigação.

As evidências de uma *inteligência superior*, uma construção frásica bastante elaborada, a excelente capacidade de expressão verbal e um evidente e enorme gosto pela leitura, são características que também foram observadas nas crianças sobredotadas que participaram neste estudo e destacadas pelos seus pais.

A notória frustração quando não conseguem fazer algo, a intolerância à crítica, uma enorme sede de aprender, de saber e de conhecer, uma evidente capacidade de iniciativa, o perfeccionismo, a enorme dificuldade

em lidar com o erro, uma constante ânsia por conseguir o melhor desempenho possível e a procura de relacionamentos com crianças mais velhas, constituem características que também foram observadas em muitas crianças sobredotadas que participaram neste estudo e que nos ajudam a conhecer melhor o seu perfil de funcionalidade.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 5 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 5 (características do(a) filho(a)) das *representações parentais*, permitindo verificar que as crianças sobredotadas apresentam várias características que evidenciam, de facto, perfis de funcionamento, por vezes, notoriamente diferentes relativamente aos pares do mesmo grupo etário e que poderão revelar as altas capacidades/habilidades destas crianças e facilitar a sua identificação.

Quadro 5 – Percepção de características observadas no(a) filho(a) sobredotado(a)

Categoria 5	Unidades de Registo
Características do(a) filho(a)	<p><i>“Colocação de perguntas pouco habituais para a idade, exigir explicações detalhadas para as suas questões, inteligência superior, começar a falar muito cedo, excelente expressão verbal, vocabulário muito elaborado para a idade, enorme gosto pela leitura, excelente cálculo mental, enorme curiosidade, atenção extrema às conversas e assuntos dos adultos, grande sentido de justiça, perfeccionista, não aceitar erros ou falhas próprios, fica frustrada quando não consegue fazer algo, não gostar de ser chamada à atenção, não tolera ser criticada, gosta de ser elogiada pelos seus bons desempenhos, dificuldades de relacionamento com os colegas, enorme capacidade e vontade de liderar, empenha-se bastante quando gosta das tarefas, desmotiva-se rapidamente quando não gosta das actividades, gosta imenso de conversar com os adultos.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Saber as matrículas e as marcas dos carros, fazer muitas perguntas acerca de muitas coisas e necessitar de obter respostas para tudo, ficar sempre à espera de uma resposta e a grande curiosidade.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Liderança, uma enorme sede de aprender, de saber e de conhecer, querer saber o porquê das coisas.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Curiosidade, um questionamento constante acerca de inúmeras coisas, ou seja, fazia muitas perguntas sobre coisas ou assuntos que eu achava que não eram próprios para a sua faixa etária e demonstrava uma enorme necessidade de obter de imediato respostas convincentes e pormenorizada. No infantário, realizava as actividades e as tarefas mas, em casa, dizia sempre que eram coisas para bebés.”</i> (Mãe)</p>

	<p><i>“Enorme curiosidade, um grande desejo por aprender, capacidade de iniciativa, uma grande facilidade para montar puzzles grandes, com muitas peças, muito depressa, fazer muitas perguntas bastante pertinentes e lógicas, às vezes bastante difíceis de responder, exige respostas e explicações elaboradas, boas competências discursivas, excelentes capacidades de cálculo mental e raciocínio lógico matemático, um interesse enorme pela leitura, um vocabulário muito rico para a idade e uma construção frásica bastante elaborada, começou a andar muito cedo, por volta dos 10 meses andava sozinho, sem qualquer ajuda, os dentes nasceram muito cedo, é extremamente irrequieto e activo, perfeccionista, muita dificuldade em lidar com o erro, uma ânsia por conseguir o melhor desempenho possível.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Sempre demonstrou uma enorme curiosidade, estava sempre a fazer perguntas acerca de vários assuntos. Começou a andar e a falar muito cedo. Era diferente das outras crianças.” (Pai)</i></p> <p><i>“Curiosidade constante, capacidade de memorização, excelente cálculo mental, linguagem e vocabulário enriquecidos, leitura precoce, enorme persistência.” (Pai)</i></p> <p><i>“ Estava constantemente a fazer muitas perguntas acerca de tudo e nós tínhamos que responder imediatamente. E, não podia ser uma resposta qualquer, pois se ele não ficasse satisfeito com a resposta continuava a insistir. As perguntas que ele fazia eram sempre perguntas interessantes e até difíceis de responder. Às vezes, era preciso ir pesquisar antes de lhe responder. A sua curiosidade era evidente. Ao nível da linguagem também notámos desde cedo que utilizava palavras pouco habituais na sua idade e as suas frases eram muito bem construídas.” (Pai)</i></p> <p><i>“Sede de conhecimento e constante procura de respostas e soluções para dúvidas e desafios. Uma enorme necessidade de total satisfação dos porquês. Capacidade notória de pensamento reflexivo e boa agilidade mental. Uma linguagem muito elaborada e um vocabulário bastante rico. Gosto pela leitura e um excelente cálculo mental. Procura de relacionamentos com crianças mais velhas, na busca de um nível menos infantil.” (Pai)</i></p>
--	---

Relativamente às características do meio familiar que os pais consideram que contribuem para que a criança atinja resultados excepcionais, a maioria das mães e dos pais sublinhou a importância de um ambiente estimulante e enriquecedor que responda efectivamente às necessidades da criança e que contemple as condições essenciais que garantam e assegurem a promoção otimizada das suas capacidades e potencialidades.

A atenção atribuída pelos pais à criança e o acompanhamento da mesma nas actividades desenvolvidas com a família, também foram

aspectos referenciados pelos progenitores e considerados essenciais para um meio familiar acolhedor e protector.

O carinho e o afecto também foram contemplados nas representações parentais e considerados fundamentais para um ambiente familiar acolhedor e securizante, indispensáveis ao desenvolvimento equilibrado da criança.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 6 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 6 (características do meio familiar) das *representações parentais*, permitindo constatar que na opinião dos progenitores as condições favoráveis do meio familiar, apesar de efectivamente não criarem as altas capacidades e habilidades destas crianças, são imprescindíveis para que estas possam desenvolver de forma equilibrada e maximizada todo o seu potencial e toda a sua criatividade e atingirem resultados excepcionais.

Quadro 6 – Percepção da relação entre características do meio familiar e resultados excepcionais da criança

Categoria 6	Unidades de Registo
Características do meio familiar	<p><i>“Eu acho que o meio familiar é muito importante. É fundamental que os pais possam dar atenção à criança, acompanhá-la em várias actividades, proporcionar actividades interessantes, acesso a computador, imensos livros e jogos. Mas, apesar do meio ser muito importante, penso que não cria os resultados excepcionais, apenas poderá ajudar a desenvolvê-los melhor”.</i> (Mãe)</p> <p><i>“Sim. Acesso a livros, computador, passeios e visitas a museus e sítios históricos. Um ambiente estimulante e enriquecedor facilita o acesso à informação e a aprendizagens estimulantes. O meio é sem dúvida fundamental, embora não fabrique a sobredotação.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Penso que têm influência mas, as características de raciocínio mais rápido, as suas capacidades, já nascem com elas, não é o meio que as cria. Que características do meio familiar? Penso que proporcionar actividades extra às crianças, que estimulem as suas capacidades, que permitam à criança adquirir uma maior cultura geral, como idas a museus, jogos, por exemplo: Trivial e Tabul; exposições, cinema, visitas ao Parque das Nações/Pavilhão do Conhecimento, Oceanário.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Terem acesso a um meio equilibrado e motivador, que permita que a criança tenha um adequado desenvolvimento. As características do meio familiar são importantes para que a criança revele as suas capacidades, mas a criança não se torna sobredotada devido ao meio onde se encontra.”</i> (Pai)</p>

	<p>“As suas capacidades não são produzidas pelo meio, mas o meio é muito importante. Deve ser protector, estimulante. Que proporcione à criança condições para desenvolver as suas capacidades.” (Pai)</p> <p><i>“Um meio em que os estímulos sejam constantes e onde se privilegie o saber e a importância do saber. Elas já nascem diferentes mas é importante que o meio ajude a estimular as suas capacidades.”</i> (Pai)</p> <p><i>“No fundo um meio familiar equilibrado, acolhedor e protector, que responda às necessidades da criança e que compreenda e estimule a sua curiosidade, para que as suas capacidades não sejam desperdiçadas. Também é importante que a criança possa realizar actividades interessantes, que tenha acesso a muitos livros, a jogos, ao computador e que possa ir ao teatro e a museus. As suas capacidades têm que ser estimuladas.”</i> (Pai)</p>
--	---

Todas as mães e todos os pais que participaram neste trabalho de investigação consideram que os valores socioculturais da família assumem uma importância e uma influência evidente no seio familiar e poderão contribuir para promover ou bloquear o desenvolvimento da criança.

A *união* entre os membros da família foi o valor, correspondente à categoria 7 das representações parentais, referenciado por um maior número de mães e pais participantes neste trabalho de investigação como aquele que assume maior expressão na promoção do desenvolvimento da criança.

A *ajuda* e o *respeito* também foram considerados valores essenciais do núcleo familiar e muito importantes na promoção da educação ética e no desenvolvimento das crianças.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 7 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 7 (influência dos valores socioculturais da família) das *representações parentais*, permitindo aferir que os progenitores consideram que os valores representam um papel essencial no desenvolvimento equilibrado da personalidade das crianças e ajudam a regular o comportamento humano ao nível das atitudes e da conduta.

Quadro 7 – Percepção da influência dos valores socioculturais da família na promoção do desenvolvimento da criança

Categoria 7	Unidades de Registo
Influência dos valores socioculturais da família	<p><i>“Considero que os valores são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Valorizar a importância dos estudos, ajuda, amizade, respeito, a união da família.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Sim. A ajuda familiar. O acompanhamento à criança é fundamental. Fazer com que a criança sinta que os pais estão presentes e prontos a ajudar.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Sim. União familiar. Actividades em família ajudam muito. Férias em família permitem que se tornem crianças mais equilibradas. Procurar desenvolver uma boa relação com todos os membros da família para que sejam crianças equilibradas.” (Mãe)</i></p> <p><i>“A afectividade e o respeito são muito importantes para o desenvolvimento das crianças.” (Pai)</i></p> <p><i>“Sim, sem dúvida. O respeito e a união familiar são centrais para promover um adequado desenvolvimento da criança.” (Pai)</i></p> <p><i>“A ajuda e a união são muitíssimo importantes numa família e ajudam a desenvolver comportamentos adequados.” (Pai)</i></p> <p><i>“A amizade e o respeito devem ser uma prioridade e são obviamente muito importantes para o desenvolvimento de qualquer criança.” (Pai)</i></p>

A maioria das mães e dos pais que participaram neste trabalho de investigação referiram que a suspeita de sobredotação surgiu na família.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 8 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 8 (suspeita de sobredotação) das *representações parentais*, permitindo perceber que o núcleo familiar foi o contexto onde surgiram a maioria das suspeitas relativamente à possibilidade de uma eventual sobredotação, podendo considerar-se que o meio familiar poderá representar um espaço ideal para o despiste de crianças com características de sobredotação e que os progenitores, apesar das dificuldades e dúvidas que revelam relativamente a esta problemática, conseguem aperceber-se que poderão estar perante um caso de sobredotação, revelando-se elementos muito importantes na fase inicial de sinalização.

Quadro 8 – Percepção da suspeita de sobredotação

Categoria 8	Subcategorias	Unidades de Registo
Suspeita de sobredotação	No seio familiar	<p>“A suspeita de sobredotação surgiu primeiramente na família.” (Mãe)</p> <p>“Foi no seio familiar.” (Mãe)</p> <p>“Foi no seio da família.” (Mãe)</p> <p>“Foi a própria família.” (Mãe)</p> <p>“A suspeita surgiu na família.” (Pai)</p> <p>“Foi no seio familiar que surgiu a suspeita de sobredotação.” (Pai)</p> <p>“Surgiu na família.” (Pai)</p>
	Fora do seio familiar	<p>“Sempre achámos que haveria qualquer coisa de diferente neste filho. Mas, quem nos alertou para a possibilidade da sobredotação foi a Professora do 1.º ano de escolaridade (o aluno já mudou de escola). A Professora começou a leccionar conteúdos do 2.º ano para o meu filho. Quando concluiu o 1.º ano de escolaridade já lia e escrevia correctamente. E, já tinha trabalhado o programa do 2.º ano.” (Mãe)</p> <p>“Foi um amigo da família que alertou para a situação.” (Pai)</p>

A maioria das mães e dos pais que participaram neste estudo mencionaram que as características de sobredotação começaram a evidenciar-se entre os 3 e os 4 anos de idade.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 9 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 9 (idade em que surgiram as características de sobredotação) das *representações parentais*, permitindo perceber que as crianças que participaram neste estudo manifestaram, desde muito cedo, comportamentos e atitudes e revelaram características que os seus progenitores consideraram pouco habituais, tendo em consideração o grupo etário, que constituíram motivo de preocupação e inquietação e colocaram inúmeras questões e

interrogações aos mesmos relativamente ao desenvolvimento precoce dos seus filhos.

Quadro 9 – Percepção da Idade do(a) filho(a) aquando da observação das primeiras características de sobredotação

Categoria 9	Unidades de Registo
Idade em que surgiram as características de sobredotação	<p><i>“Mais por volta dos 4 anos. Mas, aos 3 anos já me pedia para aprender a ler e a escrever, dizia mãe ensina-me a ler e a escrever, eu quero aprender a ler e a escrever. Houve sempre um interesse muito precoce da parte dela para aprender a ler e a escrever. Antes de ir para a escola já sabia ler e escrever muitas palavras. E, começou a escrever o nome dela no computador antes dos três anos. Quando entrou para o 1.º ano de escolaridade, em Novembro já lia tudo e já escrevia bastante. Actualmente vai para o computador e escreve muito, até escreve história que ela inventa, ela gosta muito de escrever no computador. Também gosta imenso de jogos de computador.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Aos 4 anos de idade.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Dos 3 para os 4 anos já escrevia, sozinho, os nomes dos familiares (pais, irmãos, tios, avós). Pediu aos pais, por iniciativa própria, para escreverem os nomes da família e, passado pouco tempo, já sabia escrever os nomes sozinho. Aos 4/5 anos tinha já um raciocínio muito rápido e lógico-matemático. Dos 4 para os 5 anos começou a ler, sozinho, as primeiras palavras. Gostava muito de estar ao pé do irmão quando o mesmo estava a estudar. Pedia-lhe sempre para escrever palavras e números. Começou a gatinhar com 6 meses e a andar mais ou menos com 10 meses. Começou a assobiar quando ainda era um bebé de colo.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Por volta dos três anos de idade.” (Pai)</i></p> <p><i>“Tinha uns quatro anos e meio.” (Pai)</i></p>

Todas as mães e todos os pais que participaram neste estudo mencionaram que, perante as características apresentadas pelos seus filhos, consideraram necessário procurar ajuda e orientação.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 10 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 10 (procedimentos perante as características de sobredotação) das *representações parentais*, permitindo constatar que os progenitores, perante a realidade observada e vivenciada, sentiram uma efectiva necessidade de encontrar orientação e ajuda de forma a conseguirem

compreender as atitudes, os comportamentos e as características dos seus filhos e obter respostas para as suas interrogações, dúvidas e insegurança.

Quadro 10 – Percepção do procedimento diligenciado perante as características de sobredotação

Categoria 10	Unidades de Registo
Procedimento perante as características de sobredotação	<p>“Tentei procurar ajuda.” (Mãe)</p> <p>“Sim. Resolvemos tentar procurar ajuda e orientação.” (Mãe)</p> <p>“Sim, resolvemos procurar ajuda.” (Mãe)</p> <p>“Perante a situação decidimos que era fundamental procurar ajuda.” (Pai)</p> <p>“Considerámos que era mesmo necessário recorrer a uma orientação especializada e resolvemos procurar ajuda.” (Pai)</p>

A maioria das mães e dos pais que participaram neste estudo referiram que, na tentativa de encontrar ajuda, recorreram a uma instituição especializada no atendimento e acompanhamento de crianças sobredotadas.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 11 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 11 (busca de ajuda) das *representações parentais*, permitindo concluir que os progenitores, ao verificarem a necessidade de encontrar ajuda, decidiram optar por instituições especializadas no domínio da problemática da sobredotação, objectivando obter um atendimento adequado e qualificado através de um acompanhamento técnicos especializados.

Quadro 11 – Percepção da tentativa de encontrar ajuda

Categoria 11	Unidades de Registo
Busca de ajuda	<p>“Recorri a uma Psicóloga.” (Mãe)</p> <p>“Instituição especializada.” (Mãe)</p>

	<p><i>“Primeiro foi a uma Psicóloga (particular). De seguida, resolvemos ir a uma instituição especializada. Fui à Internet e encontrei a indicação da instituição pela qual optei por ir.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Instituição especializada para este tipo de crianças.” (Pai)</i></p> <p><i>“Dirigimo-nos a uma instituição para crianças sobredotadas.” (Pai)</i></p> <p><i>“Primeiro fomos a uma Psicóloga. Depois fomos a uma instituição para sobredotados.” (Pai)</i></p>
--	--

A maioria das mães e dos pais que participaram neste trabalho de investigação referiram que ficaram pouco satisfeitos, relativamente à ajuda que obtiveram da instituição especializada à qual recorreram.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 12 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 12 (qualidade da ajuda da Instituição Especializada) das *representações parentais*, permitindo aferir que o nível de satisfação dos progenitores face à ajuda e orientação que obtiveram por parte da instituição especializada no domínio da sobredotação revelou-se significativamente reduzido. É possível perceber que o atendimento não correspondeu, na maioria dos casos, ao esperado pelos progenitores, tendo ficado muito aquém das suas expectativas.

Quadro 12 – Percepção da ajuda obtida da Instituição Especializada

Categoria 12	Unidades de Registo
Qualidade da ajuda da Instituição Especializada	<p><i>“Acho que foi muito boa.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Penso que a ajuda não foi a esperada nem a necessária. Não ajudou o suficiente.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Na minha opinião não ajudou a alterar nada. Ficou tudo praticamente na mesma.” (Mãe)</i></p> <p><i>“A ajuda obtida foi sem dúvida muito pouco satisfatória e não contribuiu para ajudar a ultrapassar os problemas existentes.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Excelente.” (Mãe)</i></p>

	<p><i>“Até agora, a instituição especializada, foi quem me ajudou. Ajudou a pôr em prática a aceleração. A Técnica especializada foi à Escola falar com a Professora acerca da necessidade de uma aceleração e tranquilizou, de alguma forma, a Professora. Neste momento ele está mais satisfeito nas aulas. Ajudou-me a resolver a aceleração, mais não sei se deveria haver uma continuação de acompanhamento mais constante, talvez de 15 em 15 dias; uma vez por mês ... Embora se tenha disponibilizado para contacto, se for possível. Se calhar deveria haver mais qualquer coisa, reuniões, etc. ... Um acompanhamento mais assíduo à Escola e à família.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Não correspondeu às minhas expectativas e, de facto, não nos ajudou verdadeiramente. Estava à espera de um melhor atendimento.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Foi satisfatória.” (Pai)</i></p> <p><i>“Não ajudou em nada.” (Pai)</i></p> <p><i>“Considero que não adiantou muito.” (Pai)</i></p>
--	--

Todas as mães e todos os pais que participaram neste trabalho de investigação referiram que têm surgido alguns problemas com os seus filhos, em contexto familiar e escolar.

Relativamente aos problemas identificados em contexto familiar, os progenitores constataram, fundamentalmente, dificuldades de relacionamento com os progenitores e com os irmãos, nomeadamente, devido à teimosia, resistência ao cumprimento de regras, necessidade da atenção permanente dos pais, necessidade de fazer sempre as coisas de acordo com a sua vontade e uma enorme e constante necessidade de liderança.

Em relação aos problemas identificados em contexto escolar, foram referenciados pelos progenitores problemas ao nível das inter-relações com os pares, muitas vezes, resultantes da frequente necessidade de liderança. Também foram referidos problemas e dificuldades de integração, situações de desmotivação e rejeição face à escola, assim como tendência para o isolamento.

A maioria das mães e dos pais afirmaram que os seus filhos revelaram problemas em contexto social: falar pouco com as pessoas,

demonstrar pouca simpatia ou até alguma arrogância e apresentar atitudes desadequadas em locais públicos.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 13 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 13 (problemas) e às respectivas subcategorias (em contexto familiar/ em contexto escolar/ em contexto social) das *representações parentais*, permitindo perceber que as crianças sobredotadas que participaram neste estudo revelam, com frequência, problemas no domínio relacional e comportamental que se manifestam nos contextos familiar, escolar e social.

Estes problemas traduzem-se em permanentes preocupações para a família e para os intervenientes nos processos de ensino e aprendizagem em meio institucional, implicando um investimento ao nível da qualidade das intervenções, de forma a assegurar que as mesmas possam ajudar a superar adequadamente as situações em contexto.

Quadro 13 – Percepção de problemas revelados pelo(a) filho(a) sobredotado(a)

Categoria 13	Subcategorias	Unidades de Registo
Problemas	Em contexto familiar	<p><i>“Dificuldades no relacionamento com o pai porque o pai não aceita determinadas atitudes dela. Também, a enorme atenção que ela exige da nossa parte e que muitas vezes não temos disponibilidade para dar. É muito difícil e complicado lidar com uma criança com estas características. Eu penso que a família deveria ter apoio para saber gerir situações e problemas que surgem diariamente na família. É mesmo muito, muito complicado!” (Mãe)</i></p> <p><i>“Muito teimosa, facto que levanta alguns problemas de relacionamento, nomeadamente com o pai. Tem muitas atitudes de resistência, gosta que as coisas sejam feitas à sua vontade.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Sim. No 2.º ano de escolaridade, alguma revolta com a mãe quando esta o ia buscar à escola. Não falava da escola, vinha calado o caminho todo e, dizia à mãe, quando lhe perguntava acerca da escola dizia “Não tens nada a ver com isso”. Se os irmãos fossem no carro também respondia mal aos irmãos e reagia mal. Isto até à aceleração. Agora, já não demonstra raiva e já fala sobre a escola. Fala das actividades que gostou.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Dificuldades no relacionamento com os irmãos devido à constante necessidade de liderança” (Pai)</i></p>

orientação à família e à escola, pelo que consideram que a mesma não contribuiu para ajudar a família e a instituição educativa a adequar e a operacionalizar formas de intervenção ajustadas aos problemas decorrentes da sobredotação das crianças, identificados nestes contextos educativos.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 14 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 14 (orientação da Instituição Especializada) e às respectivas subcategorias (à família/à escola) das *representações parentais*, permitindo-nos aferir, de acordo com a maioria destes pais, que não se observaram alterações significativas nos contextos familiar e escolar relativamente às formas de actuação e intervenção junto das crianças sobredotadas que participaram neste estudo, na medida em que, segundo a opinião da maioria destes pais, a Instituição Especializada não actuou ao nível da orientação às famílias e às escolas, conforme a expectativa inicial dos mesmos.

Quadro 14 – Percepção da orientação à família/escola pela Instituição Especializada

Categoria 14	Subcategorias	Unidades de Registo
Orientação da Instituição Especializada	À família	<p>“Não, não.” (Mãe)</p> <p>“Não! Nós não recebemos orientação e a escola também não.” (Mãe)</p> <p>“Sim, para a família disponibiliza sessões de atendimento aos pais de modo individualizado ou os dois (pai/mãe) ao mesmo tempo. Fui sempre atendida. Inclusive dá esclarecimentos por telefone.” (Mãe)</p> <p>“Não. O atendimento foi apenas uma hora. Não deu para falar sobre muitos aspectos. Deixou-me à vontade para telefonar se for necessário.” (Mãe)</p> <p>“Penso que não orienta nada. Dá orientações muito superficiais. Ficámos praticamente na mesma.” (Pai)</p> <p>“Não deu orientações.” (Pai)</p>

	À escola	<p>“Não.” (Mãe)</p> <p>“Não orienta nada.” (Mãe)</p> <p>“A Dr.^a foi pessoalmente à escola, não para dizer que a criança era sobredotada, mas no sentido de tratar do processo de aceleração. Não sei se esclareceu a Professora relativamente ao que é uma criança sobredotada e quais as estratégias/procedimentos a aplicar.” (Mãe)</p> <p>“Também não. Limitou-se a tratar da aceleração. Os esclarecimentos que deu à professora limitaram-se a ter por base a aceleração. Não houve muitos esclarecimentos acerca da avaliação feita pela instituição.” (Mãe)</p> <p>“Não adiantou nem orientou nada. Ficou tudo na mesma.” (Pai)</p> <p>“Nunca houve qualquer orientação por parte da instituição.” (Pai)</p> <p>“Infelizmente não! De facto não houve orientação.” (Pai)</p>
--	----------	--

Na generalidade, as mães e os pais participantes no estudo consideram que a escola não reúne as condições necessárias (recurso/propostas educacionais e recursos humanos) para trabalhar com crianças sobredotadas, de modo a responder às suas necessidades educativas específicas e individuais, respeitando a sua individualidade e diferença.

Relativamente à inclusão das crianças, todas as mães e todos os pais referiram que, na sua opinião, não existe uma efectiva inclusão dos seus filhos na instituição escolar que frequentam, facto que se traduz numa constante preocupação, insegurança e até, muitas vezes, numa enorme angústia face ao acompanhamento dos seus filhos em contexto escolar.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 15 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 15 (condições na escola) e às respectivas subcategorias (recursos/propostas educacionais/ recursos humanos/ inclusão das crianças) das *representações parentais*, ajudando a perceber que, de acordo com os

casos estudados neste trabalho, as escolas não apresentam as condições e os recursos necessários que permitam responder eficazmente às reais necessidades das crianças sobredotadas, o que compromete a efectiva inclusão das mesmas na instituição escolar.

Quadro 15 – Percepção de condições na escola para trabalhar com crianças sobredotadas

Categoria 15	Subcategorias	Unidades de Registo
Condições na escola	Recursos/propostas educacionais	<p>“Não, não, nada. Disseram-me que não.” (Mãe)</p> <p>“Não. Acho que o meu filho não tem a atenção de que necessita. Não existem propostas educacionais para trabalhar com estas crianças. No caso do meu filho, foi feita a aceleração por aconselhamento da Técnica Especializada da instituição que fez a avaliação, nunca por iniciativa da escola. Houve uma “luta” da minha parte para conseguir a aceleração. Ao nível do trabalho, a Professora aplica o programa “normal” do 3.º ano.” (Mãe)</p> <p>“Não.” (Pai)</p> <p>“Penso que não existem quaisquer recursos.” (Pai)</p>
	Recursos humanos	<p>“Não, neste momento não.” (Mãe)</p> <p>“É muito difícil de responder. Não tenho os dados suficientes para saber se existem propostas educacionais e recursos humanos. Existem na instituição (particular) dois Psicólogos que aquando das reuniões para o processo de aceleração colocaram algumas questões que considero descontextualizadas. Fizeram a aceleração mas, se existem propostas educacionais, se a instituição conhece métodos específicos e se os Professores conhecem devidamente a problemática, não sei. (Mãe, 40)</p> <p>“... nem recursos humanos...” (Mãe)</p> <p>“Também não existem recursos humanos.” (Pai)</p> <p>“Inexistentes.” (Pai)</p>
	Inclusão das crianças	<p>“Não. Não há inclusão. Penso que são crianças discriminadas.” (Mãe)</p> <p>“Penso que não há uma verdadeira inclusão na escola.” (Pai)</p> <p>“Não proporcionam a inclusão.” (Pai)</p>

A maioria das mães e dos pais que participaram neste trabalho de investigação mencionaram que informaram a professora/escola acerca da sobredotação do(a) filho(a).

Quanto à reacção da professora/escola aquando da tomada de conhecimento relativamente à sobredotação da criança, a maioria das mães e dos pais considera que houve pouca receptividade e uma certa desvalorização relativamente à situação referenciada.

Uma mãe referiu que a escola “*entendia que a sobredotação da criança tinha sido fabricada*” pelos pais, facto que suscitou a indignação da família face à reacção constatada, contribuindo de forma significativa para um sofrimento acrescido dos pais durante o processo de referenciação à professora/escola.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 16 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 16 (apresentação do diagnóstico) e às respectivas subcategorias (à professora/escola, reacção da professora/escola) das *representações parentais*, sendo possível verificar que na opinião da maioria das mães e dos pais, a professora/escola atribuiu pouca importância à referenciação feita pelos progenitores relativamente ao diagnóstico de sobredotação da criança.

Quadro 16 – Percepção da informação à professora/escola acerca da sobredotação do(a) filho(a)

Categoria 16	Subcategorias	Unidades de Registo
Apresentação do diagnóstico	À professora/escola	<p>“<i>Informámos a professora acerca do resultado da avaliação.</i>” (Mãe)</p> <p>“<i>Não disse que a criança era sobredotada, mas sim que tinha capacidades acima da média para a idade e que os seus conhecimentos não eram para um 1.º ano, mas sim para um 2.º ano. Não gosto de rotular. E, é de referir que, se eu tivesse referido logo de início que a minha filha era sobredotada teria caído o Carmo e a trindade.</i>” (Mãe)</p> <p>“<i>Não lhe disse especificamente que ele era sobredotado, mas disse-lhe que ele já tinha feito o 2.º ano no 1.º ano e que, se calhar, deveria trabalhar com ele o 3.º ano para ele não se desmotivar. Não disse porque acho que se dissesse a professora ia achar que era mania minha.</i>” (Mãe)</p>

	<p>Reacção da professora/escola</p>	<p><i>“Informámos a Professora.”</i> (Pai)</p> <p><i>“ Sim, informámos logo a Professora.”</i> (Pai)</p> <p><i>“Apresentámos a situação à Professora e à coordenadora.”</i> (Pai)</p> <p><i>“Não informámos.”</i> (Pai)</p> <p><i>“Não, tivemos receio de dizer.”</i> (Pai)</p> <p><i>“Reagiu normalmente. Disse que ela aprendia tudo e, por isso, para ela não era novidade.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Durante este processo sofremos muito. A escola entendia que a sobredotação da criança tinha sido fabricada, a certa altura o meu marido referiu: - A minha filha não é nenhuma salsicha, não foi fabricada! A professora prontificou-se a ajudar, a trabalhar com a criança e que confiássemos nela.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“De início a professora não foi muito receptiva. Não valorizou e disse que também tinha outro aluno muito bom na sala. E que assim estava tudo muito bem. Isto foi discutido na 1.ª reunião em Outubro. Voltei a falar em Dezembro e também não mostrou muito interesse. A Psicóloga foi à escola em dezembro falar com a professora. Não sei o conteúdo da conversa, mas não resolveu a situação. Só depois de ter ido à Instituição Especializada, e voltei a falar com a professora; a Técnica Especializada foi à escola, e, aí, considerou-se a aceleração e a professora começou a trabalhar com ele conteúdos do 3.º ano.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Penso que não valorizou.”</i> (Pai)</p> <p><i>“Não atribuiu muita importância.”</i> (Pai)</p>
--	-------------------------------------	---

A maioria das mães e dos pais considera que a Professora do(a) seu/sua filho(a) não compreende o que é uma criança sobredotada.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 17 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 17 (nível de compreensão da problemática pela professora) das *representações parentais*, ajudando a constatar que os professores revelam dificuldades na compreensão da problemática da sobredotação, o que trás limitações no âmbito da intervenção junto destas crianças e cria fragilidades ao

nível da adequação do currículo, que deverá ter sempre em consideração as características e as capacidades reveladas pelas mesmas, assim como ao nível da organização e implementação de estratégias, metodologias e planos de trabalho orientados para as necessidades educativas e especificidades das mesmas.

Quadro 17 – Percepções do nível de compreensão da problemática da sobredotação pela professora

Categoria 17	Unidades de Registo
Nível de compreensão da problemática pela professora	<p><i>“Não sei bem, mas acho que não e penso que ela também não está muito interessada. Diz que a turma é muito complicada e que não tem tempo para fazer coisas específicas para a minha filha.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“A do 1.º ano acho que não. A do 2.º ano acho que sim. Não tenho tido o contacto suficiente com as professoras para explicar porquê.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Penso que a Professora não entende o que é uma criança sobredotada.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Não, porque se ela percebesse minimamente ia perceber que a desmotivação é resultante da sobredotação. Se calhar já tinha organizado um Programa adequado ao meu filho, sem ser necessário eu recorrer à instituição.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Sem dúvida que não compreende.”</i> (Mãe)</p> <p><i>“Não.”</i> (Pai)</p> <p><i>“Nem sequer procurou compreender.”</i> (Pai)</p> <p><i>“Tenho a certeza que não compreende.”</i> (Pai)</p>

Todas as mães e todos os pais que participaram neste estudo consideram que a articulação escola/família é muito importante e fundamental, permitindo a conjugação de esforços que facilitem a actuação conjunta na resolução de problemas que possam surgir em ambos os contextos familiar e escolar, podendo representar uma plataforma de comunicação recíproca e de interacção funcional entre a família e a instituição escolar, se a articulação for efectivamente conseguida, o que implica um disponibilidade constante de ambas as partes, espírito colaborativo e uma atitude interventiva.

Uma mãe referiu que, na sua opinião, a instituição escolar não contribui efectivamente para a “*articulação desejada*”, sublinhando que é difícil “*conseguir uma boa articulação*”.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 18 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 18 (importância da articulação escola/família) das *representações parentais*, sendo possível perceber que o trabalho colaborativo e o envolvimento funcional entre as principais instituições socializadoras e educativas, ou seja, a família e a escola, constituem alicerces indispensáveis para a sustentabilidade de uma responsabilidade partilhada face à educação da criança.

Quadro 18 – Percepção da importância da articulação escola/família

Categoria 18	Unidades de Registo
Importância da articulação escola/família	<p>“<i>Sim, muito importante. A escola é o sítio onde as crianças passam mais tempo; não podemos apenas depositar os filhos na escola e depois ir buscá-los sem saber nada. Os pais têm que saber o que acontece na escola e as crianças têm que saber que a escola e os pais estão em sintonia, para não pensarem que podem fazer tudo o que querem. Tem que haver uma estreita articulação. Mas, penso que a escola não contribui para a articulação desejada. Não é fácil conseguir uma boa articulação.</i>” (Mãe)</p> <p>“<i>Sim. Se não for assim... Na escola tem que haver um feedback do que se passa em casa e a escola deverá informar a família para que em casa possamos colaborar. Se não houver articulação é difícil resolver os problemas, pois estes não se resolvem sozinhos. No caso da nossa filha, os problemas que aconteciam na escola (ex. não querer comer na escola) foram sempre referenciados pela professora. Eu também sempre informei a escola das alterações observadas em casa (ex. xixi na cama, não querer ir à Educação Físico - motora). E, assim, fomos conseguindo resolver os problemas.</i>” (Mãe)</p> <p>“<i>Sim, importantíssimo. É importante a escola conhecer o tipo de família, o que se passa no seio familiar, para poder resolver os problemas conjuntamente com a família.</i>” (Mãe)</p> <p>“<i>Sim. É fundamental.</i>” (Pai)</p> <p>“<i>É muito importante.</i>” (Pai)</p> <p>“<i>A articulação é sempre um aspecto importantíssimo.</i>” (Pai)</p>

As formas de colaboração referenciadas pela maioria das mães e dos pais que participaram neste trabalho resumem-se, fundamentalmente, à participação em reuniões de avaliação que ocorrem habitualmente na instituição escolar e à presença nas festas organizadas pela escola.

Uma mãe mencionou que, na sua opinião, há pouca abertura por parte da escola à participação dos pais na vida escolar dos seus educandos, facto que limita e condiciona a intervenção e o envolvimento dos mesmos nas dinâmicas escolares e, por vezes, compromete a possibilidade de existir uma articulação efectivamente consistente e funcional entre a escola e a família.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 19 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 19 (formas de colaboração na educação escolar do(a) filho(a)) das *representações parentais*, constatando-se a necessidade de uma maior abertura à participação dos pais na vida escolar dos seus educandos e uma ruptura com eventuais receios e *medos* que possam, por vezes, existir face a uma relação de partilha, colaboração e articulação estreita e sistemática entre a família e a escola.

Quadro 19 – Percepção da colaboração na educação escolar do(a) filho(a)

Categoria 19	Unidades de Registo
Formas de colaboração na educação escolar do(a) filho(a)	<p><i>“Sim, vou a todas as reuniões de avaliação e sempre que acho necessário. Também participo nas festas quando permitem a participação dos Encarregados de Educação. Não participo mais porque não há muita abertura da parte da escola.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Sim. Vou a todas as reuniões, faço contactos telefónicos, mantenho conversas informais com a professora e a coordenadora de escola quando necessário. Assisto às festas que ocorrem na instituição.” (Mãe)</i></p>

	<p><i>“Sim. Tudo o que me pedem eu faço. Vou às reuniões e às festas. Colaboro naquilo que é solicitado. Se me pedirem eu vou lá.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Participo em reuniões e algumas festas.” (Pai)</i></p> <p><i>“Vou às reuniões.” (Pai)</i></p> <p><i>“Conversas informais e reuniões.” (Pai)</i></p> <p><i>“Costumo participar nas reuniões.” (Pai)</i></p> <p><i>“Nunca deixo de ir às reuniões e, às vezes, também vou às festas da escola.” (Pai)</i></p>
--	---

Todas as mães e todos os pais participantes neste estudo consideram que o envolvimento parental na educação escolar dos filhos poderá contribuir significativamente para ajudar a resolver e a minorar problemas decorrentes, nomeadamente, de situações inerentes às especificidades e necessidades educativas resultantes da sobredotação das crianças, o que implica que os pais possam participar activamente e continuamente com a escola no processo educacional dos seus filhos.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 20 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 20 (contributos do envolvimento na educação escolar do(a) filho(a)) das *representações parentais*, verificando-se que os pais reclamam o seu direito a participar activamente e a intervir em todas as situações relacionadas com os processos de ensino e aprendizagem dos seus filhos, pois acreditam efectivamente que o envolvimento parental na educação escolar é imprescindível e fundamental para uma abordagem colaborativa escola/família.

Quadro 20 – Percepção dos contributos do envolvimento parental na educação escolar do(a) filho(a)

Categoria 20	Unidades de Registo
Contributos do envolvimento parental na educação escolar do(a) filho(a)	<p data-bbox="612 421 1348 546">“Acho que sim. É importante colaborar com a escola e com a professora. Permite partilhar e tentar resolver os problemas em conjunto.” (Mãe)</p> <p data-bbox="612 607 1348 685">“Sim. Ajuda muito, porque se eu não tivesse actuado a minha filha, se calhar, não tinha sido acelerada.” (Mãe)</p> <p data-bbox="612 745 1348 871">“Sim. Se não fosse assim eu não tinha resolvido o problema do meu filho, nem tinha conseguido a aceleração. A iniciativa foi sempre minha.” (Mãe)</p> <p data-bbox="612 931 1348 965">“É muito importante na resolução de problemas.” (Pai)</p> <p data-bbox="612 1025 1348 1104">“É fundamental, nomeadamente, em situações problemáticas.” (Pai)</p>

A maioria das mães e dos pais mencionaram que, na sua opinião, deveriam existir instituições públicas especializadas que efectuassem o atendimento e assegurassem apoio e acompanhamento a estas crianças e suas famílias.

Uma mãe sugeriu a criação de parcerias entre as instituições particulares existentes e as escolas públicas.

Os progenitores também referiram a necessidade da elaboração de legislação específica neste domínio, a criação de condições para a identificação e o encaminhamento adequado destes casos nas escolas e a formação de professores para trabalharem com crianças com características de sobredotação.

Alguns pais especificaram que o recurso a instituições particulares traduz-se num “*processo que implica um esforço financeiro muito*

elevado para as famílias”, sublinhando que “nem todas as famílias têm condições económicas para poderem recorrer às instituições particulares existentes porque é muito dispendioso.”

As unidades de registo apresentadas no Quadro 21 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 21 (apoio às crianças sobredotadas/famílias) das *representações parentais*, sendo visível que os pais reclamam, fundamentalmente, a criação de instituições públicas que atendam e acompanhem as crianças sobredotadas e as suas famílias, assim como condições, nas escolas, que garantam uma intervenção adequada e eficaz junto destas crianças.

Quadro 21 – Percepção da necessidade de apoio às crianças sobredotadas e suas famílias em Portugal

Categoria 21	Unidades de Registo
Apoio às crianças sobredotadas/famílias	<p><i>“Legislação específica e acho que as escolas deviam estar preparadas para responder às necessidades destas crianças. Nas escolas deveriam ser capazes de identificar estas crianças e fazer o encaminhamento mais adequado. Nas escolas deveria haver professores com formação para trabalhar com crianças sobredotadas e psicólogos para acompanhar estes casos. Também deveria haver, pelo menos, uma instituição estatal para apoiar as crianças e os pais. Eu, muitas vezes não sei lidar com a minha filha, tenho muitas dificuldades. E, os pais precisam de saber lidar com esta problemática.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Maior formação dos professores porque a maioria deles não estão preparados para receber e analisar crianças deste tipo. E, deveriam existir instituições públicas para atender crianças sobredotadas ou parcerias entre as instituições existentes e as escolas públicas, porque nem todas as famílias têm condições económicas para poderem recorrer às instituições particulares existentes porque é muito dispendioso.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Deveria ser criada uma instituição estatal, nunca particular, que desse alguma formação aos professores para lidarem com estas crianças, para eles poderem criar um programa ou acelerar o aluno. E, que esclarecesse e ajudasse as famílias e criasse actividades para estas crianças fora da escola. Estatal, porque senão os pais teriam que ter muito dinheiro para conseguirem um atendimento.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Criação de instituições estatais para apoiar as crianças e as famílias.” (Pai)</i></p>

	<p><i>“Seria fundamental que existissem instituições públicas que efectuassem o acompanhamento destes casos. Recorrer a instituições particulares é um processo que implica um esforço financeiro muito elevado para as famílias.” (Pai)</i></p>
--	--

A maioria das mães e dos pais consideram que a criança deverá saber que é sobredotada, *“que é diferente das outras crianças”* e devidamente orientada para ser capaz de *“aceitar essa diferença”* e *“compreender a situação.”*

As unidades de registo apresentadas no Quadro 22 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 22 (ter conhecimento que é sobredotado(a)) das *representações parentais*, ajudando-nos a compreender as razões que fundamentam as percepções parentais aferidas face à tomada de conhecimento, por parte das crianças, relativamente à sua sobredotação.

Quadro 22 – Percepção da informação à criança sobre a sua sobredotação

Categoria 22	Unidades de Registo
Ter conhecimento que é sobredotado(a)	<p><i>“Acho que sim. A criança deverá conhecer-se a si própria, perceber que é diferente e aceitar essa diferença. Deve saber que é diferente das outras crianças e porquê.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Na minha opinião a criança deverá saber e ser orientada para que consiga lidar com a sua diferença e aceitar-se tal como é.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Não. Porque a própria criança já sente que é diferente e do que é capaz. Não precisa que se diga que ela é sobredotada. Alguns colegas já lhe chamaram de sobredotada e ela não gosta. E, perguntou-me o que era uma criança sobredotada. Eu expliquei-lhe que era uma criança que aprendia mais depressa do que as outras, que as coisas ficavam na cabecinha mais tempo, aprendiam com mais facilidade, ou seja, explica-se uma vez e eles percebem logo.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Não vejo grande vantagem. Embora ache que eles têm perfeita consciência daquilo que sabem e reconhecem que são um bocadinho melhores do que os outros. Não acho que deverão saber porque não é um factor importante e poderá ter consequências desagradáveis, por exemplo, dizer na escola aos colegas e eles gozarem com ele, ou ele achar-se melhor do que os outros. Ele já acha sem ninguém lhe dizer!” (Mãe)</i></p> <p><i>“Penso que sim.” (Pai)</i></p>

	<p>“Na minha opinião a criança deverá saber e ser ajudada a compreender a situação.” (Pai)</p> <p>“Sim. A criança deverá ter consciência das suas capacidades e saber porquê que é diferente das outras crianças. Deverá dizer-se e explicar-se bem à criança para que ela não fique a pensar que é melhor do que todos as outras crianças, mas sim para perceber que é diferente.” (Criança)</p>
--	---

Todas as mães e todos os pais identificam aspectos associados às características de sobredotação dos seus filhos que, na sua opinião, representam estímulos positivos e inúmeros desafios para toda a família: a facilidade na aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos, a originalidade das ideias, o gosto e interesse pela leitura, a capacidade de imaginação, a notória criatividade, a capacidade de organização, a autonomia e o empenho na realização das tarefas e uma evidente e constante necessidade de elaborar e colocar questões acerca das coisas.

Os progenitores também consideram que existem efeitos positivos para os irmãos destas crianças, na medida em que, na sua opinião, as crianças com capacidades/potencialidades superiores poderão representar bons modelos e constituir um estímulo para os seus irmãos.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 23 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 23 (aspectos positivos da sobredotação) das *representações parentais*, mostrando-nos que estas crianças, devido a características específicas que as distinguem das outras crianças do mesmo grupo etário, nomeadamente, a criatividade, a enorme capacidade de imaginação, a curiosidade, a colocação de questões pertinentes e pouco habituais tendo em conta a respectiva faixa etária, a autonomia e o empenho na realização de tarefas e a facilidade que revelam na aquisição de conhecimentos e na realização de aprendizagens, representam um estímulo permanente e um constante desafio no seio da família.

Quadro 23 – Percepção de aspectos positivos da sobredotação

Categoria 23	Unidades de Registo
Aspectos positivos da sobredotação	<p><i>“O facto de conseguir aprender com muita facilidade, as ideias fabulosas que ela tem, que nem nos passariam pela cabeça, acho que isso é bastante positivo. No caso dela, o gosto e interesse pelos livros também é muito estimulante para a família. As suas capacidades de imaginação e a sua criatividade trazem muito ânimo à família. Ela é um bom estímulo para o irmão.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Sim. Não dá problemas na aprendizagem, percebe bem aquilo que aprende sem ser preciso explicar muito. Chego a casa e ela já tem os trabalhos de casa todos feitos. É muito empenhada na realização das actividades! É muito responsável e organizada. Organiza todo o material escolar sozinha. Representa também um exemplo positivo para o irmão. Mostra todas as informações e circulares que traz da escola. Quando necessita de material escolar deixa um recado a dizer, por exemplo: Preciso de um tubo de cola. Ela verifica o material em falta. Tem atitudes e assume responsabilidades que não são próprias da sua idade. Toma banho sozinha. É autónoma ao nível da sua higiene diária desde os cinco anos.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Sim. Como aprendem com mais facilidade não vão ter tantos problemas com más notas e dificuldades de aprendizagem. Profissionalmente podem ser mais bem sucedidos. Na família é giro falar com ele. Ele é diferente! É muito curioso! Participa na vida familiar sem que tenhamos que descer muito ao nível dele enquanto criança.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Proporciona conversas bastante interessantes. Como revela uma enorme facilidade para relacionar ideias, faz-nos pensar sobre muitas coisas. É uma companhia bastante estimulante e trás sempre perspectivas novas.” (Mãe)</i></p> <p><i>“Obrigar-nos a actualizar conhecimentos para respondermos às constantes pergunta. É um desafio importante para toda a família, até para os irmãos.” (Pai)</i></p> <p><i>“É um verdadeiro desafio ao nível do conhecimento. Um desafio sem limites que, às vezes, pode até ser aterrorador mas ao mesmo tempo fantástico e emocionante.” (Pai)</i></p>

Todas as mães e todos os pais mencionaram que os problemas associados às características de sobredotação dos seus filhos, observados nomeadamente nos contextos familiar e escolar representam, na sua opinião, aspectos negativos desta problemática, pois resultam em fragilidades e limitações ao nível da adaptação pessoal, escolar e sócio-emocional das crianças e constituem motivo de enorme preocupação para os pais.

As unidades de registo apresentadas no Quadro 24 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 24 (aspectos negativos da sobredotação) das *representações parentais*, tornando possível aferir que existem problemas resultantes das características das crianças sobredotadas que os pais caracterizam como factores negativos desta problemática, levando-nos a considerar a necessidade de propostas de intervenção que contemplem componentes intrapessoais e interpessoais e permitam potenciar um desenvolvimento sócio-emocional equilibrado e adequado.

Também é possível verificar que, muitas vezes, os pais não sabem “*como agir em determinadas situações*”, sentindo-se perdidos e desamparados, como explicita uma mãe através da expressão “*às vezes sinto-me perdida*”.

Quadro 24 – Percepção de aspectos negativos da sobredotação

Categoria 24	Unidades de Registo
Aspectos negativos da sobredotação	<p data-bbox="523 1133 1358 1323">“<i>Acho que sim. É muito difícil lidar com uma criança pequena que tem atitudes de adolescente e que quer saber coisas complicadas para a idade dela. Coisas que, às vezes, nem sabemos como explicar. E, ela também não aceita uma explicação qualquer. É muito complicado saber como agir em determinadas situações; às vezes sinto-me perdida.</i>” (Mãe)</p> <p data-bbox="523 1350 1358 1686">“<i>Sim. São incompreendidos. Na Escola são crianças que não são aceites e devidamente integradas. Há uma certa rejeição e medo/receio por parte dos professores. Na Escola os professores querem testar as competências da criança para verem se é verdade que sabem, por exemplo, ler. Isto é muito desmotivante para a criança. Há dúvida por parte dos professores e de outras pessoas de que a criança aprendeu a ler e a escrever sozinha. Os professores acham que a criança tem obrigação de saber mais e ter que demonstrar os seus conhecimentos, por ser sobredotada. As pessoas têm dificuldade em compreender os problemas sociais e de relacionamento da criança sobredotada.</i>” (Mãe)</p> <p data-bbox="523 1713 1011 1749">“<i>Tem. Desmotivação pela escola.</i>” (Mãe)</p> <p data-bbox="523 1776 1353 1839">“<i>O isolamento e a desmotivação perante as actividades escolares.</i>” (Pai)</p> <p data-bbox="523 1865 976 1901">“<i>A rejeição por parte dos pares.</i>” (Pai)</p> <p data-bbox="523 1928 1358 1991">“<i>Inúmeras barreiras institucionais e a não existência de respostas na escola para estes casos.</i>” (Pai)</p>

2. Representações das crianças

As crianças que participaram neste estudo fizeram referência a vários aspectos do seu perfil funcional, que nos ajudam a compreender melhor a forma como as mesmas se percebem.

A maioria das crianças revela que gosta bastante de ler, estudar e aprender coisas novas. Gostam de adquirir muitos conhecimentos acerca de muitos assuntos e são extremamente curiosas.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 25 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 1 (o que pensam de si) das *representações das crianças*, permitindo-nos constatar a sua enorme curiosidade e o evidente entusiasmo que estas crianças revelam pelo saber e pelo conhecimento.

Quadro 25 – Percepção do “Eu”

Categoria 1	<i>Unidades de Registo</i>
O que pensam de si	<p><i>“Acho que sou alto, o meu cabelo é giro. Sou simpático e inteligente! Tive dezanove e tal valores (já não me lembro vírgula quanto) a Estudo do Meio, o que é Muito Bom.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Às vezes sou um bocado atrapalhado. Mas, sou bom aluno e esperto! Gosto de dividir as coisas com os outros. Às vezes sou antipático.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Sou bastante curioso e gosto de saber tudo o que há para aprender acerca de muitas coisas, por isso, faço sempre muitas perguntas e leio muitos, muitos livros.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Gosto de estudar e pesquisar sobre os meus assuntos preferidos, para ficar a saber sempre mais. Gosto de aprender, de ler e de escrever.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Eu estou sempre cheia de vontade de aprender e estudar coisas novas. Tento saber muito para compreender melhor e ser boa aluna.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Às vezes sou boa, às vezes sou má, outras vezes sou bruxa porque quando estou a ver uns desenhos animados de bruxas transformo-me em bruxa a fingir. Gosto muito de ler e de aprender! Faço sempre todos os trabalhos de casa e nunca fico cansada quando estou a estudar.”</i> (Criança)</p>

	<p><i>“Gosto muito de chocolate e gosto de aprender tudo. Leio muito e tenho muita facilidade no Português, mas também gosto de Matemática. Como aluno, não sou uma coisa assim espectacular, mas pronto, sou razoável, uns 90% em cada disciplina, ou seja, uma coisa que chegue para ser um bom aluno. Não me quero gabar mas não sou antipático, sou simpático. Gosto de conversar e sou um fala-barato desde pequenino.”</i> (Criança)</p>
--	--

Questionadas sobre o que mais gostam em relação a si próprias, a maioria das crianças deixou evidenciar com notório entusiasmo, através das suas palavras, que gostam de saber e sentir que têm muita facilidade em aprender e adquirir conhecimentos.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 26 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 2 (o que gostam em si) das *representações das crianças*, levando-nos a compreender que as crianças que participaram neste trabalho são capazes de reconhecer e valorizar as suas capacidades e que revelam uma significativa satisfação quando falam das suas potencialidades.

Quadro 26 – Percepção do que gostam em si

Categoria 2	Unidades de Registo
O que gostam em si	<p><i>“O cabelo, os caracóis. Ser esperto e simpático.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Ser bom aluno e saber muitas coisas.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Conseguir aprender depressa.”</i> (Criança)</p> <p><i>“De ser bonita e inteligente.”</i> (Criança)</p> <p><i>“De ser capaz de praticar boas acções. Sinto-me muito bem quando faço boas acções. Gosto de saber que consigo aprender bem e ser bom aluno.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Não ter nenhuma dificuldades em aprender. Ter muita facilidade em aprender tudo. Gosto de ser magro.”</i> (Criança)</p>

Todas as crianças revelaram que gostam da sua família, expressando a amizade e o carinho que une os elementos que compõem o núcleo familiar.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 27 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 3 (a família) das *representações das crianças*, ajudando-nos a perceber a dimensão da importância da família na vida e na afectividade das crianças, assim como na transmissão de sentimentos de segurança e aconchego, necessários e fundamentais para se sentam protegidas, felizes e amadas.

Quadro 27 – Percepção sobre a família

Categoria 3	Unidades de Registo
A família	<p>“Gosto muito da minha família.” (Criança)</p> <p>“A minha família é muito importante para mim. Eu amo a minha família.” (Criança)</p> <p>“Penso que são pessoas muito queridas e que gostam de mim. Riem-se muito e diverte-se muito comigo.” (Criança)</p> <p>“Penso que é uma óptima família e somos todos muito amigos.” (Criança)</p> <p>“A minha família faz-me feliz e cuida de mim. Os meus pais preocupam-se comigo e ajudam-me em tudo.” (Criança)</p> <p>“A minha família é muito boa e dá-me carinhos.” (Criança)</p> <p>“É uma família preocupada comigo. Gosto da minha família.” (Criança)</p>

A maioria das crianças que têm irmãos e/ou *meios-irmãos* mencionaram que gostam dos mesmos, verbalizando que estes são simpáticos, meigos e que as ajudam bastante, permitindo-nos perceber, de acordo com os seus testemunhos, que, na generalidade, existe uma boa relação entre as crianças que participaram nesta investigação e os seus irmãos.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 28 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 4 (os irmãos) das *representações das crianças*, a partir das quais conseguimos verificar que existe uma relação saudável e equilibrada entre irmãos.

Quadro 28 – Percepção sobre os irmãos

Categoria 4	Unidades de Registo
Os irmãos	<p>“O meu irmão é esperto. A irmã é esperta. São simpáticos.” (Criança)</p> <p>“Gosto dos meus irmãos todos. Eles são meus amigos e ajudam-me a ser feliz. É divertido brincar com eles.” (Criança)</p> <p>“A minha irmã é minha amiga e eu também sou muito amigo dela. Ela é meiga e bonita. Ajuda-me quando eu preciso. Eu, às vezes, também a ajudo.” (Criança)</p> <p>“Eu gosto muito da minha irmã. Quando preciso, ela ajuda-me sempre.” (Criança)</p> <p>“Tenho uma irmã e ela é muito carinhosa. Gosto de conversar com ela.” (Criança)</p> <p>“Tenho uma irmã só por parte do meu pai e gosto bastante quando ela está cá em casa. Gostava que ela vivesse cá em casa para podermos conversar muito.” (Criança)</p> <p>“A minha irmã é bonita, simpática e estuda muito. Somos amigos.” (Criança)</p> <p>“As minhas irmãs são fantásticas e ajudam-me a estudar e a fazer trabalhos.” (Criança)</p> <p>“Tenho um irmão. É um bom irmão às vezes, nem sempre. Agora já está a melhorar bastante. Antes, às vezes, não me deixava mexer nos brinquedos dele. Mas eu gosto dele.” (Criança)</p>

Os testemunhos das crianças revelam-nos que a maioria realiza actividades e brinca com os seus irmãos. Também nos ajudam a aferir que, na maioria das vezes, são as crianças sobredotadas que escolhem e lideram as brincadeiras e actividades com os irmãos, facto que nos ajuda a verificar que estas crianças possuem uma enorme necessidade e capacidade de liderança e de poder de decisão.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 29 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 5 (actividades/brincadeiras com os irmãos) e respectivas subcategorias (realizar actividades/brincar com os irmãos; quem sugere as actividades/brincadeiras) das *representações das crianças*, permitindo-nos perceber que, relativamente às crianças participantes neste trabalho

de investigação, não se verificam relações conflituosas significativas com os irmãos, porém, verificamos uma notória vontade e necessidade intrínseca de liderança.

Quadro 29 – Percepção das actividades/brincadeiras com os irmãos

Categoria 5	Subcategorias	Unidades de Registo
Actividades/brincadeiras com os irmãos	Realizar actividades/brincar com os irmãos	<p><i>“Sim. Porque gosto de estar com eles. É muito divertido brincar com eles.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Sim. Porque fazemos sempre actividades muito interessantes.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Sim, quando são actividades e brincadeiras que eu gosto.”</i></p> <p><i>“Sim. Eu gosto bastante de fazer várias actividades com a minha irmã.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Sim, porque posso fazer o que quero e porque com ele jogo à bola. Eu gosto muito de jogar à bola. Também gosto de construir Legos com ele.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Ainda brinco com a minha irmã (meia irmã). Construimos Legos e fazemos muitos jogos. Mas, agora, quando a minha irmã está cá gosto muito de conversar com ela. Conversamos bastante sobre muitas coisas e assuntos interessantes e importantes.”</i> (Criança)</p>
	Quem sugere as actividades/brincadeiras	<p><i>“Sou sempre eu.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Quem escolhe as brincadeiras e os jogos sou eu.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Tento ser sempre eu a escolher porque assim escolho as que mais gosto.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Eu é que escolho e decido sempre. Gosto de ser eu a escolher as actividades que vamos fazer, porque às vezes não gosto das brincadeiras e dos jogos que a minha irmã gosta.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Quase sempre sou eu que escolho as brincadeiras e os jogos. Assim posso escolher os meus jogos preferidos.”</i> (Criança)</p>

Todas as crianças referiram que conversam com os pais, sendo que a maioria referiu que conversa mais com a mãe e que esta tem mais paciência para os ouvir. Mencionaram ainda que as mães demonstram atribuir-lhes mais atenção do que os pais quando estão a conversar.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 30 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 6 (conversar com os pais) e respectivas subcategorias (se conversam com os pais; com qual dos dois conversam mais; quem dá mais atenção durante as conversas) das *representações das crianças*, permitindo perceber que as mães revelam maior disponibilidade para ouvir os filhos, permanecendo, por vezes, longas horas a escutar o que as crianças têm para lhes contar acerca das suas vivências e ideias.

Quadro 30 – Percepção das conversas com os progenitores

Categoria 6	Subcategorias	Unidades de Registo
Conversar com os pais	Se conversam com os pais	<p>“<i>Sim.</i>” (Criança)</p> <p>“<i>Sim. Converso com eles todos os dias.</i>” (Criança)</p> <p>“<i>Sim, converso sempre com os meus pais.</i>” (Criança)</p> <p>“<i>Sim. Nós costumamos conversar.</i>” (Criança)</p> <p>“<i>Sim, claro.</i>” (Criança)</p> <p>“<i>Bastantes vezes.</i>” (Criança)</p>
	Com qual dos dois conversam mais	<p>“<i>Com os dois. É igual. Conto as mesmas coisas aos dois.</i>” (Criança)</p> <p>“<i>Converso tanto com um como com outro.</i>” (Criança)</p> <p>“<i>Eu converso mais com a minha mãe.</i>” (Criança)</p> <p>“<i>Costumo conversar mais com a minha mãe.</i>” (Criança)</p> <p>“<i>Geralmente é mais com a mãe.</i>” (Criança)</p> <p>“<i>Converso sempre muito com a minha mãe.</i>” (Criança)</p>

	<p>Quem dá mais atenção durante as conversas</p>	<p><i>“É sempre com a minha mãe que eu converso mais. Às vezes conversamos durante muito, muito tempo. Gosto muito de conversar com a minha mãe.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Com a mãe, porque é senhora como eu. E, assim posso ter conversas diferentes sobre as minhas amigas da escola.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Com a mãe, como é óbvio. A maioria das crianças fala mais com a mãe.”</i> (Criança)</p> <p><i>“A mãe. A mãe tem mais tempo para me ouvir. A mãe também tem mais paciência.”</i> (Criança)</p> <p><i>“É a mãe. Ela ouve-me com mais atenção e dá mais importância ao que eu lhe conto.”</i> (Criança)</p> <p><i>“A minha mãe porque tem mais paciência para me ouvir do que o meu pai. A minha mãe ouve sempre tudo o que eu lhe conto.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Quando estamos a conversar é a minha mãe que está sempre muito atenta a ouvir o que eu estou a dizer. A minha mãe dá atenção ao que eu digo e tem sempre tempo para ouvir tudo o que eu lhe quero contar.”</i> (Criança)</p> <p><i>“A mãe tem mais paciência do que o pai.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Os dois dão-me muita atenção, mas eu penso que a minha mãe talvez tenha mais tempo e mais paciência para me ouvir do que o meu pai. Mas ele também me ouve sempre.”</i> (Criança)</p>
--	--	---

As actividades que as crianças gostam mais de realizar com a sua família são: jogos diversos e divertidos, leitura de livros sobre vários assuntos e temas e trabalhar/pesquisar no computador.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 31 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 7 (o que gostam de fazer com a família) das *representações das crianças*, levando-nos a aferir que estas crianças são bastante dinâmicas e exigem um meio familiar estimulante e repleto de actividades desafiadoras, que respondam às suas necessidades individuais e contemplem os seus

interesses e preferências. Assim, torna-se evidente, que as famílias deverão dispor de tempo para acompanhar e orientar as suas crianças sobredotadas.

Quadro 31 – Percepção das actividades com a família

Categoria 7	Unidades de Registo
O que gostam de fazer com a família	<p><i>“Brincar, conversar, jogar com Legos porque podemos montar e construir coisas diferentes com imaginação. Gosto de trabalhar no computador, ir à internet e jogar jogos. Gosto muito de ler histórias. Ler é muito divertido! Só ouvir histórias, só ouvir ... não se faz nada. Quando não sabia ler não achava piada porque só ouvia e via as imagens. Sem ler não se faz nada! Eu adoro ler e também gosto de ler para a minha família.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Jogar Trivial. Porque dá para jogar em grupo. Dá para jogar toda a família.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Gosto de jogar vários jogos, de fazer jogos e trabalhos no computador e de ler livros.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Gosto de ver programas de televisão interessantes com a minha família, de ler histórias e de fazer jogos.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Gosto de ir ao cinema, de ler, de pesquisar no computador sobre assuntos que me interessam e gosto muito de jogos em que temos de responder a perguntas, porque são muito divertidos.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Fazer puzzles, ver programas sobre animais na televisão, tratar das plantas, brincar no jardim e limpar o lago.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Gosto de jogar à bola com o meu pai. Com a minha mãe gosto muito de jogar ao Monopólio, ao Quatro em Linha e aos dados. Também é muito bom ler com a minha família. Ler é divertido e podemos aprender sempre muito com os livros. Os livros ensinam-nos muitas coisas maravilhosas”</i> (Criança)</p>

A maioria das crianças deste estudo verbalizou que gosta da sua escola, transmitindo uma opinião positiva acerca da mesma.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 32 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 8 (o que pensam da escola) das *representações das crianças*, permitindo referir que, para a maioria destas crianças e de acordo com os seus testemunhos, não se identificaram relatos de insatisfação significativa ou desagrado evidente por parte das crianças face à escola que frequentam.

Quadro 32 – Percepção acerca da escola

Categoria 8	Unidades de Registo
O que pensam da escola	<p><i>“É grande. Tem um campo de Futebol. Tem um escorrega e um baloiço. É gira. Gosto da Escola.”</i> (Criança)</p> <p><i>“A minha escola é boa. Ajuda a ler melhor e melhor, a escrever, a fazer muitas contas e a estudar.”</i> (Criança)</p> <p><i>“É muito grande e tem os anos todos de escolaridade. É uma escola agradável. Na minha escola posso aprender Inglês.”</i> (Criança)</p> <p><i>“A minha escola tem boas instalações, acho que é uma boa escola. Gosto do Director que é muito simpático e gosto do ambiente da escola.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Gosto mais ou menos. Não é muito má. Há dias que eu gosto de estar na escola, quando estou a aprender coisas que gosto muito. Mas, há dias que a escola é aborrecida.”</i> (Criança)</p>

A maioria das crianças revela uma opinião positiva acerca dos colegas, considerando que estes são simpáticos e até bons amigos.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 33 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 9 (o que pensam dos colegas) das *representações das crianças*, ajudando-nos a perceber que a maioria das crianças gosta dos colegas e que não existem problemas de relacionamento significativos nem conflitos preocupantes entre a maioria das crianças sobredotadas que participaram nesta investigação e os seus pares, em contexto escolar.

Quadro 33 – Percepção acerca dos colegas

Categoria 9	Unidades de Registo
O que pensam dos colegas	<p><i>“São simpáticos.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Não são maus colegas e eu até gosto de ser colega deles, embora alguns sejam muito chatos porque só têm brincadeiras parvas que eu não gosto, que não me interessam.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Uns são mais simpáticos do que outros. Gosto mais de uns do que de outros, mas não há nenhum que eu realmente não goste mesmo. Só não gosto de andar sempre a correr no recreio e a saltar e gritar. Gosto de estar a conversar ou aproveitar para ler um pouco mais.”</i> (Criança)</p>

	<p><i>“Acho que somos quase todos amigos. Claro que também nos zangamos, às vezes! Mas isso acontece mesmo com amigos.” (Criança)</i></p> <p><i>“Alguns são bons e outros portam-se um bocadinho mal. Eu só tenho duas colegas preferidas. São meninas, claro! São lá da minha sala. Gosto das duas de forma igual.” (Criança)</i></p> <p><i>“São bons amigos. Só existem alguns que eu não lhes presto muita atenção, porque estão sempre agarrados à consola. Não têm tempo para mim por causa da consola. Quero que compreendam que se jogarmos muito com a consola temos menos amigos.” (Criança)</i></p> <p><i>“Não gosto muito dos colegas porque não são simpáticos e têm a mania de bater e de dizer “tu és um totó”. Às vezes até implicam comigo por eu saber sempre muitas coisas e ser sempre muito bom aluno. Não são nada meigos e não têm respeito por mim.” (Criança)</i></p>
--	---

Algumas crianças revelam ter um *amigo especial*, que lhes dá atenção e com quem podem conversar e brincar.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 34 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 10 (amigo especial) e respectivas subcategorias (como é; o que apreciam nele) das *representações das crianças*, permitindo perceber que o *amigo especial* apresenta alguns interesses comuns aos da criança sobredotada com a qual estabelece a amizade e revela disponibilidade para a relação.

Quadro 34 – Percepção sobre um amigo especial

Categoria 10	Subcategorias	Unidades de Registo
Amigo especial	Como é	<p><i>“Também é inteligente e também gosta de estudar.” (Criança)</i></p> <p><i>“É loiro, também tem caracóis e é simpático.” (Criança)</i></p> <p><i>“É simpático, divertido e estou muito bem com ele. Não é da minha turma.” (Criança)</i></p> <p><i>“Ele é um bom amigo. Não é como os outros! É um dos meus melhores amigos. Ele não gozava comigo e brincava sempre comigo.” (Criança)</i></p>

	O que apreciam nele	<p><i>“Penso que gosta muito de ler como eu. Gosta de conversar e também estuda muito para ser bom aluno. É simpático.”</i> (Criança)</p> <p><i>“É ele ser simpático.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Ser boa amiga.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Gostar de brincar comigo e prestar-me muita atenção. Quando os outros meninos não me ligam muito, ele pede-lhes para me prestarem atenção.”</i></p> <p><i>“Ele é especial porque não se chateia comigo. Ele é simpático e não goza comigo.”</i> (Criança)</p> <p><i>“O que eu gosto mais no meu amigo especial é poder conversar com ele e saber que ele está a ouvir-me. Ele também sabe muitas coisas e assim aprendemos um com o outro.”</i> (Criança)</p> <p><i>“É sincero e um verdadeiro amigo. Brincamos e também conversamos. Estamos sempre juntos.”</i> (Criança)</p>
--	---------------------	--

Quase todas as crianças gostam da sua professora, sendo possível aferir, a partir dos seus testemunhos, que estas crianças gostam de professores exigentes, que lhe proporcionem tarefas e actividades interessantes e estimulantes, que constituam um verdadeiro desafio para as mesmas.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 35 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 11 (a professora) e respectivas subcategorias (o que pensam da professora; o que apreciam na professora) das *representações das crianças*, levando-nos a verificar que estas crianças reclamam contextos de aprendizagem ricos em estímulos e que necessitam de professores empenhados, dedicados e criativos, capazes de contribuir para ajudar as crianças a desenvolverem todo o seu potencial, garantindo o sucesso escolar, a realização pessoal e o equilíbrio emocional das mesmas.

Quadro 35 – Percepção sobre a professora

Categoria 11	Subcategorias	Unidades de Registo
A professora	<p>O que pensam da professora</p> <p>O que apreciam na professora</p>	<p>“É bonita e ensina bem.” (Criança)</p> <p>“É boa professora.” (Criança)</p> <p>“É uma professora muito querida e quer ensinar-nos muito mais do que as outras e muito melhor.” (Criança)</p> <p>“Eu gosto da minha professora. Tenta ensinar-nos o que sabe.” (Criança)</p> <p>“Não gosto mesmo nada da professora porque ela não faz bem as coisas.” (Criança)</p> <p>“Ensinar bem.” (Criança)</p> <p>“Ela manda muitos trabalhos de casa e eu gosto muito. Fico muito contente quando tenho muitos trabalhos para fazer. Aprender é uma coisa boa.” (Criança)</p> <p>“Marcar muitas tarefas para podermos trabalhar e aprender muito.” (Criança)</p> <p>“Gosto muito quando a professora manda fazer muitas contas e problemas complicados que me fazem pensar muito. Eu gosto de coisas difíceis e interessantes.” (Criança)</p> <p>“Ser muito boa. Ao contrário das outras não é nada má.” (Criança)</p>

A maioria das crianças deste estudo revela, a partir dos seus testemunhos, preferência por tarefas e actividades que estimulem e potenciem competências de leitura, de escrita, de cálculo mental e de resolução de situações problemáticas.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 36 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 12 (tarefas e actividades escolares preferidas) das *representações das crianças*, permitindo perceber que a maioria das crianças que colaboraram nesta investigação revela entusiasmo na realização de actividades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, desde que organizadas e

apresentadas de forma estimulante e que permitam aprimorar competências desenvolvidas e emergentes, tendo em conta os seus interesses e preferências.

Quadro 36 – Percepção das tarefas/actividades escolares preferidas

Categoria 12	Unidades de Registo
Tarefas/actividades escolares preferidas	<p><i>“Gosto muito quando podemos ler porque quando estamos a ler podemos aprender mil coisas e ficar a saber mais sobre assuntos que gostamos muito.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Jogar futebol. Fazer contas. Jogar futebol porque é um jogo colectivo. As contas porque eu sou muito bom a fazer contas.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Fazer as tabuadas na Matemática porque fico a saber mais e treino a minha memória. Gosto muito de fazer contas e de escrever. Gosto de ler, mas não gosto nada de estar à espera da minha vez para ler. Temos que ler muito para ler melhor.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Gosto de realizar tarefas de Matemática como problemas, muitas contas complicadas e jogos para melhorar o cálculo.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Gosto muito de tarefas de Matemática. Mas, também gosto de escrever textos porque posso pôr a imaginação a trabalhar e inventar histórias fantásticas com muitas personagens diferentes.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Gosto mais de tarefas de educação Educação-Física, porque o professor faz jogos muito interessantes e giros. Também gosto de informática, porque gosto de tecnologia e de jogos de computador. E, gosto de aprender como é que o computador funciona.”</i> (Criança)</p>

As crianças que participaram neste trabalho interessam-se por diversos assuntos relacionados com a natureza, o corpo humano, a astronomia, a História ... revelando uma notória preocupação em aprofundar conhecimentos no âmbito dos temas e assuntos que lhes suscitam interesse, procurando ler, pesquisar e estudar sempre mais sobre esses assuntos, sendo visível uma constante “sede” de conhecimento.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 37 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 13 (tema(s)/assunto(s) do seu interesse) das *representações das crianças*, permitindo perceber que as crianças que participaram neste estudo

interessam-se por assuntos diversos, sendo importante sublinhar que os seus testemunhos, espelhados através das unidades de registo seleccionadas, permitem-nos perceber a motivação das mesmas face aos temas e assuntos do seu interesse, assim como o evidente entusiasmo por trabalhos de pesquisa e descoberta.

Quadro 37 – Percepção de temas/assuntos do seu interesse

Categoria 13	Unidades de Registo
Tema(s)/assunto(s) do seu interesse	<p><i>“Astronomia. Monumentos. Tenho um livro sobre Astronomia e um telescópio. Gosto muito de ver a lua. Gostava de trabalhar Astronomia na escola.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Gosto muito de descobrir coisas acerca da Natureza. A Natureza é bela e muito importante. Tenho muitos livros sobre a Natureza e estou sempre a ler para aprender mais coisas.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Gosto muito, muito de estudar fósseis. Quando for grande gostava de ser biólogo.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Eu estou sempre a estudar o corpo humano. Tenho muitos livros e faço as minhas pesquisas e experiências. Gosto de observar amostras no microscópio e depois registar o que vi. É mesmo muito interessante.”</i> (Criança)</p> <p><i>“Interesso-me muito por plantas. Sei muitas coisas sobre as plantas mas quero saber mais, porque ainda há muito para descobrir. O que eu sei ainda é muito pouco e ainda tenho muitos livros sobre as plantas para poder ler e estudar.”</i> (Criança)</p>

Para a maioria destas crianças, a escola ideal é aquela que reúne as condições necessárias para que estas possam *aprender sem limitações* e saber cada vez mais, *“porque ainda há muito para descobrir”*, como sublinha uma das crianças neste estudo.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 38 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 14 (Escola ideal) das *representações das crianças*, permitindo perceber que a instituição escolar deverá representar um contexto de aprendizagem que promova e potencie a curiosidade e a criatividade das crianças sobredotadas, assegurando a promoção efectiva e a maximização das suas

capacidades e habilidades, correspondendo às necessidades educativas específicas de cada criança, no respeito máximo pela sua individualidade e singularidade, ou seja, uma instituição educativa que respeite e aceite integralmente a heterogeneidade e as diferenças do ser humano.

Quadro 38 – Percepção “Se pudesse escolher uma escola...”

Categoria 14	Unidades de Registo
<i>Escola ideal</i>	<p>“Grande. Com um escorrega e um baloiço. Sala de aula grande, com um computador. E, gostava de ter uma sala para fazer ginástica, porque só fazemos ginástica lá fora.” (Criança)</p> <p>“Que fosse muito grande, com um pátio grande e um rádio para dar informações pelo microfone. Também queria que a minha escola tivesse muitos computadores para podermos procurar informação e fazer trabalhos.” (Criança)</p> <p>“Uma escola perfeita, onde pudesse fazer e aprender muitas coisas. Uma escola onde me ensinassem muitas coisas.” (Criança)</p> <p>“Gostava que a minha escola tivesse uma biblioteca gigante com muitos livros e que pudéssemos passar lá muito tempo a ler. Que pudéssemos escolher o que queríamos estudar e as tarefas que queríamos fazer. Uma escola onde não houvesse trabalhos sem interesse e onde todos os dias aprendéssemos coisas muitas novas em vez de estudar coisas que já estamos fartos de saber.” (Criança)</p> <p>“Se eu pudesse escolher a minha escola escolhia uma escola divertida, onde todos fossem amigos. Uma escola com salas de estudo para os alunos poderem estar sempre a estudar, até nos intervalos, sem barulho. A escola também tinha que ter um jardim com muitas árvores e flores para ser uma escola bonita. Podia haver uma sala grande para todos os alunos da escola apresentarem os seus trabalhos aos outros alunos e aos professores e depois ficarem expostos para as pessoas verem esses trabalhos, como se fosse uma exposição de trabalhos dos alunos.” (Criança)</p>

3. Representações dos Professores

A maioria das professoras que participaram neste estudo referiram que já ouviram falar de sobredotação, mas nunca leram documentação sobre a problemática, sendo possível perceber que as mesmas possuem poucos ou quase nenhuns conhecimentos no âmbito da sobredotação, revelando um desconhecimento significativo relativamente à temática.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 39 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 1 (abordagem da temática da sobredotação) das *representações das professoras*, permitindo verificar e confirmar que a maioria das professoras não apresenta sequer conhecimentos *mínimos* no domínio da sobredotação.

Quadro 39 – Percepção da temática da sobredotação

Categoria 1	Unidades de Registo
Abordagem da temática da sobredotação	<p>“Já ouvi falar, mas não li nada.” (Professora)</p> <p>“Sim, mas nunca li acerca do tema.” (Professora)</p> <p>“Nunca li nada acerca do assunto, mas já ouvi falar alguma coisa.” (Professora)</p> <p>“Ouvi falar mas nunca li nada acerca desta temática.” (Professora)</p> <p>“Sei que existem crianças sobredotadas, mas nunca abordei o assunto e nunca li acerca do mesmo.” (Professora)</p> <p>“É uma temática sobre a qual nunca me debrucei. Nunca li nenhum livro e penso que é um tema complicado. Ouvi qualquer referência ao problema na televisão, mas é um tema que não domino.” (Professora)</p>

A maioria das professoras considera que uma criança sobredotada é aquela que apresenta capacidades acima da média, em relação às crianças do mesmo grupo etário, em todas as áreas do desempenho.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 40 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 2 (definições de

sobredotação) das *representações das professoras*, permitindo perceber que a maioria das professoras considera que as crianças sobredotadas possuem uma capacidade intelectual que lhe possibilita apresentarem níveis de desempenho elevados em todos os domínios académicos, o que configura uma concepção de *sobredotação global*.

Quadro 40 – Percepção sobre crianças sobredotadas

Categoria 2	Unidades de Registo
Definições de sobredotação	<p><i>“É uma criança que tem capacidades acrescidas àquilo que é esperado para a sua idade. Tem uma aquisição de conhecimentos superior ao que é esperado para a sua idade. Já têm adquiridos conhecimentos que as crianças não costumam ter com a sua idade. Os sobredotados são crianças diferentes. Para mim um sobredotado é sobredotado em todas as áreas, por isso é que é um sobredotado. Mas isto é o que eu penso. E, se calhar, não é o correcto.”</i> (Professora)</p> <p><i>“São criança com uma inteligência superior, acima da média da sua idade. São excelentes em tudo e o seu desempenho é superior em todas as áreas. São crianças que não apresentam dificuldades de aprendizagem.”</i> (Professora)</p> <p><i>“As crianças sobredotadas são crianças brilhantes, com capacidade intelectual e cognitiva superior para a sua idade. Têm capacidades superiores e por isso apresentam resultados superiores em todas as áreas do saber.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Penso que são crianças muito inteligentes, que aprendem tudo muito depressa e sem dificuldades. Ao nível cognitivo estão muito acima daquilo que é o esperado para a idade. São muito boas em tudo, em todas as áreas do conhecimento têm um excelente desempenho.”</i> (Professora)</p> <p><i>“São crianças com capacidades intelectuais acima da média em todos os domínios do conhecimento. Estão acima das capacidades das outras crianças da mesma faixa de idade.”</i> (Professora)</p>

Todas as professoras referiram que, na sua opinião, os professores em Portugal não têm formação acerca da problemática da sobredotação, destacando que durante o percurso de formação que realizaram nos cursos de formação inicial de professores, esta temática não foi abordada.

Algumas professoras sublinharam que também não têm conhecimento de acções de formação no âmbito da problemática da sobredotação, considerando que é um tema ainda pouco conhecido.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 41 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 3 (a temática da sobredotação na formação inicial de professores) das *representações das professoras*, permitindo perceber que a formação inicial de professores em Portugal, não contempla a sensibilização e a formação dos professores no domínio da temática das crianças sobredotadas.

Quadro 41 – Percepção da temática da sobredotação na *Formação Inicial de Professores* em Portugal

Categoria 3	Unidades de Registo
A temática da sobredotação na formação inicial de professores	<p><i>“Muito pouca. Os professores no geral não estão formados em relação a esta área. Existe um desconhecimento geral. Não tive formação nesta área”</i> (Professora)</p> <p><i>“Penso que não. Sinto que é um tema posto à margem no nosso país. Às vezes sinto receio de não estar a trabalhar da melhor forma com ele, porque tenho muitas dúvidas e não tenho formação nesta área. É muito complicado.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Na minha, opinião os professores em Portugal não são formados neste domínio. Os cursos não contemplam a sobredotação. No meu curso não falámos de sobredotação.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Os professores não têm qualquer formação sobre este problema e, por isso, têm um enorme desconhecimento sobre estas crianças. Os cursos não formam neste domínio. Eu própria não fiz qualquer formação sobre sobredotados.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Quando fiz o meu curso nunca se tratou esta temática. Penso que continua a não existir formação específica sobre crianças sobredotadas nos cursos de formação inicial. Penso que não.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Que seja do meu conhecimento, não há formação nesta área, nem durante os cursos nem depois. Nem sequer existem acções de formação para professores nesta área. Não há mesmo nada divulgado. É um tema muito pouco conhecido.”</i> (Professora)</p>

Todas as professoras mencionaram que em Portugal deveria existir formação de professores na área da sobredotação, pois consideram que

a formação é essencial para uma adequada intervenção educativa dos professores e das escolas perante casos de sobredotação.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 42 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 4 (necessidade de formação de professores na área da sobredotação) das *representações das professoras*, permitindo perceber que, na opinião destas professoras, a formação específica de professores na área da sobredotação irá permitir que os mesmos estejam melhor preparados para organizar e dinamizar, nas escolas, formas de intervenção adequadas às necessidades educativas de crianças com características de sobredotação.

Quadro 42 – Percepção da necessidade de formação de professores na área da sobredotação

Categoria 4	Unidades de Registo
Necessidade de formação de professores na área da sobredotação	<p><i>“Claro. Evidente. Para o professor poder actuar de forma correcta com estas crianças.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Seria muito importante e necessário, de forma a podermos acompanhar adequadamente a criança.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Sim. Para trabalhar com este tipo de crianças é preciso saber como. A formação é fundamental.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Sem formação nesta área é muito difícil para o professor compreender estas crianças e saber como deverá trabalhar com elas. São situações muito específicas e difíceis. Temos mesmo que ter formação.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Só podemos actuar correctamente com formação adequada. Estas crianças exigem um trabalho certamente diferente e a formação é que poderá contribuir para que o professor esteja preparado para lidar com estas crianças. Não vejo de outra maneira.”</i> (Professora)</p>

Todas as professoras que colaboraram neste estudo referiram que, nas escolas onde leccionam, não existem procedimentos de despiste/identificação de crianças sobredotadas.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 43 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 5 (procedimentos

de despiste/identificação na escola) das *representações das professoras*, permitindo perceber que, de acordo com os testemunhos destas professoras, em Portugal, as escolas não aplicam procedimentos para o despiste/identificação de crianças com características de sobredotação.

Quadro 43 – Percepção de procedimentos de despiste/identificação de crianças sobredotadas

Categoria 5	Unidades de Registo
Procedimentos de despiste/identificação na escola	<p>“Não.” (Professora)</p> <p>“Não conheço.” (Professora)</p> <p>“Penso que não existem.” (Professora)</p> <p>“Não há quaisquer procedimentos de despiste ou identificação.” (Professora)</p> <p>“Na minha escola não se aplicam procedimentos para despistar e identificar estas crianças.” (Professora)</p> <p>“Claro que não. Nunca existiram.” (Professora)</p> <p>“Nunca ouvi sequer falar de procedimentos. De certeza que não existem, pelo menos não existem na minha escola.” (Professora)</p> <p>“Não tenho conhecimento e sei que não se faz a identificação de sobredotados na escola.” (Professora)</p> <p>“Não. Nesta escola não.” (Professora)</p>

As características evidenciadas pelos seus alunos sobredotados e mais referenciadas pelas professoras que participaram no estudo foram: curiosidade, bom vocabulário, boas capacidades de cálculo mental e permanente questionamento acerca de inúmeras situações e assuntos.

Os problemas observados em contexto escolar e mais referenciados pelas professoras foram: desmotivação frequente perante a rotina e as actividades que não correspondem aos seus interesses, necessidade de serem sempre os primeiros a responder às perguntas da professora, dificuldades em lidar com o insucesso e alguns problemas de relacionamento com os pares.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 44 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 6 (aluno(a) sobredotado(a)) e respectivas subcategorias (características; problemas) das *representações das professoras*, permitindo perceber que estas professoras, apesar das dificuldades, limitações e dúvidas que referem ter em relação à temática da sobredotação, conseguiram identificar e referir várias características e problemas revelados pelos seus alunos sobredotados em contexto escolar.

Quadro 44 – Percepção do(a) seu/sua aluno(a) sobredotado(a)

Categoria 6	Subcategorias	Unidades de Registo
Aluno(a) sobredotado(a)	Características	<p><i>“Comportamento agitado, ansiedade de saber, correcta aplicação de conhecimentos, demonstração de conhecimentos que não foram ministrados, aprendizagem autónoma. Estes miúdos quase que não precisam de nós. Aprendem sozinhos. Parece que é inato. Colocar muitas questões, desinteresse por brincadeiras banais dos miúdos da sua idade. Gosto pela conversa com os adultos, excelente vocabulário, necessidade de grande aquisição de conhecimentos, curiosidade.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Enorme curiosidade, necessidade de ser o melhor, dificuldade em aceitar os erros, facilidade na aprendizagem de novos conhecimentos e conceitos. Nunca está satisfeito com o que sabe e quer saber sempre mais. Faz muitas perguntas.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Observador, inquiridor, desafiador, curioso. Capacidade de reflectir acerca das coisas, cálculo mental muito bom, excelente linguagem verbal, criatividade, e gosto pelas tarefas de pesquisa.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Irrequietude, teimosia, liderança, fascínio pela descoberta, necessidade de fazer perguntas acerca de tudo, necessidade de mostrar desempenhos excelentes, curiosidade, bom vocabulário.”</i> (Professora)</p>
	Problemas	<p><i>“Desmotivação face aos trabalhos propostos. Querer responder sempre ele às perguntas da professora. Não deixar nenhum colega responder. Muita ansiedade quando não consegue fazer uma tarefa. Fica nervoso e perturbado, recusando-se mesmo a tentar realizá-la. Apresenta muita</i></p>

		<p><i>difficuldade em lidar com o facto de não conseguir concretizar qualquer actividade. Tem muitas dificuldades em lidar com o insucesso.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Desmotivação frequente, isolamento, problemas no relacionamento com os colegas, dificuldades de integração, querer liderar sempre, não deixar os outros responder a perguntas colocadas pela Professora.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Problemas de relacionamento com os colegas, pôr em questão o que a professora diz, dificuldade no cumprimento de regras, rápida desmotivação pelas tarefas quando não lhe agradam ou não são do seu interesse.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Querer ser sempre o primeiro a ler, a apresentar trabalhos e a responder. Desmotiva-se com muita frequência quando está a realizar os trabalhos, a certa altura deixam de ter interesse para ele. Necessidade de estar sempre a criticar tudo e todos. Alguns problemas na relação com os colegas, períodos de isolamento.”</i> (Professora)</p>
--	--	---

Todas as professoras que participaram neste estudo referiram que nas escolas onde leccionam não existem nem se aplicam metodologias/estratégia ou programas para intervir e trabalhar com crianças sobredotadas.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 45 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 7 (metodologias/estratégias e programas utilizados na escola) das *representações das professoras*, ajudando-nos a aferir que estas escolas não utilizam quaisquer metodologias/estratégias diferenciadas nem recorrem a programas específicos para organizar, estruturar e adequar as intervenções educativas às crianças com características de sobredotação.

Quadro 45 – Percepção de metodologias/estratégias e programas utilizados na escola

Categoria 7	Unidades de Registo
Metodologias/estratégias e programas utilizados na escola	<i>“Não, até porque a própria escola não está orientada nem vocacionada para isso. Ausência de conhecimento dos programas existentes e de conhecimentos para os poder</i>

	<p><i>aplicar. Ausência de técnicos na escola e de apoios/recursos humanos e materiais para apoiar esta implementação.” (Professora)</i></p> <p><i>“Não utilizamos metodologias nem programas diferentes para estas crianças.” (Professora)</i></p> <p><i>“A escola não tem previstos programas diferentes para trabalhar com crianças sobredotadas. Utilizamos as mesmas metodologias que utilizamos para os restantes alunos.” (Professora)</i></p> <p><i>“Não tenho conhecimento de programas diferentes para estes alunos nem indicações para utilizar métodos diferentes.” (Professora)</i></p> <p><i>“Não implementamos nenhum método específico. Também não temos programas só para estas crianças.” (Professora)</i></p> <p><i>“Não há nada de diferente na escola para trabalhar com crianças sobredotadas. Nem métodos nem outros programas.” (Professora)</i></p>
--	--

A maioria das professoras que participaram nesta investigação, não conhecem nem nunca ouviram falar de instituições portuguesas que desenvolvem trabalho na área da sobredotação.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 46 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 8 (instituições portuguesas na área da sobredotação) das *representações das professoras*, permitindo perceber que estas professoras revelam um significativo desconhecimento sobre a existência de instituições para apoio e acompanhamento a crianças sobredotadas e suas famílias em Portugal.

Quadro 46 – Percepção de instituições portuguesas na área da sobredotação

Categoria 8	Unidades de Registo
Instituições portuguesas na área da sobredotação	<p><i>“Nunca ouvi falar em nenhuma instituição.” (Professora)</i></p> <p><i>“Não conheço.” (Professora)</i></p> <p><i>“Não.” (Professora)</i></p> <p><i>“Penso que há uma instituição mas não sei o nome.” (Professora)</i></p>

	<p><i>“Sinceramente não conheço instituições em Portugal que trabalhem nesta área.” (Professora)</i></p> <p><i>“Não sei o nome de instituições nesta área.”</i></p> <p><i>“Não sei se há uma ou outra instituição, penso que sim mas não sei os nomes.” (Professora)</i></p> <p><i>“Poderá haver mas eu não conheço.” (Professora)</i></p>
--	--

A maioria das professoras referiu que não foram estabelecidos contactos entre a instituição especializada que acompanha a criança e a escola/professora.

Nos casos em que as professoras referiram que a instituição especializada estabeleceu contactos com a escola/professora, as mesmas sublinharam que os contactos foram efectuados com uma finalidade específica, ou seja, apenas com a intenção de abordar e reforçar a necessidade de se proceder à aceleração e para se efectuarem as diligências necessárias e inerentes ao processo de aceleração.

Estas professoras também salientaram que, após a concretização e efectivação da aceleração, a instituição especializada não colaborou com a escola/professora na estruturação, organização e adequação dos processos de ensino e aprendizagem às necessidades dos alunos com características de sobredotação.

Todas as professoras que participaram neste estudo consideram que seria extremamente importante e fundamental existir uma efectiva articulação entre as instituições especializadas e as escolas, para que as escolas/professores pudessem ser devidamente orientados na organização de respostas e intervenções educativas estimulantes e ajustadas às necessidades educativas específicas e aos perfis intra-individuais dos seus alunos sobredotados.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 47 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 9 (articulação instituição especializada/escola) e respectivas subcategorias

(contacto(s); finalidade do(s) contacto(s); colaboração; necessidade de articulação) das *representações das professoras*, permitindo-nos perceber que não se verificou um efectivo trabalho colaborativo entre as instituições especializadas que acompanham as crianças sobredotadas e as escolas que as crianças frequentam.

Quadro 47 – Percepção da articulação instituição especializada/escola

Categoria 9	Subcategorias	Unidades de Registo
Articulação instituição especializada/escola	Contacto(s)	<p>“Sim.” (Professora)</p> <p>“Não houve contactos.” (Professora)</p> <p>“Não. Nunca estabelecemos contacto.” (Professora)</p> <p>“Nunca existiram contactos.” (Professora)</p> <p>“Não foram feitos contactos.” (Professora)</p> <p>“Não, nunca.” (Professora)</p>
	Finalidade do(s) contacto(s)	<p>“A finalidade do contacto foi exclusivamente para acelerar, para me fazer ver as vantagens da aceleração. E, uma pessoa acaba sempre por ser influenciada. Desde que se processou a aceleração a Dr.^a não voltou a contactar-me nem me orientou a qualquer nível, embora se tenha demonstrado disponível. Nem telefonou para saber: - Então, está tudo bem? Nem sequer fiquei esclarecida, nada mesmo, sobre o que é uma criança sobredotada. O objectivo era só mesmo a aceleração.” (Professora)</p> <p>“O contacto foi só para tratar da aceleração. Mais nada.” (Professora)</p> <p>“Penso que houve contacto devido à aceleração.” (Professora)</p>
	Colaboração	<p>“Não, nunca colaborou comigo ou com a escola nesse sentido. Nunca mais me contactou ou à escola. Nem no final do ano lectivo para saber como tinha corrido a aceleração dele. Não se preocupou com as estratégias que eu utilizei para o motivar. Para eles o importante é garantir a aceleração. Era como um carro, vendeu-se, este já está vendido, desenrasca-te. Atiram-nos à fera! Nem houve um interesse sobre um feedback no final do ano.” (Professora)</p>

	<p>Necessidade de articulação</p>	<p><i>“Não houve colaboração. Procedeu-se à aceleração e pronto.” (Professora)</i></p> <p><i>“Tratou-se do necessário para a aceleração, mas depois não houve um trabalho de colaboração com a escola.” (Professora)</i></p> <p><i>“Sim. Sem dúvida. Para uma melhor interacção com a criança por parte de todos os técnicos que lidam com a criança. Também para se poder desenvolver um trabalho coerente e que responda às necessidades da criança. O professor sozinho está mais limitado, porque o papel do professor dispersa-se por muitas problemáticas de outros alunos; porque não existem apoios de retaguarda.” (Professora)</i></p> <p><i>“A articulação é muito importante mas não existe. Era bom que houvesse de facto articulação para que a escola não andasse à deriva. O professor precisa de ser apoiado e ajudado. Se não houver um processo de articulação dificilmente conseguimos implementar um trabalho diferente com estes alunos.” (Professora)</i></p> <p><i>“Claro que sim. Os professores têm que ter um bom apoio e obviamente que têm que ser orientados para actuarem junto destas crianças.” (Professora)</i></p> <p><i>“Sim, é fundamental. Penso que não será possível avançar sem haver articulação. O professor tem que saber os passos que vai ter que dar. É preciso haver orientação por pessoas conhecedoras do trabalho que é necessário organizar e do modo como lidar com estas crianças. Não se pode esperar que o professor trabalhe sozinho com crianças com estas características.” (Professora)</i></p>
--	-----------------------------------	---

A maioria das professoras observou que existem alunos que não reagem bem perante alguns comportamentos e atitudes dos colegas sobredotados, nomeadamente, atitudes de liderança, de permanente questionamento e de necessidade de demonstração de conhecimentos.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 48 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 10 (reacções dos colegas) das *representações das professoras*, permitindo-nos perceber

que, por vezes, o perfil comportamental dos alunos sobredotados provoca reacções de irritabilidade, intolerância e incompreensão em alguns colegas do grupo/turma em contexto de aprendizagem.

Quadro 48 – Percepção das reacções dos colegas face ao/à aluno(a) sobredotado(a)

Categoria 10	Unidades de Registo
Reacções dos colegas	<p><i>“Sim, o facto de saberem que o professor dá mais atenção ao aluno, nota-se algum ciúme. Muitas vezes interrompia a aula para lhe explicar. Eles eram um pouco prejudicados por causa dele e vice-versa. Os colegas diziam: - Ele já sabe tudo. Isso é só para ele.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Às vezes reagem menos bem quando se apercebem que é sempre ele a responder e que sabe sempre tudo.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Alguns alunos sentem-se de alguma forma incomodados ou um pouco irritados quando ele tenta mostrar que sabe muito.”</i> (Professora)</p> <p><i>“A necessidade de liderança às vezes não é bem tolerada pelos colegas que acabam por se aborrecer.”</i> (Professora)</p> <p><i>“O facto de estar sempre a fazer muitas perguntas leva alguns colegas a acharem que ele quer evidenciar-se e dar nas vistas. Eles não percebem que ele tem necessidade de saber mais.”</i> (Professora)</p>

A maioria das professoras que participaram neste estudo referiu que, embora sejam visíveis alguns conflitos e problemas de relacionamento com os colegas, estes não assumem uma dimensão efectivamente preocupante nem constituem limitações graves no relacionamento dos alunos sobredotados com os pares que constituem o grupo/turma.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 49 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 11 (relacionamento aluno sobredotado/colegas) das *representações das professoras*, permitindo perceber que, relativamente aos casos estudados neste trabalho de investigação, no geral, não foram observados nem descritos pelas professoras problemas significativos e preocupantes de relacionamento em contexto educativo, entre os alunos sobredotados e os seus colegas.

Quadro 49 – Percepção do relacionamento entre o aluno sobredotado e os colegas

Categoria 11	Unidades de Registo
Relacionamento aluno sobredotado/colegas	<p><i>“No geral penso que o relacionamento é satisfatório. Às vezes surgem algumas dificuldades na relação com os colegas, devido à grande necessidade de liderança, de querer mostrar que sabe mais, ... mas, nunca houve nenhuma situação preocupante.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Não existem grandes problemas de relacionamento. Existem alguns conflitos, de vez em quando, que se resolvem rapidamente.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Gosta muito de mandar e decidir, o que traz alguns problemas. Nunca admite os erros nem as culpas e, por isso, geram-se alguns conflitos. Não há contudo problemas graves.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Alguns problemas devido à sua postura de mandão, de líder. Há colegas que não aceitam algumas dessas atitudes e criam-se alguns problemas entre eles, que acabam por ser ultrapassados com a minha ajuda.”</i> (Professora)</p>

A maioria das professoras não identificou a existência de problemas no relacionamento com o seu aluno sobredotado, referindo que existe uma boa relação entre ambos.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 50 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 12 (relacionamento aluno sobredotado/professor) das *representações das professoras*, permitindo-nos aferir que, relativamente à maioria dos casos estudados, não foram referidos problemas significativos no relacionamento entre aluno sobredotado/professor.

Quadro 50 – Percepção do relacionamento entre o aluno sobredotado e o professor

Categoria 12	Unidades de Registo
Relacionamento aluno sobredotado/professor	<p><i>“É bom. Entre nós não existem problemas.”</i> (Professora)</p> <p><i>“O relacionamento é saudável.”</i> (Professora)</p> <p><i>“É um pouco teimoso, mas existe uma boa relação.”</i> (Professora)</p> <p><i>“Penso que é um relacionamento harmonioso. Temos um relacionamento normal, sem problemas.”</i> (Professora)</p>

4. Representações dos Técnicos das *Instituições Especializadas*

Todos os técnicos que participaram neste estudo consideram que uma criança sobredotada é aquela que apresenta um desempenho excepcional, relativamente à média estabelecida para a faixa etária, em uma ou várias áreas do desempenho humano. Revela um comportamento que reflecte uma conjugação entre capacidades gerais ou específicas acima da média, motivação e empenho elevado na tarefa e criatividade. Alguns técnicos referem que existem crianças e jovens sobredotados que não revelam traços de criatividade.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 51 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 1 (Definições de sobredotação) das *representações dos técnicos das instituições especializadas*, permitindo verificar que as definições apresentadas pelos técnicos enquadraram-se numa abordagem multidimensional do conceito de sobredotação.

Quadro 51 – Percepção sobre crianças sobredotadas

Categoria 1	Unidades de Registo
Definições de sobredotação	<p><i>“A sobredotação é uma característica que deve ser definida em função de um domínio cognitivo e motivacional, mas também de um domínio associado à criatividade. Portanto, uma criança sobredotada ou com características de sobredotação deverá conjugar algumas destas características, não sendo necessário conjugar as três. Podem existir sujeitos com características de sobredotação que não são necessariamente criativos, mas que têm um processamento cognitivo e características motivacionais e de comprometimento com a tarefa, que os torna, de facto, brilhantes e excepcionais. É importante conjugar estes aspectos, dos quais Renzulli nos fala. Por outro lado, quando se fala em criança sobredotada, remete-nos também para as questões do desenvolvimento, da estabilidade da sobredotação e da idade em que se poderá fazer um diagnóstico de sobredotação. Do ponto de vista da prática, considero que se podem fazer diagnósticos com níveis de segurança e fiabilidade a partir dos cinco anos, até essa altura, pela plasticidade cognitiva e neurológica da criança, é, por vezes, difícil distinguir precocidade de sobredotação e é necessário ter critérios muito apertados para fazer essa distinção. São questões que estão em aberto, obviamente.”</i> (Técnica Especializada)</p> <p><i>“É uma criança que, em algum domínio ou domínios, apresenta desempenhos de excelência, significativamente acima da média daquilo que é esperado para a sua idade”.</i> (Técnica Especializada)</p>

	<p><i>“É uma criança que poderá ter, em determinadas áreas, um desempenho excepcional, não tendo que ser em todas as áreas. São crianças que se destacam em determinadas áreas. Revelam empenho e investem nas tarefas que correspondem às suas áreas de interesse.” (Técnica Especializada)</i></p>
--	--

Os sinais precoces/características que poderão evidenciar a sobredotação na criança, mais referenciadas pelos técnicos que participaram neste estudo foram a curiosidade, a necessidade de aprender e de aprofundar conhecimentos, capacidade para a problematização de ideias e pensamento divergente, constante questionamento, interesses em áreas ou domínios específicos, precocidade na fala, perfeccionismo, desempenhos elevados e níveis elevados de investimento nas tarefas.

A curiosidade e a necessidade de adquirir e aprofundar conhecimentos foram as características mais referenciadas pelos técnicos, neste trabalho de investigação.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 52 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 2 (Sinais precoces/características de sobredotação) das *representações dos técnicos das instituições especializadas*, permitindo verificar que todos os técnicos consideram que existem características que poderão ajudar a alertar os pais/famílias, os educadores/professores e outros técnicos e agentes educativos ou outras pessoas que mantenham uma relação próxima e habitual com a criança, para um eventual caso de sobredotação.

Quadro 52 – Percepção de sinais precoces/características que ajudam na identificação de crianças sobredotadas

Categoria 2	Unidades de Registo
Sinais precoces/características de sobredotação	<i>“Curiosidade associada à necessidade de aprofundar conhecimentos, complexificação e problematização de ideias sobre temáticas, diversificação no questionamento e necessidade de saber, de aprender, de aprofundar conhecimentos. Por vezes, verifica-se</i>

	<p><i>também um interesse extremo por determinadas áreas e uma vontade extrema de querer saber tudo. São crianças que apresentam um funcionamento cognitivo e motivacional marcado por padrões de divergência, de complexidade e de questionamento. Apresentam interesses específicos, que as crianças da sua idade não têm, e revelam padrões de perfeccionismo e de elevado desempenho.” (Técnica Especializada)</i></p> <p><i>“Começar a falar muito cedo e com muita qualidade ao nível da estrutura da frase e do discurso, apresentar um vocabulário rico, pensamento divergente, avidez de saber, rapidez e facilidade de aprendizagem, nomeadamente nos domínios onde revelam elevadas capacidades, curiosidade, criatividade elevada e uma motivação intrínseca.” (Técnica Especializada)</i></p> <p><i>“Uma grande curiosidade, uma enorme vontade de aprender e sinais de precocidade em termos do desenvolvimento, ou seja, algumas começam a falar muito cedo, outras revelam interesses que não são habituais para a sua idade.” (Técnica Especializada)</i></p>
--	--

Todos os técnicos que participaram neste estudo referem que, habitualmente, surgem problemas com as crianças sobredotadas, em contexto familiar e escolar.

Em relação aos problemas identificados em contexto familiar, os técnicos apontam, fundamentalmente, problemas ao nível das interacções com os elementos da família, pais ou irmãos, dificuldades no cumprimento de regras e a monopolização da atenção dos pais.

Relativamente aos problemas identificados em contexto escolar, foram referidos pelos técnicos, nomeadamente, problemas de isolamento, inadaptação, dificuldades ao nível das interacções com os pares e desmotivação perante as tarefas/actividades que não correspondem aos seus interesses.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 53 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 3 (Problemas) e respectivas subcategorias (contexto familiar; contexto escolar) das *representações dos técnicos das instituições especializadas*, permitindo concluir que as crianças sobredotadas que participaram neste estudo apresentam, frequentemente, nos contextos familiar e escolar, problemas

ao nível das interacções sociais, problemas de inadaptação escolar e dificuldades no cumprimento de regras sociais. Estes problemas e dificuldades acarretam inúmeras preocupações para os pais/família e para os educadores/professores e exigem uma actuação adequada por parte de todos os intervenientes que participam nas dinâmicas e vivências familiares e escolares, objectivando ajudar estas crianças a ultrapassar as dificuldades observadas e salvaguardar fragilidades afectivas e emocionais.

Quadro 53 – Percepção de problemas com crianças sobredotadas

Categoria 3	Subcategorias	Unidades de Registo
Problemas	Contexto familiar	<p><i>“Revelam, muitas vezes, problemas ao nível das interacções com os elementos da família e dificuldades para aceitar e cumprir as regras estabelecidas no seio familiar.”</i> (Técnica Especializada)</p> <p><i>“Podem apresentar dificuldades ao nível do relacionamento com elementos da família, exigem uma atenção muito grande da parte dos pais que, por vezes, se torna cansativa, gostam de ser o centro das atenções, revelam insatisfação perante muitas coisas e situações e dificuldades no cumprimento de regras instituídas.”</i> (Técnica Especializada)</p>
	Contexto escolar	<p><i>“Isolamento e afastamento dos pares e uma grande dificuldade na aceitação dos mesmos, por parte dos outros. Revelam problemas de inadaptação escolar. São egocêntricos, autocentrados, altamente exigentes consigo próprios, o que acarreta uma fragilidade ao nível da componente emocional. Apresentam imaturidade emocional e dificuldades no relacionamento social. Também revelam, muitas vezes, um comportamento irrequieto e mostram-se insatisfeitos e desmotivados.”</i> (Técnica Especializada)</p> <p><i>“Problemas sociais e de integração no grupo de pares e desmotivação quando as actividades não correspondem aos seus interesses.”</i> (Técnica Especializada)</p>

Todos os técnicos que participaram neste trabalho de investigação afirmam que as instituições/associações prestam apoio às famílias que recorrem aos seus serviços, nomeadamente, no âmbito do aconselhamento parental e na promoção e desenvolvimento de um trabalho conjunto e partilhado entre pais e técnicos.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 54 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 4 (Apoio da *Instituição Especializada* às famílias) das *representações dos técnicos das instituições especializadas*, permitindo compreender, através dos testemunhos dos técnicos, as dinâmicas de apoios às famílias diligenciadas pelas instituições/associações portuguesas.

Quadro 54 – Percepção do apoio das *Instituições Especializadas* às famílias

Categoria 4	Unidades de Registo
Apoio da <i>Instituição Especializada</i> às famílias	<p><i>“Trabalho conjunto entre pais e técnicos. Dentro desta associação temos uma tradição de trabalhar em conjunto com as famílias. Em cada delegação procuramos ajustar as respostas às características dos grupos que temos. Não temos linhas de actuação definidas pela direcção. As linhas de actuação vão sendo definidas localmente, em função das características dos grupos com os quais trabalhamos. Trabalhamos com um programa que é desenvolvido para crianças e jovens, para pais e para professores. Aqui, o nosso programa tem actividades planeadas em função das características dos grupos. Em todas as sessões dos programas há actividades para os pais e para os filhos e, paralelamente, há também actividades para os professores que participam. Existem também actividades conjuntas. Lançámos também, no ano passado, algumas acções de formação para professores. Iniciámos também um conjunto de sessões de formação para professores sobre os planos de desenvolvimento e alargámos depois às equipas de apoio educativo que quiseram colaborar na discussão “Como elaborar um Plano de Desenvolvimento”. Simultaneamente, fizemos formação para os pais sobre Planos de Desenvolvimento e também como é que eles devem dirigir-se às escolas para pedir planos de desenvolvimento. Este tipo de trabalho acaba por ligar pais, professores e técnicos e também acaba por permitir criar uma linguagem comum de entendimento. O trabalho que no ano passado se realizou em torno dos Planos de Desenvolvimento, permitiu aproximar bastante os pais, os professores e a equipa técnica do programa. Foi o ano em que conseguimos uma aproximação com maior sucesso, porque os seis anos anteriores foram marcados por vários fracassos e dificuldades. Trabalhamos em grupos, mas as situações de excepção são apresentadas individualmente ao tutor, que é um psicólogo com funções de tutoria e que coordena o trabalho do grupo, mas também mantém reuniões quinzenais com os pais. Cada delegação da associação gere a sua estrutura organizativa.” (Técnica Especializada)</i></p>

	<p>“Sempre que se considera que é necessário que os pais beneficiem de um aconselhamento parental esse apoio é promovido. Quando a criança integra o programa de enriquecimento da associação também ocorrem reuniões quinzenais com os pais, em grupo, nas quais os pais podem partilhar experiências e dificuldades.” (Técnica Especializada)</p>
--	---

Todos os técnicos referiram que, de acordo com o conhecimento que têm sobre esta matéria, não há, no geral, formação de professores na área da sobredotação em Portugal.

Os técnicos entrevistados consideram que seria fundamental existir sensibilização e formação sobre esta problemática, no âmbito da formação inicial de professores.

Estes técnicos consideram também que deveria haver oferta formativa generalizada nas modalidades de cursos de especialização e cursos de formação contínua, que permitisse aos professores aprofundarem conhecimentos e desenvolverem competências na área da sobredotação.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 55 ilustram a análise dos resultados relativamente à categoria 5 (Formação de professores na área da sobredotação) das *representações dos técnicos das instituições especializadas*, e permitem compreender que, em Portugal, a maioria dos professores não tem formação nem reúne um conjunto de competências essenciais, para uma adequada actuação, perante um caso de sobredotação em contexto escolar.

Quadro 55 – Percepção da formação de professores em Portugal na área da sobredotação

Categoria 5	Unidades de Registo
Formação de professores na área da sobredotação	“Não há preparação. Colocam os professores a trabalhar com populações especiais, sem lhes dar formação sobre

	<p><i>como lidar com essas populações e como compreender essas populações especiais. Este é o problema do nosso sistema. Na formação inicial de professores deveria haver um pequeno pacote formativo sobre a sobredotação. Depois, é importante haver cursos de formação contínua ou especializada que, de facto, permitam aos professores aprofundar conhecimentos. Não vejo necessidade de todos os professores serem especialistas. É apenas preciso que tenham um perfil de competências base. No agrupamento de escolas onde leccionam, devem poder recorrer a um professor especialista ou a uma equipa técnica que lhes dê indicações de como podem trabalhar com aquele aluno.”</i> (Técnica Especializada)</p> <p><i>“Penso que na formação inicial não existe sensibilização sobre esta matéria e não existe nenhuma disciplina na qual os professores estudem esta problemática. Os professores não estão formados neste domínio. Seria sem dúvida fundamental que todos os professores tivessem na formação de base acesso a uma sensibilização no domínio da sobredotação e aprendessem a ter um olhar atento para a diferença. Quando há alguma sensibilização, esta é muito, muito superficial o que não permite compreender minimamente nem lhes permite adquirir conhecimentos ao nível de estratégia e metodologias a aplicar.”</i> (Técnica Especializada)</p>
--	--

Todos os técnicos que participaram neste estudo, consideram que, em Portugal, a grande maioria dos professores desconhece ou não compreende a problemática da sobredotação.

Existem, claramente, sérias lacunas ao nível da informação e da formação dos professores portugueses no âmbito desta temática.

Ainda existem muitos mitos e um profundo desconhecimento em torno desta problemática.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 56 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 6 (Compreensão da sobredotação pelos professores) das *representações dos técnicos das instituições especializadas*, permitindo perceber que o tema da sobredotação ainda é pouco conhecido e estudado em Portugal.

Persistem muitas dúvidas, várias interrogações e dificuldades evidentes ao nível da compreensão do conceito.

Quadro 56 – Percepções da compreensão da sobredotação pelos professores em Portugal

Categoria 6	Unidades de Registo
Compreensão da sobredotação pelos professores	<p><i>“Não, não. Relativamente a este aspecto posso dizer que há ainda uma noite muito escura. É uma noite muito escura e sem lua. De facto, o panorama informativo e formativo é muito lacunar nesta matéria. A maior parte dos professores desconhece o que é uma criança sobredotada. E, os mitos continuam enraizadíssimos e continuam a determinar preconceitos muito, muito fechados sobre a sobredotação, sobre a criança sobredotada e, de facto, o panorama não é nada simpático para estas crianças e para estas famílias. É um panorama geral, ou seja, observa-se em todo o país. Há uma sensibilização maior para esta temática, mas há ainda um grande desconhecimento.”</i> (Técnica Especializada)</p> <p><i>“A grande maioria dos professores não compreende a problemática da sobredotação, não compreende a criança sobredotada. Ainda têm mitos e muitas crenças erradas sobre o que é uma criança sobredotada.”</i> (Técnica Especializada)</p>

Todos os técnicos que colaboraram neste trabalho de investigação mencionam que, no geral, os professores e as escolas portuguesas não estão preparados para intervir e actuar adequadamente junto da população sobredotada, em função das suas características individuais e necessidades, nomeadamente, por falta de informação e formação mas, também, por não existirem os meios necessários nem recursos humanos especializados, que permitam organizar e dinamizar uma actuação intencional e direccionada para estes alunos.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 57 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 7 (Preparação dos professores/escolas) das *representações dos técnicos das instituições especializadas*, permitindo concluir que a maioria dos professores/escolas, em Portugal, não consegue implementar uma intervenção ajustada às crianças e jovens com características de sobredotação porque, de facto, não estão minimamente preparados, ou seja, não se encontram devidamente informados, não possuem formação “de base” e não estão suficientemente esclarecidos no âmbito desta problemática.

Quadro 57 – Percepção da preparação dos professores/escolas para intervirem com crianças sobredotadas

Categoria 7	Unidades de Registo
Preparação dos professores/escolas	<p><i>“Não, não estão preparados minimamente, porque falta a informação e a formação para poderem perceber as especificidades destes alunos. Os professores e as escolas têm, certamente, competências para o fazer, mas o que lhes falta é a informação. Falta saber como sinalizar um sobredotado, falta saber como identificar os problemas que os sobredotados podem revelar e, depois, como pôr ao serviço dessas crianças ou desses alunos e jovens aquilo de que eles necessitam como sobredotados, ou seja, em função das suas características e necessidades. Falta saber como implementar a intervenção necessária. É preciso haver formação e não precisa ser complicada. Se tiverem formação, acredito que sim. É preciso formação. A formação é essencial.”</i> (Técnica Especializada)</p> <p><i>“Nas escolas, para além de desconhecerem a problemática, os professores também não têm os meios para actuar. Portanto, acho que, no geral, os professores não estão preparados. Não têm instrumentos, não têm os meios necessários, não têm recursos humanos especializados. Têm que existir condições e recursos humanos, que no fundo não existem. Os professores não têm formação nem conhecimentos suficientes para intervirem adequadamente. Os professores até podem saber que o aluno é diferente mas não sabem como actuar perante essa diferença, não sabem o que fazer.”</i> (Técnica Especializada)</p>

Todos os técnicos consideram que a grande maioria dos professores portugueses não consegue efectuar um despiste ou proceder à sinalização de uma criança com características de sobredotação.

A maioria dos técnicos refere que os instrumentos existentes, que podem ser utilizados pelos professores no âmbito do despiste/sinalização, são pouco conhecidos, não estão generalizados e não são divulgados na formação inicial de professores.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 58 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 8 (Processos/instrumentos de despiste nas escolas) das *representações dos técnicos das instituições especializadas*, possibilitam perceber que, em Portugal, a grande maioria dos professores/escolas, não são capazes de proceder ao despiste/sinalização de crianças com características de

sobredotação e revelam desconhecimento relativamente aos instrumentos que existem e que podem ser aplicados neste processo.

Quadro 58 – Percepção de processos/instrumentos utilizados nas escolas para despiste de crianças sobredotadas

Categoria 8	Unidades de Registo
Processos/instrumentos de despiste nas escolas	<p><i>“Não, os professores não sinalizam as crianças porque acham que poderão ser sobredotadas. Apenas sinalizam as crianças quando estas dão problemas ou quando são irrequietas. Muitas das crianças são sinalizadas por outro tipo de queixas, não é por terem um raciocínio brilhante. Os instrumentos que existem e que podem ser utilizados pelos professores não são conhecidos nem estão generalizados, e não são apresentados nas instituições onde os professores fazem a sua formação inicial. Em Portugal ainda temos uma grande dificuldade em ter acesso à informação e à investigação que se vai fazendo. Temos escalas que os professores podem utilizar mas que, de facto, são pouco conhecidas e que não são divulgadas na formação inicial.”</i> (Técnica Especializada)</p> <p><i>“Os professores têm muitas dificuldades em identificar um aluno sobredotado. A grande maioria não é capaz de efectuar um despiste ou sinalizar uma criança sobredotada. Penso que as escolas não utilizam nem sequer têm quaisquer instrumentos para efectuar o despiste destas crianças. As escolas não conhecem estes instrumentos. Mas, todos deveriam ser capazes de despistar. Todos deveriam ter as aptidões suficientes e os instrumentos que lhes permitissem, numa primeira análise, perceber aquela diferença, conseguir caracterizá-la minimamente e encaminhar a criança para quem de direito.”</i> (Técnica Especializada)</p>

Todos os técnicos que participaram neste trabalho de investigação referem que a instituição/associação diligencia apoio aos professores/escolas, de acordo com a natureza e a gravidade das situações e as necessidades decorrentes das características dos casos. Esse apoio traduz-se, nomeadamente, em sugestões que constam no relatório elaborado no âmbito da avaliação realizada à criança.

As deslocações às escolas são realizadas apenas nos casos em que os intervenientes no processo verificam que existe, de facto, essa necessidade.

Alguns técnicos sublinham que há sempre uma indicação aos professores/escolas, relativamente à disponibilidade dos mesmos para contactos e esclarecimentos, sempre que as instituições escolares considerem pertinente.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 59 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 9 (Apoio da instituição especializada aos professores/escolas) das *representações dos técnicos das instituições especializadas*, permitindo compreender, através dos testemunhos dos técnicos, as dinâmicas de apoios aos professores/escolas, diligenciadas pelas instituições/associações portuguesas.

Quadro 59 – Percepção do apoio da *Instituição Especializada* aos professores/escola

Categoria 9	Unidades de Registo
Apoio da instituição especializada aos professores/escolas	<p><i>“Para as crianças que estão no programa, o meio de comunicação com a escola é sempre os pais. Dentro do programa é sempre através dos pais. Só fazemos deslocações às escolas quando se justifica e em casos de extrema necessidade. E, essas deslocações são pagas à parte pelos pais. Mas, também fazemos acções de sensibilização e acções de formação em escolas. No relatório de avaliação da criança também são sugeridas estratégias para a escola e para o professor. Quando a criança está no programa, e sempre com a concordância dos pais, há um conjunto de recomendações e uma discussão do caso com o professor, dependendo da natureza e da gravidade da situação, desde que o professor também aceite colaborar.”</i> (Técnica Especializada)</p> <p><i>“Quando a criança é avaliada é elaborado um relatório com indicações para os professores. Essas indicações referem como é que eles devem agir e actuar face às situações e, muitas vezes, também nos disponibilizamos para reunir com a escola e com o professor para explicar a situação do aluno, dependendo das necessidades que forem surgindo. Nós disponibilizamo-nos e aguardamos que a escola faça o contacto. Há professores que estabelecem contacto quando entendem que necessitam. Há escolas que estão abertas para o contacto e outras que não, porque muitas vezes os professores não estão sensibilizados ou não há grande disponibilidade.”</i> (Técnica Especializada)</p>

Todos os técnicos consideram que, em Portugal, ainda há um longo caminho a percorrer na área da sobredotação, não só ao nível do reconhecimento e aceitação das crianças e jovens sobredotados, mas também no âmbito da compreensão desta problemática, que implica uma sensibilização aos pais/famílias, aos educadores/professores e outros técnicos e também à sociedade em geral.

Percorrer este caminho significa ainda assegurar dinâmicas de formação de professores (inicial, especializada e contínua) e a organização de estruturas de despiste e sinalização.

Neste percurso, ainda longo, não podemos esquecer nem ignorar a estruturação de respostas orientadas para a “*educação na diversidade*” e para a “*educação de talentos*”, assim como a implementação de medidas que contemplem a maximização do potencial destas crianças e jovens.

Impera também destacar a importância e a urgência de um enquadramento legal que salvaguarde as necessidades desta população e uma maior igualdade de direitos e de condições.

No fundo, reclama-se um olhar atento sobre esta problemática e a implementação de iniciativas de divulgação, formação e intervenção educativa, efectivamente funcionais, que garantam a estas crianças e jovens, assim como às suas famílias, o acompanhamento e os apoios necessários e permitam que possamos sair da “*fase de superficialidade*”, como sublinha uma técnica que participou neste estudo.

As *unidades de registo* apresentadas no Quadro 60 ilustram a análise dos resultados apresentados relativamente à categoria 10 (Apoios existentes em Portugal) das *representações dos técnicos das instituições especializadas*, ajudando-nos a perceber que, em Portugal, apesar do caminho já percorrido, ainda persistem lacunas significativas e preocupantes no âmbito da intervenção e do atendimento à população sobredotada.

Quadro 60 – Percepção de apoios existentes em Portugal às crianças sobredotadas/famílias

Categoria 10	Unidades de Registo
Apoios existentes em Portugal	<p><i>“Considero que era essencial existirem estruturas de natureza local/regional que apoiassem o desenvolvimento do potencial. Temos que ter estruturas de sinalização e aconselhamento de talento, de vocação e de potencial e, simultaneamente, estruturas para o desenvolvimento desse potencial. Estruturas onde as crianças possam desenvolver a sua área de potencial. Temos falta de respostas para a educação na diversidade e para a educação de talentos. Somos um país muito pobre em termos de resposta educativa para o desenvolvimento de talentos. Precisamos de oportunidades para a educação de talentos. Este problema da falta de oportunidades é um problema que se observa em todo o país. Precisamos de centros de ciência viva, de matemática, de história, de música, de dança, de desenho, de pintura ... centros de desenvolvimento de talentos, que não sejam só as próprias escolas. As escolas não podem fazer tudo sozinhas. Este é um problema de toda a sociedade. Em Portugal, o apoio na sobredotação ainda é um apoio pontual, descontínuo, é um apoio que depende das capacidades económicas das famílias e das iniciativas privadas. A sociedade vê esta problemática com curiosidade mas com muito pouco empenhamento. A sociedade não está preocupada em compreender o sobredotado e em encontrar respostas que, de facto, resolvam os problemas. Estamos ainda numa fase de superficialidade.”</i> (Técnica Especializada)</p> <p><i>“Seria importante sensibilizar as estruturas do Ministério da Educação, nomeadamente, no âmbito da formação inicial de professores, ou seja, para incluir nos currículos uma sensibilização sobre esta temática. Seria também sem dúvida importante haver uma legislação que nos permitisse uma melhor actuação, que permitisse uma flexibilização de acordo com as necessidades de cada criança, algo mais abrangente. Por outro lado, tem que haver um reconhecimento das suas necessidades educativas especiais e não podemos ter receio de dizer que as crianças sobredotadas são crianças com necessidades educativas especiais.”</i> (Técnica Especializada)</p>



António, 7A 3M

5. Síntese e Discussão dos Resultados

5.1. Das Representações Parentais

Os resultados obtidos relativamente à categoria **definições de sobredotação** das representações parentais, permitem perceber claramente que a maioria dos progenitores que participaram neste trabalho de investigação considera que as crianças sobredotadas são aquelas que se evidenciam em relação às crianças do mesmo grupo etário, nomeadamente, ao nível das capacidades notáveis de aprendizagem e potencial elevado, revelando capacidades acima da média numa ou em várias áreas específicas de desempenho humano.

A partir dos resultados obtidos é possível concluir que não existe divergência nas percepções destas mães e destes pais no que se refere ao facto das altas capacidades/habilidades, reveladas pelas crianças sobredotadas, poderem observar-se apenas numa ou em várias áreas do desempenho.

No estudo desenvolvido por Santos (2001) intitulado *A Criança sobredotada na Família e na Escola*, é possível verificar que a maioria das mães considera que uma criança sobredotada é uma criança diferente, que apresenta comportamentos e atitudes que se evidenciam em relação às outras crianças da sua idade, revelando capacidades acima da média em determinadas áreas. Consideram, também, que é uma criança que revela uma grande instabilidade emocional e comportamental. A maioria dos pais que participaram no referido estudo afirma que, na sua opinião, uma criança sobredotada é aquela que revela capacidades excepcionais, acima da média, numa determinada área, quando comparada com outras crianças da sua idade.

Salienta-se, no âmbito do presente estudo e ainda em relação à categoria **definições de sobredotação**, que uma mãe menciona que a criança sobredotada poderá apresentar capacidades/habilidades acima

da média do seu grupo etário numa determinada área de desempenho e noutras áreas apresentar capacidades medianas, alertando para o facto de existirem crianças sobredotadas que poderão revelar dificuldades e limitações ao nível da aprendizagem em determinadas áreas, o que está de acordo com Winner (1999), quando refere que as crianças academicamente sobredotadas apresentam, por vezes, desequilíbrios ao nível dos perfis escolares, revelando dificuldades de aprendizagem e fragilidades em algumas áreas ou domínios. Estas crianças necessitam de um acompanhamento específico, individualizado e intencional, que responda eficazmente às suas dificuldades específicas e necessidades educativas, e contribua para ajudar as mesmas a superarem as limitações diagnosticadas. A autora sublinha ainda que as crianças sobredotadas *“têm tanta necessidade de uma intervenção especial como as crianças, não sobredotadas, que apresentam dificuldades de aprendizagem”* e explica que *“devido ao mito dominante da sobredotação global, só muito recentemente os educadores e os psicólogos começaram a reconhecer casos de crianças sobredotadas que revelam dificuldades de aprendizagem”* (p. 60).

Winner (1999) destaca que a *“variabilidade”* é uma evidência na sobredotação, sublinhando que existem de facto crianças sobredotadas em algumas áreas académicas que demonstram dificuldades de aprendizagem noutras áreas ou domínios e especifica que a imagem da criança globalmente sobredotada deu lugar a uma ideia *“ mais complexa e irregular da criança singularmente sobredotada”* (p. 67). Assim, nas palavras desta autora *“uma grande aptidão em determinada área não significa uma grande aptidão no geral* (p. 65).

Não é conhecida a incidência total de crianças sobredotadas que apresentam dificuldades de aprendizagem. A falta de informação relativamente à incidência de dificuldades e fragilidades de aprendizagem na população sobredotada encontra a sua fundamentação, na escassez de clareza verificada na definição de

categorias de dificuldades de aprendizagem. Porém, já não persistem dúvidas de que as crianças sobredotadas, tal como muitas outras crianças, podem revelar dificuldades de aprendizagem em determinados domínios (Winner, 1999).

Torna-se então fundamental que a organização e o planeamento das intervenções e dos procedimentos educativos contemplem as áreas nas quais se verificam limitações e fragilidades, de forma a possibilitar e assegurar que a criança ultrapasse as dificuldades de aprendizagem observadas, garantindo-se assim que não existam desequilíbrios no desenvolvimento de competências, na aquisição de conhecimentos e na qualidade do empenho e desempenho da criança, em determinadas áreas ou domínios.

Alguns progenitores sublinham o facto de serem crianças diferentes das outras, evidenciando a importância da valorização da diferença e singularidade e lembram que estas crianças *“precisam de tudo o que as outras precisam”*, reforçando que antes de serem crianças sobredotadas são simplesmente crianças e, assim como todas as crianças, necessitam inquestionavelmente de atenção e compreensão, acompanhamento, orientação e ajuda dos pais/família, dos educadores/professores e de todos os agentes intervenientes nos seus percursos de ensino e aprendizagem.

Neste enquadramento, Vilas Boas e Peixoto (2003, p. 63) destacam que *“É importante e benéfico para o sobredotado que a sua família tenha uma concepção adequada e actualizada sobre a sobredotação – suas características e necessidades educativas”*, para que não se observem *“atitudes desfavoráveis da família para a criança sobredotada: (...) vaidade e exibicionismo; excesso de expectativas e de exigência; afastamento e marginalização; incompreensão e repressão”*.

Os mesmos autores consideram assim prioritário e imperativo o acompanhamento aos pais de crianças sobredotadas e, quando possível, a outros membros da família, objectivando que os mesmos se apropriem

de uma percepção adequada da problemática, que contribua para o consequente desenvolvimento de atitudes positivas face às crianças, de modo a garantir a aceitação e compreensão das mesmas em contexto familiar.

Relativamente à categoria ***compreensão da problemática pelos progenitores***, verifica-se que todas as mães e todos os pais que participaram neste estudo consideram importante que os progenitores sejam capazes de compreender a problemática da sobredotação, para que possam então entender, ajudar e orientar os seus filhos, respondendo adequadamente e de forma esclarecida, às suas necessidades e proporcionando-lhes as condições necessárias para que possam desenvolver todo o seu potencial.

Constata-se, a partir dos resultados obtidos, que não se verifica divergência nas percepções dos progenitores no que se refere à necessidade de compreenderem a problemática, para poderem entender o perfil funcional dos seus filhos com altas capacidades e habilidades e serem capazes de assumir, efectivamente, uma actuação adequada e ajustada, que permita orientar e ajudar os mesmos, tendo em conta as suas necessidades e potencialidades, assegurando um desenvolvimento equilibrado e maximizado de todas as suas capacidades/habilidades e criatividade, assim como o seu equilíbrio emocional.

Na mesma linha de pensamento, Webb, Meckstroth e Tolan (1983, p. 2) acreditam que “ *o bem-estar emocional da criança não poderá ser entendido, sem se tomar em consideração a sua família, e que a família não poderá funcionar bem sem compreender as necessidades emocionais da criança sobredotada.*”

Também Ramos (1990, p. 317) chama a atenção para “*a adaptação do adulto às necessidades da criança*”, destacando que esta adaptação constitui “*uma das bases do seu desenvolvimento e saúde psíquica, essenciais para que a criança adquira uma base de segurança emocional*”

[e] *invista suficientemente no domínio cognitivo para seguir uma escolaridade sem problemas*”.

Num dos seus testemunhos, uma mãe verbaliza que “*se percebesse melhor a problemática*” certamente conseguiria intervir de forma a “*evitar a rejeição à Escola*”, o que corrobora a ideia de Novaes (1979) quando afirma que é importante os pais ajudarem os seus filhos sobredotados a superarem as suas dificuldades, pois ao ajudá-los estarão certamente a contribuir para o seu bem-estar emocional, psíquico e social, sublinhando o papel primordial que os pais ocupam e assumem neste processo, sendo obviamente evidente que a orientação aos pais é indispensável para que tenham sucesso nas suas intervenções e actuações.

De salientar que um pai menciona que, em Portugal, existe “*pouca informação e pouca literatura sobre o tema*” da sobredotação, lembrando que esta é de facto uma problemática ainda pouco estudada e em relação à qual ainda existem muitas dúvidas, interrogações e divergência de opiniões, o que dificulta a compreensão da problemática e, conseqüentemente, o planeamento e a adequação das intervenções junto destas crianças e jovens. O mesmo pai refere ainda que a compreensão da problemática e uma adequada informação são imprescindíveis e poderão contribuir para a prevenção de “*atitudes erradas para com a criança que possam ser prejudiciais como, por exemplo, exigirem demasiado da criança.*” Neste alinhamento, Novaes (1979) faz referência a alguns factores prejudiciais para um adequado desenvolvimento das crianças, entre outros, a constante pressão ou exigência dos pais face a níveis elevados de desempenho e sucesso escolar dos filhos, salvaguardando que todas as crianças, independentemente do seu perfil funcional e das suas características específicas, deverão ter acesso a um ambiente emocionalmente e afectivamente equilibrado e estável, onde os estímulos motivacionais e os incentivos assumam um lugar de destaque e se sobreponham a eventuais exigências e pressões, que poderão contribuir para

desenvolver nas crianças estados de ansiedade excessiva e angústia que normalmente acarretam sofrimento emocional.

Marujo (2000) lembra que as pressões vindas do exterior, para que correspondam às exigências de elevados níveis de desempenho e sucesso, poderão contribuir para desenvolver nas crianças comportamentos pouco ajustados ou encaminhá-las para situações que levem a uma maior vulnerabilidade e até, em alguns casos, à depressão.

Muitas vezes, quando não conseguem corresponder às elevadas expectativas que os pais nelas depositam, as crianças poderão começar a revelar falta de confiança nas suas capacidades e desempenhos, o que poderá contribuir para potenciar um notório desinvestimento por parte das mesmas, devido ao receio de falhar e decepcionar os pais levando, por vezes, a estados depressivos que afectam significativamente a sua segurança e estabilidade emocional. Neste sentido é importante que os pais sejam capazes de motivar, incentivar e encorajar os seus filhos a desenvolverem ao máximo as suas potencialidades e habilidades, sem contudo pressioná-los com expectativas muito elevadas e padrões de exigência demasiado ambiciosos. O investimento e o envolvimento dos pais no êxito dos seus filhos, quando operacionalizados de forma adequada e responsável, são sem dúvida fundamentais para que as crianças possam desenvolver as suas capacidades excepcionais.

Os dados recolhidos relativamente à categoria **Conhecimento das características e necessidades do(a) filho(a)**, revelam que todas as mães e todos os pais que participaram no estudo consideram importante e efectivamente necessário que os progenitores conheçam as características individuais e as necessidades específicas dos seus filhos sobredotados, pois só assim poderão responder adequadamente às suas necessidades, tendo em conta as suas características intra-individuais e o seu perfil funcional, procurando evitar desajustamentos e minorar ou superar dificuldades na orientação e ajuda aos filhos.

É possível perceber que não existem divergências nas percepções dos progenitores no que se refere à importância de conhecerem as características individuais e as necessidades específicas dos seus filhos sobredotados, considerando que este conhecimento aprofundado constitui uma condição imprescindível e fundamental na intervenção e na compreensão de aspectos comportamentais e atitudinais revelados pelos mesmos.

Os resultados obtidos vão ao encontro das afirmações de Novaes (1979), quando refere que os pais devem ser devidamente orientados relativamente às necessidades específicas, capacidades individuais e dificuldades de adaptação dos filhos para que consigam assumir, conscientemente, atitudes positivas que favoreçam e potenciem o desenvolvimento e a estabilidade emocional da criança.

A mesma autora afirma que o atendimento a pais de crianças sobredotadas é um requisito fundamental e indispensável para que, devidamente esclarecidos e orientados acerca da problemática dos seus filhos, possam assumir uma intervenção e uma actuação que responda às suas necessidades intra-individuais e contribua para proporcionar-lhes um desenvolvimento global saudável.

Novaes (1979) lembra ainda que o desconhecimento existente relativamente à temática da sobredotação, assim como das características e necessidades específicas e individuais das crianças com capacidades elevadas ainda é uma evidência.

Considera-se pertinente referir que uma das mães que participou no estudo lembra que os progenitores devem estar sempre bastante atentos a todas as manifestações, atitudes e comportamentos dos seus filhos, para que possam intervir e actuar prontamente e sempre que necessário e procurar ajuda no caso de não conseguirem resolver sozinhos as situações identificadas.

Uma mãe salienta que *“todas as crianças são diferentes e têm necessidades específicas”* cabendo aos pais o papel de *“ter em atenção*

essas necessidades e tentar conhecer e orientar, sempre, o melhor possível, os filhos”, chamando assim a atenção para as diferenças e singularidade nas características e necessidades de cada criança, sublinhando e evidenciando a importância da sua individualidade, que deverá ser sempre considerada e valorizada para além das características grupais referenciadas.

Silva (1999) refere, a este propósito, que a família assume uma responsabilidade e um papel estruturante, nomeadamente no reconhecimento, respeito e aceitação da diferença e da singularidade das crianças, pois cabe aos pais, como primeiros educadores, respeitar, aceitar e amar os seus filhos.

A mesma autora sublinha que cada indivíduo, como ser único, deverá ser respeitado e amado. A família deverá aceitar tudo o que for positivo, dando à criança o espaço necessário para que esta possa desenvolver todas as suas potencialidades e criatividade, sem limitações e constrangimentos, embora de forma responsável e devidamente orientada.

É fundamental e imprescindível conhecer individualmente cada criança, ou seja, o seu perfil intra-individual, pois só assim poderemos responder de forma eficiente, atendendo às especificidades individuais constatadas e ajudar realmente a criança.

Os resultados apresentados relativamente à categoria **características de sobredotação**, mostram que as características que poderão evidenciar a sobredotação na criança (características de alerta), referenciadas pelas mães e pelos pais que participaram neste estudo são a curiosidade, falar muito cedo, vocabulário rico e elaborado, questionamento constante acerca das coisas, leitura precoce, raciocínio lógico, capacidade de liderança e preferência pelo relacionamento com crianças mais velhas.

A curiosidade é a característica mais referenciada por ambos os progenitores.

Relativamente à capacidade e necessidade de liderança, evidenciada por estas crianças, os progenitores consideram que esta característica gera, muitas vezes, situações problemáticas, conflituosas e difíceis de gerir e resolver em ambos os contextos familiar e escolar.

É importante destacar que as mães e os pais são capazes de nomear várias características que poderão ajudar a alertar as famílias, os professores e outros agentes educativos ou outras pessoas que mantenham uma relação próxima com a criança, para um eventual caso de sobredotação.

Alguns progenitores identificam outras características que também poderão revelar-se bons indicadores na identificação de crianças com altas capacidades/habilidades como: perfeccionismo, desmotivação frequente perante actividades rotineiras, empenho nas tarefas e actividades do seu interesse, persistência, necessidade de autonomia na realização de tarefas e actividades, exigência de respostas e explicações aprofundadas e pormenorizadas para as perguntas que elaboram, vontade de saber tudo acerca das coisas, excelentes capacidades cognitivas, precocidade na escrita, excelente cálculo mental e uma notória dificuldade em aceitar os próprios erros.

Candeias (2005) refere que os desafios intrapessoais como o insucesso e o perfeccionismo constituem problemas importantes para este grupo, destacando que as estratégias que as crianças e jovens sobredotados/com altas habilidades utilizam para lidar com este tipo de problemas, revelam-se geralmente desadequadas e ineficazes, remetendo assim para a urgente necessidade de definição e implementação de estratégias de intervenção orientadas para as dimensões cognitiva e comportamental.

A rapidez de pensamento, a capacidade de problematização de ideias e a diversidade de interesses são características que também se

evidenciam em algumas crianças com altas capacidades/habilidades que participaram neste estudo e que foram efectivamente observadas pelos seus progenitores.

As manifestações de criatividade, a sensibilidade emocional e a maturidade acima da esperada para o grupo etário também são referenciadas pelos progenitores como *características de alerta* bastante importantes e que não deverão ser negligenciadas.

Renzulli (1979), entre outros investigadores, defende a criatividade como um indicador importante de sobredotação, considerando que a forma mais elevada de sobredotação manifesta-se e evidencia-se nos indivíduos que apresentam criatividade elevada num domínio específico. A este propósito, Winner (1999) afirma que as crianças sobredotadas são por norma criativas, conseguindo realizar descobertas de forma autónoma e resolver situações problemáticas de modo verdadeiramente original, revelando espírito criativo, ideias originais e pensamento divergente. Também Alencar (1986) destaca que com o desenvolvimento e o aprofundamento de estudos em torno desta problemática, começaram a ser integradas e valorizadas outras variáveis de sobredotação, como sendo a criatividade e a capacidade de liderança, chamando a atenção para a multiplicidade de áreas em que um indivíduo poderá ser considerado sobredotado e ressaltando que o Q.I. deixou de ser apresentado como variável única no processo de identificação destas crianças. Segundo Alencar as crianças sobredotadas constituem efectivamente um grupo bastante heterogéneo.

Alguns progenitores também mencionam que estas crianças revelam dificuldades de relacionamento com outras crianças/pares, muitas vezes, devido à frequente necessidade de liderança mas, fundamentalmente, devido à divergência e especificidade de interesses, motivações e desafios, assim como às diferenças nos padrões evolutivos observados nos processos de desenvolvimento destas crianças, lembrando a necessidade de intervenções adequadas por parte da família e dos

agentes educativos, de forma a compensar fragilidades afectivas, emocionais e sociais e evitar que se tornem crianças solitárias e socialmente inadaptadas.

De referir que o isolamento, nomeadamente, em ambiente escolar, também é uma característica referenciada por alguns progenitores e que se traduz numa preocupação bastante significativa para os mesmos assim como para os agentes educativos que lidam com as crianças nas instituições escolares.

Nesta linha de pensamento, Hollingworth (1926-1942) também destaca as dificuldades de adaptação e as necessidades sociais e emocionais das crianças sobredotadas. De acordo com as conclusões dos estudos que desenvolveu, Hollingworth percebeu que estas crianças demonstram inúmeras dificuldades e fragilidades em termos de relacionamento social, pelo que muitas se tornam indivíduos isolados e com uma postura negativa face à autoridade e ao cumprimento de regras estabelecidas, trazendo constrangimentos significativos no domínio emocional e ao nível da adaptação em diferentes contextos e situações.

No mesmo enquadramento Novais (1979) refere que as crianças sobredotadas podem evidenciar instabilidade reaccional e emocional, devido a problemas de adaptação social e de ajustamento escolar decorrentes da falta de assistência adequada, intencional e sistemática, implicando fragilidades preocupantes ao nível do desenvolvimento e maximização das suas potencialidades, talentos e capacidades específicas.

Esta autora acrescenta que as vivências educativas representam benefícios bastante importantes no processo adaptativo destas crianças, ajudando-as e orientando-as a usarem os seus recursos individuais de forma mais eficiente e gratificante, estimulando descobertas pessoais e proporcionando novas experiências.

A teimosia e a impulsividade também são referenciadas por alguns progenitores como características observadas nestas crianças e que

acarretam frequentemente dificuldades e problemas pessoais, grupais e familiares.

Novais (1979) reforça que as limitações observadas ao nível da atenção e da concentração, as manifestações de impaciência e irritabilidade, as alterações ao nível do comportamento e das atitudes e a hiperactividade, são características que podem ser reforçadas por condições ambientais favoráveis e evoluírem para atitudes de independência de acção, de liberdade de expressão e de originalidade, ou para atitudes de exibicionismo, de revolta e de oposição, caso as condições ambientais não respondam aos perfis intra-individuais e às necessidades específicas reveladas pelas crianças.

No âmbito das questões relacionadas com problemas ao nível da atenção e concentração em contexto de aprendizagem, a mesma autora salienta também que muitas crianças sobredotadas apresentam-se desatentas durante cerca de 50% a 70% do tempo lectivo, nomeadamente, devido ao facto de se encontrarem aborrecidas, desinteressadas e notoriamente desmotivadas perante os conteúdos curriculares, as actividades propostas e as dinâmicas de sala de aula, o que traz limitações significativas para o desenvolvimento adequado dos seus talentos, das capacidades reveladas e emergentes e de todo o seu potencial e criatividade. Para colmatar estes problemas, Novais sugere contextos educativos desafiadores e gratificantes, que promovam atitudes criadoras e assegurem a promoção do interesse, da motivação e do empenho dos alunos, garantindo a rentabilização da sua energia e um investimento maximizado nas tarefas e actividades escolares, contribuindo assim para processos de ensino e aprendizagem que conduzam os alunos para o sucesso educativo, salvaguardando sempre a plena realização pessoal e social dos mesmos e o reconhecimento da sua singularidade.

Podemos ainda verificar que as crianças sobredotadas não apresentam todas as características referenciadas como observáveis e

evidentes nestas crianças, ou seja, de acordo com o tipo de sobredotação e as características individuais, cada criança revela um conjunto de características.

A este propósito, Serra (2003) afirma que não existe um “*perfil único*” de sobredotação. Segundo a autora, as crianças sobredotadas reúnem características e necessidades específicas individuais, pelo que não podem ser caracterizadas como um “*aluno padrão*”.

Ainda neste alinhamento, Serra e Cardoso (2008) especificam que as crianças sobredotadas revelam, entre si, qualidades e diferenças individuais, sendo que é estritamente necessário proceder-se à avaliação rigorosa e aprofundada de cada caso. Nas palavras de Serra e Cardoso (2008, p. 113) “*Elas apresentam, geralmente, um conjunto de características que podem ajudar na sua identificação*”.

Os resultados apresentados relativamente à categoria **características do(a) filho(a)**, permitem verificar que as características evidenciadas pelos seus filhos sobredotados são: formulação constante de perguntas pouco habituais tendo em consideração o grupo etário e a exigência de respostas e explicações detalhadas para as suas questões, começar a falar muito cedo e uma considerável riqueza de vocabulário.

O constante questionamento acerca de inúmeras coisas e assuntos e a pertinência das perguntas formuladas são as características referenciadas por um maior número de mães e pais participantes neste estudo.

As evidências de uma *inteligência superior*, uma construção frásica bastante elaborada, a excelente capacidade de expressão verbal e um evidente e enorme gosto pela leitura, são características que também foram observadas nas crianças sobredotadas que participaram neste estudo e destacadas pelos seus pais.

A notória frustração quando não conseguem fazer algo, a intolerância à crítica, uma enorme sede de aprender, de saber e de conhecer, uma evidente capacidade de iniciativa, o perfeccionismo, a enorme dificuldade

em lidar com o erro, uma constante ânsia por conseguir o melhor desempenho possível e a procura de relacionamentos com crianças mais velhas, constituem características que também são sistematicamente observadas em muitas crianças sobredotadas que participaram neste estudo e que nos ajudam a conhecer melhor o seu perfil de funcionalidade.

Winner (1999) aborda e realça a notória *sede de conhecimento* revelada pelas crianças sobredotadas, destacando que estas apresentam um interesse persistente e até obsessivo, assim como uma capacidade extrema de concentração e empenhamento, quando impelidas pela aprendizagem e aprofundamento de conhecimentos num domínio do seu interesse. Na opinião desta autora, um interesse efectivo num determinado domínio em associação com uma enorme capacidade e facilidade na aquisição de conhecimentos, nesse respectivo domínio, poderá sem dúvida resultar num elevado nível de desempenho.

A mesma autora também foca que as crianças sobredotadas evidenciam, normalmente, preferência no desenvolvimento de amizades com crianças mais velhas, na tentativa de que estas sejam equivalentes à sua idade mental. Todavia, na maioria das vezes, as crianças mais velhas consideram-nas estranhas e diferentes, na medida em que elas são de facto menos maduras, física, social e emocionalmente. Winner não deixa contudo de evidenciar que as crianças mais velhas acabam, muitas vezes, por não apresentarem uma idade mental equivalente à das crianças sobredotadas, tendo em conta que as crianças sobredotadas desenvolvem-se geralmente de forma bastante mais rápida e pensam de modo diferente das outras crianças. Winner alerta ainda para o facto das crianças mais velhas poderem não partilhar os mesmos interesses e desafios ou revelar as mesmas motivações das crianças sobredotadas.

Segundo Marujo (2000), o perfeccionismo e a autocrítica são características observadas neste grupo de crianças. A autora especifica que, por vezes, empenham-se e envolvem-se demasiadamente nas

actividades que se propõem realizar, o que implica um enorme esforço e um incalculável dispêndio de tempo. Por outro lado, às vezes, revelam inércia e desinvestem na realização de tarefas/actividades, por receio de falharem ou de não conseguirem demonstrar um desempenho correspondente às expectativas dos pais e professores ou às elevadas expectativas e à “*hiper-exigência*” que as próprias criam.

Face aos resultados obtidos é possível concluir que as crianças sobredotadas apresentam várias características que evidenciam, de facto, perfis de funcionamento, por vezes, notoriamente diferentes relativamente aos pares do mesmo grupo etário e que poderão revelar as altas capacidades/habilidades destas crianças e facilitar a sua identificação.

A análise dos resultados obtidos relativamente à categoria ***características do meio familiar*** que os pais consideram que contribuem para que a criança atinja resultados excepcionais, revela que a maioria das mães e dos pais considera que é importante a existência de um ambiente estimulante e enriquecedor que responda efectivamente às necessidades da criança e que contemple as condições essenciais que garantam e assegurem a promoção otimizada das suas capacidades e potencialidades.

A atenção atribuída pelos pais à criança e o acompanhamento da mesma nas actividades desenvolvidas com a família, também são aspectos referenciados pelos progenitores e considerados essenciais para um meio familiar acolhedor e protector.

O carinho e o afecto também são contemplados nas representações parentais e considerados fundamentais para um ambiente familiar acolhedor e securizante, indispensável ao desenvolvimento equilibrado da criança.

Na opinião dos progenitores que participaram neste estudo, as condições favoráveis do meio familiar, apesar de efectivamente não

criarem as altas capacidades e habilidades destas crianças, são imprescindíveis para que estas possam desenvolver de forma equilibrada e maximizada todo o seu potencial e toda a sua criatividade e atinjam resultados excepcionais, o que corresponde à perspectiva de Winner (1999) que, neste alinhamento, salienta uma associação entre sobredotação e um meio familiar enriquecido, desafiador e devidamente organizado, que atenda às necessidades das crianças e contribua para um adequado desenvolvimento das suas habilidades e de todo o seu potencial. Também Chiland (1976), a partir dos resultados aferidos nas investigações que realizou em França neste domínio, apresenta e afirma existir uma correlação positiva entre Q.I. elevado, sucesso escolar e meio sociocultural familiar favorecido, estimulante e desafiador, atribuindo ainda um inquestionável destaque à família como suporte estruturante para o desenvolvimento e estabilidade afectiva e emocional de qualquer criança.

Winner (1999) refere ainda, a este propósito, que é extremamente importante que os pais de crianças sobredotadas lhes dediquem bastante tempo e lhes proporcionem ambientes repletos de estímulos e vivências positivas, de forma a poderem contribuir para a promoção do seu desenvolvimento. Nas palavras da autora *“O ambiente familiar mais propício ao desenvolvimento de talentos associa, por um lado, altas expectativas e estimulação e, por outro, atenção e apoio”* (p. 202). Contudo, esta autora destaca que a dedicação que os pais disponibilizam aos seus filhos não significa que estes criam a sobredotação dos mesmos, mas sim as condições necessárias ao desabrochar do seu potencial.

Os resultados seguem também a mesma linha de pensamento de Serra (2004, pp. 25 e 29) quando afirma que *“Cabe aos pais proporcionarem aos seus filhos experiências de vida significativas, acompanhando as suas descobertas, aproveitando as suas potencialidades e demonstrando confiança nas suas habilidades, com*

vista à construção de uma identidade pessoal. Se existir na família um clima de aceitação, confiança e estímulo, a probabilidade de que os talentos superiores dessas crianças se manifestem e se desenvolvam em harmonia, aumenta consideravelmente”.

Também Novaes (1979) considera que as crianças sobredotadas necessitam de ambientes estimulantes, que promovam e contribuam para potenciar o integral e permanente desenvolvimento das suas capacidades/potencialidades, destacando a influência do meio sociofamiliar como factor fundamental e determinante no desenvolvimento das potencialidades e habilidades das crianças sobredotadas.

Alencar (1986) corrobora as opiniões acima apresentadas, frisando que as condições ambientais são extremamente importantes para o desenvolvimento do potencial das crianças. Na opinião desta autora é indispensável que a família proporcione condições favoráveis ao adequado estímulo de determinados traços de personalidade como curiosidade, autoconfiança, empenhamento e persistência nas tarefas que as crianças sobredotadas se propõe realizar, bem como independência de pensamento e de julgamento, contribuindo desta forma para o desenvolvimento das habilidades manifestadas e emergentes. Nas palavras desta especialista *“Um ambiente favorável ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança deveria ser meta prioritária”* (p. 96).

Ainda no âmbito das características do meio familiar, Pereira (1998) também destaca a importância dos aspectos relacionais e de sensibilidade interactiva dos pais, apresentando-os como fundamentais e determinantes na organização de respostas coerentes e ajustada às necessidades individuais dos filhos.

Segundo Vilas Boas e Peixoto (2003), actualmente, considera-se que a sobredotação desenvolve-se no meio de uma multiplicidade de *“factores (genéticos, psicológicos, sociológicos, escolares e familiares),*

que é preciso considerar para uma mais ampla compreensão do fenómeno da sobredotação” (p. 62), sendo um desses factores o meio familiar, que tem uma influência preponderante no desenvolvimento adequado e equilibrado do potencial da criança.

Relativamente à categoria ***influência dos valores socioculturais da família***, os resultados mostram que todas as mães e todos os pais que participaram neste trabalho de investigação consideram que os valores socioculturais da família assumem uma importância e uma influência evidente no núcleo familiar e poderão contribuir para promover ou bloquear o desenvolvimento da criança.

A *união* entre os membros da família é o *valor* referenciado por um maior número de mães e pais participantes neste trabalho de investigação, como aquele que assume maior expressão na promoção do desenvolvimento da criança.

A *ajuda* e o *respeito* também são considerados valores essenciais do seio familiar e muito importantes na promoção da educação ética e no desenvolvimento das crianças.

Os progenitores consideram que os valores representam um papel essencial no desenvolvimento equilibrado da personalidade das crianças e ajudam a regular o comportamento humano ao nível das atitudes e da conduta.

Chiland (1976), Novaes (1979) e Ramos (1993) também referem que os valores socioculturais da família assim como o desejo dos pais relativamente à realização e sucesso dos seus filhos poderão contribuir para promover ou, pelo contrário, para bloquear o desenvolvimento psicológico da criança. É então importante que os pais assumam efectivamente atitudes positivas face a metas de aprendizagem a serem atingidas pelos seus filhos sobredotados, associadas a um ambiente familiar favorável, estimulante, desafiador e equilibrado, que contribua para a maximização das potencialidades e habilidades das crianças. Se

as condições ambientais e familiares oferecidas às crianças sobredotadas não forem adequadas e favoráveis às suas necessidades, as suas aptidões superiores poderão nunca ser descobertas nem potenciadas.

Relativamente à *categoria **suspeita de sobredotação***, os resultados obtidos mostram que a maioria das mães e dos pais afirmam que a suspeita de sobredotação surgiu na família.

O núcleo familiar é o contexto onde surgem a maioria das suspeitas relativamente à possibilidade de uma eventual sobredotação, sendo possível concluir que o meio familiar poderá representar um espaço ideal para o despiste de crianças com características de sobredotação e que os progenitores, apesar das dificuldades e dúvidas que revelam relativamente a esta problemática, conseguem aperceber-se que poderão estar perante um caso de sobredotação, revelando-se elementos muito importantes na fase inicial de sinalização.

Almeida e Oliveira (2000) referem que o processo de identificação das crianças sobredotadas implica o contributo dos pais, dos educadores, dos professores e de psicólogos. Todavia, mencionam que para a primeira fase de despiste/sinalização, é muito importante que os pais e os profissionais de educação estejam preparados e sensibilizados para colaborarem nesta tarefa que se reveste de complexidade e dificuldade, na medida em que acompanham e lidam diariamente com as crianças, em contextos privilegiados, que permitem e facilitam a observação de atitudes e comportamentos, características de personalidade e desempenhos, entre outros aspectos e indicadores que auxiliam a fase inicial de despiste.

A partir da análise dos resultados apresentados relativamente à categoria ***idade em que surgiram as características de sobredotação*** é possível verificar que a maioria das mães e dos pais que participaram

neste trabalho mencionam que as características de sobredotação reveladas pelos seus filhos começaram a evidenciar-se entre os 3 e os 4 anos de idade.

Segundo os progenitores, as crianças que participaram neste estudo manifestam, desde muito cedo, comportamentos e atitudes e revelam características que os mesmos consideraram pouco habituais, tendo em consideração o grupo etário, que constituem motivo de preocupação e inquietação e suscitam inúmeras questões e interrogações relativamente ao desenvolvimento precoce dos seus filhos.

Harrison (1995) cit. *in* (Serra e Cardoso, 2008) diz que a precocidade é uma característica frequentemente observada neste grupo de crianças e destaca que a mesma deverá ser devidamente valorizada, nos diferentes contextos socializadores e educativos. O autor chama assim a atenção para a importância de uma adequada estimulação, sublinhando que, muitas vezes, as crianças não são estimuladas porque é habitual que os adultos que lidam diariamente com as mesmas, nos diferentes contextos onde decorrem as suas vivências, considerem que estas ainda não se encontram preparadas para experimentarem situações e desafios complexos.

Clark (1979), Whitmore (1979, 1980) e Robinson (1981) consideram que a identificação precoce, aliada a uma sistemática e efectiva atenção e disponibilidade dos pais e adultos que lidam diariamente com a criança, permitem certamente um desenvolvimento adequado e saudável e podem contribuir para inverter situações de rendimento e desempenho insatisfatórios, em crianças com características de sobredotação. Neste alinhamento, Whitmore (1980) alerta para a necessidade de uma maior valorização do momento em que as crianças integram o sistema educativo e iniciam o seu percurso escolar formal, chamando a atenção para a importância de um rápido despiste e uma rigorosa e célere identificação destes casos.

No âmbito deste enquadramento, Winner (1999) diz que a maioria dos pais observa sinais e características de sobredotação/altas habilidades nos seus filhos, antes dos mesmos atingirem os cinco anos de idade.

Os dados relativos à categoria **procedimentos perante as características de sobredotação** revelam que todas as mães e todos os pais que participaram neste estudo mencionam que, perante as características apresentadas pelos seus filhos, consideraram necessário procurar ajuda e orientação.

Os progenitores, perante a realidade observada e vivenciada, sentiram uma efectiva necessidade de encontrar orientação e ajuda de forma a conseguirem compreender as atitudes, os comportamentos e as características dos seus filhos e obter respostas para as suas interrogações, dúvidas e insegurança.

A este propósito, Vilas Boas e Peixoto (2003) referem que os pais de crianças sobredotadas manifestam, frequentemente, inúmeros receios em relação ao modo como deverão orientar e educar os seus filhos, tendo em conta as suas características e necessidades específicas, observando-se, muitas vezes, *“uma crença de incompetência nos pais de filhos sobredotados”* (p. 63), pelo que é importante que os mesmos procurem e beneficiem de ajuda, orientação e acompanhamento adequados, para que possam sentir segurança na importante responsabilidade que assumem, enquanto pais, face à educação dos seus filhos, e para que não se observem pais *“demasiado exigentes para consigo próprios e para com os outros membros da família, exacerbando os traços obsessivos presentes em algumas (...) famílias”* (p. 63).

Relativamente à categoria **busca de ajuda**, os dados salientam que a maioria das mães e dos pais que participaram neste estudo refere que, na tentativa de encontrar ajuda, recorreram a uma instituição portuguesa

especializada no atendimento e acompanhamento de crianças sobredotadas.

Os progenitores, ao verificarem a necessidade de encontrar ajuda, decidiram optar por instituições especializadas no domínio da problemática da sobredotação, objectivando obter um atendimento adequado e qualificado através de um acompanhamento técnico especializado.

No estudo desenvolvido por Santos (2001), é possível verificar que todos os progenitores que participaram na referida investigação recorreram a uma instituição portuguesa de atendimento a crianças sobredotadas, perspectivando a obtenção de ajuda. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos no presente estudo, permitindo concluir que, perante as dificuldades e as interrogações constatadas, os pais/famílias dirigiram-se a instituições/associações que desenvolvem trabalho de consultadoria, aconselhamento e acompanhamento a pais e agentes educativos, no âmbito da sobredotação, e dispõem de modalidades de apoio a crianças/alunos, nomeadamente, intervenção e acompanhamento de crianças sobredotadas/com altas habilidades no âmbito de consultas de Psicologia e acompanhamento psicopedagógico.

Segundo Serra e Cardoso (2008, p. 107), em Portugal, o trabalho das instituições/associações incide na *“sensibilização e (...) formação de vários agentes da comunidade educativa (pais, professores e psicólogos), bem como [na] progressiva extensão das actividades a diversas modalidades de apoio aos alunos (consultadoria a pais e professores, aconselhamento, programas de enriquecimento, consulta psicológica, entre outros) e a estudos de investigação e difusão (congressos, estudos e publicações)”*.

A partir da análise dos resultados apresentados relativamente à categoria ***qualidade da ajuda da Instituição Especializada***, é possível perceber que a maioria das mães e dos pais que participaram neste

trabalho de investigação refere que ficaram pouco satisfeitos, relativamente à ajuda que obtiveram da instituição especializada à qual recorreram.

O nível de satisfação apresentado pelos progenitores relativamente à ajuda e orientação obtida da parte das instituições especializadas no domínio da sobredotação revela-se significativamente reduzido. É possível perceber que o atendimento não correspondeu, na maioria dos casos, ao esperado pelos progenitores, tendo ficado muito aquém das suas expectativas.

No estudo desenvolvido por Santos (2001), já anteriormente referido, os resultados mostram que a maioria das mães e dos pais revela insatisfação e decepção em relação ao atendimento que obteve. Estes resultados vão ao encontro dos resultados aferidos no presente estudo, permitindo concluir que, relativamente à maioria dos pais que participaram nestes dois trabalhos de investigação, observa-se insatisfação e decepção no que concerne à qualidade da ajuda da instituição especializada à qual se dirigiram.

Relativamente à categoria **problemas** e respectivas subcategorias *em contexto familiar, em contexto escolar, em contexto social*, os dados analisados permitem compreender que todas as mães e todos os pais que participaram neste trabalho referem que têm surgido problemas com os seus filhos, em contexto familiar e escolar.

Relativamente aos problemas identificados em contexto familiar, os progenitores constataam, fundamentalmente, dificuldades de relacionamento com os progenitores e com os irmãos, nomeadamente, devido à teimosia, resistência ao cumprimento de regras, necessidade da atenção permanente dos pais, necessidade de fazer sempre as coisas de acordo com a sua vontade e uma enorme e constante necessidade de liderança, o que confere com a linha de pensamento de Novaes (1979) quando adianta, a este propósito, que a criança sobredotada poderá

provocar conflitos familiares, tanto a nível das relações conjugais, como filiais e de comunicação, sendo assim fundamental reforçar o vínculo das relações familiares.

Candeias (2005) também faz referência aos problemas e desafios observados nesta população no âmbito das interações com a família, alertando para a necessidade de ajudar estas crianças e jovens a melhor lidarem com estes problemas e a recorrerem a estratégias que se afigurem mais adequadas e eficazes na resolução dos mesmos, contribuindo para potenciar o seu ajustamento social, nomeadamente, na dimensão comportamental.

Em relação aos problemas identificados em contexto escolar, são referenciados pelos progenitores problemas ao nível das inter-relações com os pares, muitas vezes, resultantes da frequente necessidade de liderança. Também são referidos problemas e dificuldades de integração, situações de desmotivação e rejeição face à escola, assim como tendência para o isolamento. Neste enquadramento, Winner (1999) afirma que as crianças sobredotadas apresentam-se com frequência socialmente isoladas e até infelizes, nomeadamente devido às grandes divergências observadas ao nível dos interesses e motivações entre estas e os seus pares, pelo que é importante que também possam conviver com outras crianças sobredotadas. A autora destaca também que a ideia, ainda frequente, de que as crianças sobredotadas são socialmente bem adaptada, apenas encontra aplicação em casos de sobredotação moderada e muito dificilmente em casos extremos de sobredotação, nos quais as evidências de inadaptação são geralmente notórias.

Silva (1999) corrobora a ideia de Winner relativamente à necessidade das crianças sobredotadas estarem em contacto com outras crianças também sobredotadas, considerando que esta oportunidade traduz-se num contributo muito importante para potenciar o desenvolvimento das mesmas e para que estas aprendam a valorizar-se e a aceitar-se a si próprias.

Na perspectiva de Marujo (2000), as crianças e jovens sobredotados apresentam, frequentemente, fragilidades e problemas de relacionamento interpessoal, sendo que, geralmente, identificam-se melhor com crianças mais velhas e adultos. Porém, Marujo realça que, se sentirem uma efectiva pertença a um grupo de pares, poderá daí resultar um melhor equilíbrio nas interações com os colegas, facto que irá certamente potenciar um desenvolvimento saudável e uma maior estabilidade afectiva e emocional.

A maioria das mães e dos pais afirmam que os seus filhos revelam problemas em contexto social: falar pouco com as pessoas, demonstrar pouca simpatia ou até alguma arrogância e apresentar atitudes desadequadas em locais públicos.

Face aos resultados obtidos, podemos concluir que as crianças sobredotadas que participaram neste estudo revelam, com frequência, problemas no domínio relacional e comportamental que se manifestam nos contextos familiar, escolar e social.

Estes problemas traduzem-se em permanentes preocupações para a família e para os intervenientes nos processos de ensino e aprendizagem em meio institucional, implicando um investimento ao nível da qualidade das intervenções, de forma a assegurar que as mesmas possam ajudar a superar adequadamente as situações em contexto.

A partir dos dados analisado em relação à categoria **orientação da Instituição Especializada** e respectivas subcategorias à *família*, à *escola*, é possível aferir que, na opinião da maioria das mães e dos pais que participaram nesta investigação, a Instituição Especializada à qual recorreram não efectuou orientação à família e à escola, pelo que consideram que a mesma não contribuiu para ajudar a família e a instituição educativa a adequar e a operacionalizar formas de intervenção ajustadas aos problemas decorrentes da sobredotação das crianças, identificados nestes contextos educativos.

De acordo com a maioria destes pais, não se observam alterações significativas nos contextos familiar e escolar relativamente às formas de actuação e intervenção junto das crianças sobredotadas que participaram neste estudo, na medida em que, segundo a opinião da maioria destes pais, a Instituição Especializada não actuou ao nível da orientação às famílias e às escolas, conforme a expectativa inicial dos mesmos.

Os resultados aferidos vão ao encontro da posição de Rosenberg (1977) quando afirma que a orientação e a ajuda às famílias de crianças sobredotadas são essenciais, devendo existir um processo contínuo de informação e acompanhamento aos pais, para que estes adquiram conhecimentos acerca das capacidades e necessidades dos filhos e que possam discutir acerca de atitudes e dinâmicas da família. Rosenberg também considera necessário o aconselhamento psicológico aos pais destas crianças, de forma a facilitar o relacionamento intrafamiliar, ajudar as famílias a gerir e resolver situações críticas de conflito e dúvidas e auxiliar os pais a compreender e a resolver dificuldades que surjam na aplicação de práticas educativas em contexto familiar.

Na mesma linha de pensamento, Novaes (1979) assinala que as famílias das crianças sobredotadas não têm usufruído de muita orientação e ajuda para que possam aprender a melhor lidar com os seus filhos, considerando que este é um aspecto fundamental tendo em atenção a relevância do ambiente familiar na socialização e na formação da identidade pessoal de qualquer criança.

Os resultados apresentados relativamente à categoria **condições na escola** e respectivas subcategorias *recursos e propostas educacionais*, *recursos humanos*, *inclusão das crianças* mostram que, na generalidade, as mães e os pais que participaram no estudo consideram que a escola não reúne as condições necessárias (recurso/propostas educacionais e recursos humanos) para trabalhar com crianças sobredotadas, de modo

a responder às suas necessidades educativas específicas e individuais, respeitando a sua individualidade e diferença.

Relativamente à inclusão das crianças, todas as mães e todos os pais referem que, na sua opinião, não existe uma efectiva inclusão dos seus filhos na instituição escolar que frequentam, facto que se traduz numa constante preocupação, insegurança e até, muitas vezes, numa enorme angústia face ao acompanhamento dos mesmos em contexto escolar.

De acordo com os casos estudados neste trabalho, as escolas não apresentam as condições e os recursos necessários que permitam responder eficazmente às reais necessidades das crianças sobredotadas, o que compromete a efectiva inclusão das mesmas na instituição escolar.

Falcão (1992) aborda esta questão, afirmando que a escola deverá aceitar e garantir a inclusão destas crianças, respeitando inequivocamente o seu direito à diferença, e praticar um planeamento e uma organização educacional realista e aberta à inclusão plena, a partir de uma estimulação diferenciada, adequando sistematicamente as estratégias de ensino e aprendizagem e as metodologias, e organizando currículos enriquecedores, que ajudem a desenvolver de forma positiva e desafiadora as capacidades e potencialidades das crianças sobredotadas.

O mesmo autor acrescenta que é urgente a efectiva inclusão de crianças sobredotadas nos contextos escolares, a implementação de inovações pedagógicas e a divulgação de processos de identificação e intervenção precoce, de forma a ajudar estas crianças, mediante um atendimento específico e direccionado às suas especificidades e necessidades educativas. Acrescenta ainda que é importante investir na formação de pessoal docente especializado e sensibilizar os recursos existentes na comunidade.

Silva (1999) considera que deverá haver um efectivo investimento na formação inicial e contínua de educadores/professores com uma

mentalidade inovadora, crítica e reflexiva, capazes de utilizar as suas capacidades e competências de forma a detectar nas crianças os seus pontos fortes e fracos, os seus interesses e motivações, e serem capazes de ajudar a desenvolver capacidades e potencialidades adquiridas e emergentes, através de estratégias adequadas às características e perfis educativos de todos os alunos, respondendo efectivamente à diversidade discente.

Freeman e Guenther (2000) destacam a relevância do papel do professor na intervenção junto de crianças sobredotadas, ao referirem que “*todo [o] esforço educacional é alicerçado na acção do professor que trabalha directamente com o educando, e a educação para [sobredotados] não é excepção*” (p.147), o que faz ressaltar inequivocamente a necessidade de formação dos professores que trabalham com crianças sobredotadas que, não tendo que ser especialistas, deverão contudo possuir conhecimentos específicos relativamente a esta problemática, para que possam actuar de forma a promover adequadamente o integral desenvolvimento emocional, pessoal e social destas crianças e a sua efectiva inclusão e sucesso escolar. Segundo estes autores, o sistema educativo deverá reconhecer a inquestionável necessidade de respostas educativas cuidadosamente organizadas de acordo com as necessidades dos seus alunos sobredotados, facto que pressupõem uma identificação responsável e rigorosa e profissionais qualificados.

Nas *Directrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades: Superdotação e Talentos* (MEC-Brasil, 1995, p. 57) poderá ler-se que “*O professor de portadores de altas habilidades/superdotados não precisa ser um especialista ou um portador de altas habilidades/superdotado, como erroneamente se imagina. O bom atendimento pressupõe a preparação do professor no campo do conhecimento sobre identificação e características desses educandos e sobre as alternativas de atendimento viáveis em casa situação concreta*”.

Neste enquadramento, Novais (1979) faz sobressair a necessidade de se estruturarem e organizarem múltiplas alternativas ao nível das intervenções educativas em contexto escolar, capazes de atender de forma adequada e diversificada todos os alunos, incluindo os sobredotados, tendo em atenção a variabilidade da caracterização psicológica de cada criança/aluno, assim como a sua diversidade de potencialidades, capacidades e talentos.

Almeida e Oliveira (2000, p. 44) dizem que a instituição escolar “apesar de ser socialmente reconhecida como instituição pedagógica por excelência, convive bastante mal com a diferença”, observando-se notoriamente “ (...) uma maior preocupação com a idade das crianças do que com as reais capacidades e competências possuídas”.

Também Santos (2002) considera que o sistema educativo deverá promover e implementar estratégias pedagógicas diversificadas, capazes de responder à heterogeneidade dos alunos e assegurar a igualdade de oportunidades, respeitando as suas diferenças e trabalhando a partir delas na tentativa de garantir a promoção do sucesso escolar e a inclusão, sem excepções, de todas as crianças.

Nas palavras de Vilas Boas e Peixoto (2003, p. 79) “*Em Portugal, (...) faltam recursos humanos especializados; (...) ao nível da sensibilização das escolas e da comunidade para a problemática da sobredotação há, ainda, um longo caminho a percorrer ...*”, o que se traduz numa “situação (...) bastante mais difícil no que se refere ao atendimento à sobredotação”. Estes autores especificam que “*O talento desperdiçado na escola persiste, nos nossos dias, por incapacidade da escola em identificar e apoiar adequadamente este grupo de alunos, por falta de recursos materiais e humanos capazes*” (p. 53), alertando assim para o facto de existirem muitos alunos sobredotados que “*não encontram na escola, o meio mais adequado para o desenvolvimento das suas capacidades e talentos especiais*” (p. 52).

Soeiro e Pinto (2006) corroboram os autores acima referenciados, sustentando que perante a inquestionável diversidade e heterogeneidade da população escolar, revela-se urgente a organização e implementação de procedimentos pedagógicos diferenciados e a dinamização de contextos educativos inclusivos, que se concretizem efectivamente em respostas ajustadas à diversidade observadas e constatada, às experiências individuais das crianças e à pluralidade de conhecimentos e culturas, garantindo oportunidades de aprendizagem estimulantes e gratificantes, que respondam às necessidades e diferenças individuais dos alunos e assegurem a promoção das suas capacidades e potencialidades, assim como o adequado e equilibrado desenvolvimento da sua personalidade.

Serra e Cardoso (2008) posicionam-se no mesmo alinhamento das opiniões acima expostas, lembrando que a educação inclusiva não poderá negligenciar os alunos sobredotados, impondo-se assim que as instituições escolares procedam à adequação das suas práticas educativas face às necessidades desta população, alicerçando as suas intervenções em conhecimentos científicos e organizando estratégias que salvaguardem a estimulação e a maximização das capacidades e potencialidades reveladas por estes alunos. As autoras mencionam também que a escola inclusiva, ancorada numa pedagogia centrada nas crianças, deverá ser capaz de atender a diversidade discente, respeitar a singularidade dos seus alunos e educar para o sucesso. Como tal, terá que garantir as condições essenciais para o desenvolvimento de contextos de aprendizagem acolhedores e orientados para as características, especificidades e necessidades individuais dos seus alunos.

Em relação à categoria **apresentação do diagnóstico** e respectivas subcategorias à *professora/escola*, *reação da professora/escola*, os resultados permitem verificar que a maioria das mães e dos pais que

participaram neste trabalho de investigação mencionam que informaram a professora/escola acerca da sobredotação do(a) filho(a).

Quanto à reacção da professora/escola aquando da tomada de conhecimento relativamente à sobredotação da criança, a maioria das mães e dos pais considera que houve pouca receptividade e uma certa desvalorização relativamente à situação referenciada.

Uma mãe refere que a escola “*entendia que a sobredotação da criança tinha sido fabricada*” pelos pais, facto que suscitou a indignação da família face à reacção constatada, contribuindo de forma significativa para um sofrimento acrescido dos pais durante o processo de referenciação da problemática à professora/escola.

Na opinião da maioria das mães e dos pais, as professoras/escolas atribuem pouca importância à referenciação feita pelos progenitores relativamente ao diagnóstico de sobredotação da criança.

Assim, pode entende-se que, muitos pais, receosos face à reacção que o professor do seu filho possa assumir e revelar ao apropriar-se do conhecimento de que a criança é sobredotada, hesitam ou preferem não revelar o diagnóstico de sobredotação do seu educando, acreditando que desta forma poderão estar a proteger-se do eventual transtorno emocional que possam vivenciar face à desvalorização que o professor/escola possa deixar transparecer, assim como proteger o seu filho sobredotado da rotulagem que consideram poder vir a confirmar-se.

Serra e Cardoso (2008) abordam esta questão, referindo que a avaliação psicopedagógica, que deverá contemplar os contextos familiar, educativo e social, realiza-se com o objectivo de promover um conhecimento aprofundado acerca das características e necessidades da criança/jovem, de forma a contribuir para o desenvolvimento maximizado do seu potencial, mediante uma intervenção ajustada a cada caso, e “*nunca com o objectivo de “rotular” a criança (...) de sobredotada*” (p. 123). Esta intervenção, que se pretende adequada e direccionada às necessidades de cada criança/jovem, só poderá representar uma

realidade efectiva, quando os intervenientes no seu processo educativo se encontrarem devidamente informados relativamente ao seu perfil funcional e às suas características e necessidades individuais.

Relativamente à categoria **nível de compreensão da problemática pela professora**, os dados analisados permitem verificar que a maioria das mães e dos pais considera que a professora do(a) seu/sua filho(a) não compreende o que é uma criança sobredotada.

Os professores revelam dificuldades na compreensão da problemática da sobredotação, o que trás limitações no âmbito da intervenção junto destas crianças e cria fragilidades ao nível da adequação dos currículos, que deverá ter sempre em consideração as características e as capacidades reveladas pelas mesmas, assim como ao nível da organização e implementação de estratégias, metodologias e planos de trabalho orientados para as necessidades educativas e especificidades das mesmas.

Alencar e Viana (2002) esclarecem que o professor de alunos sobredotados, para poder intervir adequadamente junto dos mesmos, deverá sustentar as suas atitudes e intervenções pedagógicas em conhecimentos científicos no âmbito da multidimensionalidade do conceito de sobredotação e também no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, para que, munido de conhecimentos essenciais e das competências necessárias, assim como consciente da sua imensa responsabilidade, possa delinear e implementar estratégia que contribuam para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades destes alunos e seja capaz de actuar como impulsionador e facilitador dos seus processos de aprendizagem, orientando-os e ajudando-os na identificação e na adequada utilização dos seus recursos cognitivos.

Vilas Boas e Peixoto (2003) posicionam-se na mesma linha de pensamento das autoras acima referidas, mencionando que, para uma

adequada identificação e uma efectiva compreensão dos alunos sobredotados, é essencial apostar na formação de professores e técnicos especializados, assegurar e organizar recursos materiais e criar legislação específica e adequada, para que estejam então garantidas as condições indispensáveis à operacionalização de intervenções ajustadas que contemplem respostas eficazes, de acordo com as necessidades desta população.

A análise dos resultados apresentados relativamente à categoria ***importância da articulação escola/família***, revela que todas as mães e todos os pais que participaram neste estudo consideram que a articulação escola/família é muito importante e fundamental, permitindo a conjugação de esforços que facilitam a actuação conjunta na resolução de problemas que possam surgir em ambos os contextos familiar e escolar, podendo representar uma plataforma de comunicação recíproca e de interacção funcional entre a família e a instituição escolar, se a articulação for efectivamente conseguida, o que implica uma disponibilidade constante de ambas as partes, espírito colaborativo e uma atitude interventiva.

Uma mãe refere que, na sua opinião, a instituição escolar não contribui efectivamente para a “*articulação desejada*”, sublinhando que é difícil “*conseguir uma boa articulação*”.

O trabalho colaborativo e o envolvimento funcional entre as principais instituições socializadoras e educativas, ou seja, a família e a escola, constituem alicerces indispensáveis para a sustentabilidade de uma responsabilidade partilhada face à educação da criança.

Os resultados do estudo de Santos (2001, p. 124 e 125) também revelam que todos os progenitores consideram que a articulação entre a família e a escola é indispensável e “*muito importante para o bom encaminhamento e equilíbrio da criança e para que, em conjunto, possam encontrar soluções para os problemas que vão surgindo*”,

traduzindo a evidente consciência que estes pais revelam em relação à pertinência de uma educação partilhada e cooperada, como podemos entender através dos testemunhos de alguns progenitores, recolhidos nesta investigação:

“É importante que haja um bom diálogo. A escola e a família devem funcionar como um complemento uma da outra” (Pai, 34 anos).

“A articulação é o mais importante. Deverá haver uma ligação muito estreita” (Pai, 47 anos).

“Cada vez mais a família tem que fazer parte da vida do seu educando. E, deve haver uma boa relação entre a família e a escola” (Mãe, 33 anos).

A este propósito Santos (2002, p. 189) afirma que é *“imprescindível uma plena articulação entre a família e a escola, para que se possam aliar na partilha de experiências e na procura de soluções adequadas para a resolução dos problemas que vão surgindo e para a inclusão e aceitação destas crianças”*.

No mesmo alinhamento, Diogo (1998) considera que a colaboração, a articulação entre as famílias e as escolas e a participação activa das primeiras na vida escolar das crianças é sem dúvida fundamental para assegurar o desenvolvimento e o sucesso educativo das mesmas, trazendo inúmeros benefícios para as famílias, as escolas e contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade efectivamente democrática e interactiva, chamando a atenção para a necessidade de melhorar a comunicação, o relacionamento e a cooperação efectiva e sistemática entre estas duas instituições, objectivando a edificação de contextos de aprendizagem construídos através da actividade dos que neles participam e actuam e garantindo a criação partilhada e cooperada de condições de promoção do sucesso educativo de todas as crianças.

Lightfoot (1978) cit. in (Diogo 1998, p.60) corrobora esta ideia e afirma que *“as vantagens de uma colaboração estreita entre as escolas e as*

famílias, através de um diálogo permanente, aberto e construtivo, parecem reunir um consenso (...) generalizado”.

Relativamente à categoria **formas de colaboração na educação escolar do(a) filho(a)**, é possível verificar que as formas de colaboração referenciadas pela maioria das mães e dos pais que participaram neste trabalho resumem-se, fundamentalmente, à participação em reuniões de avaliação que ocorrem habitualmente na instituição escolar e à presença nas festas organizadas pela escola.

Uma mãe menciona que, na sua opinião, há pouca abertura por parte da escola à participação dos pais na vida escolar dos seus educandos, facto que limita e condiciona a intervenção e o envolvimento dos mesmos nas dinâmicas escolares e, por vezes, compromete a possibilidade de existir uma articulação efectivamente consistente e funcional entre a escola e a família.

É urgente uma maior abertura à participação dos pais na vida escolar dos seus educandos e uma ruptura com eventuais receios e *medos* que possam, por vezes, existir face a uma relação de partilha, colaboração e articulação estreita e sistemática entre a família e a escola.

Urge ainda salientar a necessidade de construir uma plataforma comunicativa entre a escola e a família, que deverá pautar-se, fundamentalmente, pelo respeito, pela compreensão e pela efectiva vontade mútua de edificar e negociar formas de trabalho colaborativo e de intervenção e actuação partilhada, objectivando garantir e assegurar uma dinâmica de cooperação sistemática e contínua entre a instituição educativa e a família.

É estritamente necessário que a família e a escola sejam capazes de desenvolver parcerias que contribuam para uma adequada promoção de procedimentos educativos junto das crianças, que contemplem a valorização de saberes, de práticas, de dinâmicas familiares e da cultura

familiar, e que proporcionem as condições necessárias para accionar o trabalho conjunto entre professores e pais/famílias, abrindo caminho ao sistemático envolvimento parental nas vivências e contextos escolares dos seus educandos.

As famílias e as escolas devem procurar compreender e aceitar que a educação das crianças deverá contemplar, sempre, uma responsabilidade e uma intervenção partilhada de ambas as instituições educativas e socializadoras.

Na perspectiva de Diogo (1998, p. 60), é fundamental construir e consolidar uma “*verdadeira comunicação (...) bilateral*” na relação escola/família, que abra caminho à edificação de uma “*colaboração mais estreita entre a casa e a escola, no sentido de promover o sucesso escolar dos alunos*” e garantir que se efectivem dinâmicas colaborativas entre as instituições escolares e as famílias, ou seja, verdadeiras parcerias que promovam uma educação participada e partilhada.

A opinião de Serra (2004) sustenta que deverá haver um sólido e sistemático incentivo ao estabelecimento de uma constante comunicação entre a escola e a família, que permita e facilite a participação plena e o envolvimento permanente dos pais/famílias nos percursos escolares dos seus filhos/educandos.

Os resultados apresentados relativamente à categoria ***contributos do envolvimento na educação escolar do(a) filho(a)***, mostram que todas as mães e todos os pais participantes neste estudo consideram que o envolvimento parental na educação escolar dos filhos poderá contribuir significativamente para ajudar a resolver e a minorar problemas decorrentes, nomeadamente, de situações inerentes às especificidades e necessidades educativas resultantes da sobredotação das crianças, o que implica que os pais possam participar activamente e continuamente com a escola no processo educacional dos seus filhos, em estreita colaboração e parceria.

Os pais reclamam o seu direito a participar activamente e a intervir em todas as situações relacionadas com os processos de ensino e aprendizagem dos seus filhos, pois acreditam efectivamente que o envolvimento parental na educação escolar é imprescindível e fundamental para uma abordagem dinâmica, colaborativa e funcional entre a escola e a família.

A este propósito Lightfoot afirma que “*se se articulassem os processos de socialização e educação assumidos separadamente pela escola e a família, a função educadora da família e o papel socializador da escola fortalecer-se-iam mutuamente*” (Lightfoot, 1978) cit. in (Diogo, 1998, p. 60).

As opiniões parentais enquadram-se na perspectiva de Diogo (1998), que considera a colaboração, a articulação entre as famílias e as escolas e a participação das primeiras na vida escolar dos seus educandos, fundamental para o desenvolvimento e êxito escolar dos mesmos, consubstanciando-se em inúmeros benefícios para as famílias, as instituições escolares e contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e interactiva.

O mesmo autor sublinha a urgente necessidade de se intensificar e melhorar a comunicação, o relacionamento e a cooperação entre a família e a escola, garantindo-se assim a dinamização de contextos de aprendizagem estimulantes, que se construam diariamente através da actividade dos que neles participam e interagem.

Relativamente à categoria **apoio às crianças sobredotadas/famílias**, os dados revelam que a maioria das mães e dos pais mencionam que, na sua opinião, deveriam existir instituições públicas especializadas que efectuassem o atendimento e assegurassem apoio e acompanhamento a estas crianças e suas famílias.

Uma mãe sugere a criação de parcerias entre as instituições particulares existentes e as escolas públicas.

Silva (1999) considera que a sociedade desempenha um importante papel em relação à problemática da sobredotação, focando que existem inúmeros desajustamentos que poderiam ser evitados através de uma maior sensibilização das famílias, das instituições escolares e da sociedade em geral relativamente a esta temática. A autora considera que a sociedade deverá então assumir inteiramente a sua responsabilidade, organizando e promovendo, através de instituições estatais ou privadas, com condições adequadas de funcionamento, formas efectivamente eficientes de actuação e intervenção, que garantam apoio e acompanhamento especializado continuado às crianças sobredotadas e suas famílias. A posição desta autora destaca a perspectiva evidenciada pelos pais que participaram neste estudo, e que também salienta a necessidade de criação de instituições capazes de dinamizar um atendimento de qualidade às crianças/famílias e escolas, através de parcerias e formas colaborativas de actuação e intervenção em contexto. É importante destacar que os pais que participaram neste estudo privilegiam a criação de instituições estatais.

Alguns pais especificam que o recurso a instituições particulares traduz-se num *“processo que implica um esforço financeiro muito elevado para as famílias”*, sublinhando que *“nem todas as famílias têm condições económicas para poderem recorrer às instituições particulares existentes porque é muito dispendioso.”*

A este propósito, há a referir que, no estudo de Santos (2001, p. 15), todos os progenitores consideram que o elevado custo das consultas de acompanhamento nas instituições/associações particulares, torna este processo numa opção dispendiosa para o orçamento familiar, como podemos confirmar a partir da leitura do testemunho de uma mãe, recolhido neste trabalho:

“O custo das consultas é muito elevado e o que a instituição oferece, não corresponde ao valor pago pelo trabalho prestado” (43 anos).

É visível que os pais reclamam, fundamentalmente, a criação de instituições públicas que atendam e acompanhem as crianças sobredotadas e as suas famílias, assim como condições, nas escolas, que garantam uma intervenção adequada e eficaz junto destas crianças.

Os progenitores também referem a necessidade da elaboração de legislação específica neste domínio, a criação de condições para a identificação e o encaminhamento adequado destes casos nas escolas e a formação de professores para trabalharem com crianças com características de sobredotação.

Na perspectiva de Silva (1999) também é fundamental a existência de mecanismos e legislação adequada, não apenas para o reconhecimento de situações existentes ou para a identificação de casos mas, fundamentalmente, para a prestação de um correcto, adequado e atempado atendimento a cada caso.

Silva (1999) acrescenta e adianta que com legislação adequada e específica e condições que passem pela formação de mentalidades abertas e flexíveis, capazes de reconhecer, compreender e aceitar as diferenças e singularidades dos indivíduos, seria então possível organizar na escola de ensino regular, ajuda específica, intencional e sistemática aos alunos “*diferentes*”, através de equipas especializadas, de forma a assegurar apoio e acompanhamento adequado e continuado a estas crianças. Neste âmbito, Morgado (1996) também considera a necessidade evidente de ajustamento e adequação de instrumentos legislativos existentes e de revisão e/ou criação de novos normativos legais. Este autor sustenta e destaca que no contexto educacional há ainda muito por desenvolver, chamando a atenção, entre outros aspectos, para a formação de professores e agentes educativos baseada em modelos de formação apoiada, a criação de iniciativas de organização pedagógica, estruturação e desenvolvimento curricular, assim como a implementação de projectos experimentais de investigação-acção neste domínio. Mönks (1996, p.16) sublinha esta

perspectiva fazendo referência ao *Documento 1248* (1994) emitido pelo Conselho Europeu, no qual se poderá ler que “*A legislação deve reconhecer e respeitar as diferenças individuais. Crianças altamente sobredotadas, como com outras categorias, necessitam de oportunidades de educação adequadas para desenvolver por inteiro as suas potencialidades*”.

Neste enquadramento, Vilas Boas e Peixoto (2003, p. 79) afirmam que, em Portugal, “*a legislação sobre esta matéria é praticamente inexistente*”, facto que acresce limitações significativas à implementação de um acompanhamento adequado a este grupo de crianças/jovens e respectivas famílias. Na opinião destes autores (p. 109), a implementação de legislação adequada a esta população, permitiria certamente promover a regulação “*de todo o processo desde a sinalização à intervenção e orientação educativa*”, assim como mobilizar a criação e o desenvolvimento de “*serviços e dos recursos materiais e humanos especializados*”, indispensáveis para uma intervenção ajustada e um atendimento organizado de acordo com as necessidades diagnosticadas.

Os dados referentes à categoria ***ter conhecimento que é sobredotado(a)***, permitem verificar que a maioria das mães e dos pais considera que a criança deverá saber que é sobredotada, “*que é diferente das outras crianças*” e devidamente orientada para ser capaz de “*aceitar essa diferença*” e “*compreender a situação.*”

Nas palavras de Winner (1999, p. 246) as crianças sobredotadas revelam uma “*perfeita consciência de que são diferentes e contam que as outras as vêem de modo diferente*”, facto que permite perceber que é muito importante que estas crianças sejam prontamente orientadas e ajudadas a compreender as suas qualidades, necessidades e até dificuldades, para que possam aprender a aceitar-se e a valorizar-se a si próprias e consigam desenvolver um auto-conceito positivo e realizar

uma adequada auto-análise e autocrítica, reunindo assim as condições necessárias para que sejam capazes de alcançar níveis elevados de auto-estima e autoconfiança e uma efectiva segurança nas suas capacidades e potencialidades.

Relativamente à categoria ***aspectos positivos da sobredotação***, os resultados salientam que todas as mães e todos os pais identificam aspectos associados às características de sobredotação dos seus filhos que, na sua opinião, representam estímulos positivos e inúmeros desafios para toda a família: a facilidade na aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos, a originalidade das ideias, o gosto e interesse pela leitura, a capacidade de imaginação, a notória criatividade, a capacidade de organização, a autonomia e o empenho na realização das tarefas e uma evidente e constante necessidade de elaborar e colocar questões acerca das coisas.

Os progenitores também consideram que existem efeitos positivos para os irmãos destas crianças, na medida em que, na sua opinião, as crianças com capacidades/potencialidades superiores poderão representar bons modelos e constituir um estímulo para os seus irmãos.

Os resultados mostram que as crianças sobredotadas, devido a características específicas que as distinguem das outras crianças do mesmo grupo etário, nomeadamente, a criatividade, a enorme capacidade de imaginação, a curiosidade, a colocação de questões pertinentes e pouco habituais tendo em conta a respectiva faixa etária, a autonomia e o empenho na realização de tarefas e a facilidade que revelam na aquisição de conhecimentos e na realização de aprendizagens, representam um estímulo permanente e um constante desafio no seio da família.

A este propósito, Pérez (2000) menciona que, alguns estudos, revelam efeitos positivos nos irmãos de crianças sobredotadas, sublinhando que estas podem servir como modelos e ajudar a estimular

e a motivar os seus irmãos, nomeadamente, nos processos de aprendizagem por descoberta e no aprofundamento de conhecimentos.

Por sua vez, Cornell (1984) lembra que, em alguns casos, os irmãos de crianças sobredotadas poderão revelar indicadores de baixa auto-estima, fraca autoconfiança e insegurança, bem como sentimentos preocupantes de inferioridade em relação a um irmão com altas capacidades, aspectos que deverão merecer uma atenção cuidada e uma intervenção adequada da família, de forma a prevenir problemas emocionais e fragilidades ao nível do auto-conceito.

Relativamente à categoria **aspectos negativos da sobredotação**, verificamos que todas as mães e todos os pais mencionam que os problemas associados às características de sobredotação dos seus filhos, observados nomeadamente nos contextos familiar e escolar representam, na sua opinião, aspectos negativos desta problemática, pois resultam em fragilidades e limitações ao nível da adaptação pessoal, escolar e sócio-emocional das crianças e constituem motivo de enorme preocupação para os pais.

Existem problemas resultantes das características das crianças sobredotadas que os pais caracterizam como factores negativos desta problemática, que permitem considerar a necessidade de propostas de intervenção que contemplem componentes intrapessoais e interpessoais e ajudem a potenciar um desenvolvimento sócio-emocional equilibrado e adequado.

Simões (2000) refere que muitas crianças sobredotadas revelam dificuldades e problemas significativos na área sócio-emocional, lembrando a necessidade de organizar propostas de intervenção educativa que não contemplem apenas o desenvolvimento de aspectos cognitivos, mas, também, componentes interpessoais e intrapessoais, promotoras de um adequado desenvolvimento sócio-emocional. Este autor sugere que, tendo em conta as fragilidades identificadas no

domínio sócio-emocional, as intervenções deverão ajudar estas crianças a desenvolver a autoconsciência, a aprender a lidar com as emoções e a reconhecer as emoções nos outros, a desenvolver competências de relacionamento interpessoal e capacidade de auto-motivação, de forma a alcançarem uma maior estabilidade sócio-emocional e estarem melhor preparadas para lidar com problemas que possam surgir e que se situem nesta área.

A perspectiva de Candeias vai ao encontro das preocupações parentais acima apresentadas, pelo que a autora sublinha a necessidade de compreendermos e ajudarmos as crianças e jovens sobredotados/com altas habilidades *“uma vez que eles podem enfrentar um conjunto de situações que constituem fontes de risco emocional e social se as suas necessidades e potencialidades não forem tidas em conta”* (Candeias, 2005, p. 271).

Também é possível verificar que, muitas vezes, os pais não sabem *“como agir em determinadas situações”*, sentindo-se perdidos e desamparados, como explicita uma mãe através da expressão *“às vezes sinto-me perdida”*, o que reforça a necessidade de orientação e acompanhamento das famílias, para que possam sentir-se amparadas e seguras e aprender a melhor lidar com os problemas que possam surgir decorrentes da problemática dos seus filhos, salvaguardando-se o desenvolvimento de competências de actuação por parte das famílias e uma maior estabilidade emocional das mesmas.

5.2. Das Representações das Crianças

Os resultados obtidos relativamente à categoria ***o que pensam de si***, permitem verificar que as crianças que participaram neste estudo fazem referência a vários aspectos do seu perfil funcional, que nos ajudam a compreender melhor a forma como as mesmas se percebem.

A maioria das crianças revela que gosta bastante de ler, estudar e aprender coisas novas. Gostam de adquirir muitos conhecimentos acerca de muitos assuntos e são extremamente curiosas.

Destacamos a enorme curiosidade e o evidente entusiasmo que estas crianças revelam pelo saber e pelo conhecimento.

Winner (1999) menciona que as crianças sobredotadas/com altas habilidades revelam um profundo gosto pela leitura, uma enorme vontade de aprender e de adquirir novos conhecimentos e uma notória necessidade de aceder a conhecimentos suplementares. Também apresentam uma elevada curiosidade e fazem habitualmente perguntas com um significativo grau de complexidade, esperando sempre respostas pormenorizadas e aprofundadas, e não desistem até estarem totalmente satisfeitas com a informação disponível.

Winner (1999, p. 234) diz ainda que *“As crianças sobredotadas também trabalham intensivamente pela simples razão de que apreciam fazê-lo”*.

Os resultados aferidos no trabalho de investigação realizado por Santos (2001, p.131), vão ao encontro dos resultados obtidos no presente estudo, como podemos verificar através do testemunho de três crianças que participaram na referida investigação:

“Gosto de saber tudo acerca das coisas” (7 anos).

“Sou muito curiosa” (8 anos).

“Gosto muito de aprender e estou sempre interessada em saber mais. Gosto muito de ler para poder aprender muito. (...) quero saber sempre mais do que já sei” (8 anos).

Neste âmbito, Alencar (1986) lembra que os pais devem responder aos interesses manifestados pelas crianças e acompanhá-las nos seus percursos de pesquisa e na procura e aprofundamento do conhecimento.

Serra (2004) acrescenta que os pais/família devem criar as condições essenciais para que estas crianças possam mobilizar os seus interesses, concretizar os seus projectos de trabalho e alcançar os seus próprios

objectivos e metas, contribuindo assim para uma maior auto-estima e uma efectiva segurança nas suas capacidades e potencialidades.

Relativamente à categoria **o que gostam em si**, aferimos que a maioria das crianças evidencia um notório entusiasmo ao perceber e sentir que tem muita facilidade em aprender e adquirir conhecimentos.

Conseguimos também compreender que as crianças que participaram neste trabalho são capazes de reconhecer e valorizar as suas capacidades e que revelam uma significativa satisfação quando falam das suas potencialidades.

Winner (1999, p. 246) diz que a maioria das crianças sobredotadas/com altas habilidades revela satisfação e até orgulho relativamente às suas capacidades e diferenças, explicitando que *“a maior parte (...) diz que se orgulham dessa diferença”*. Contudo, a autora alerta para o facto de que, geralmente, *“as crianças que se sentem mais diferentes”*, apesar de se sentirem orgulhosas dessa diferença, *“também são as que possuem menos amigos e uma auto-estima mais baixa relativamente às suas relações sociais”*.

Em relação à categoria **a família**, os dados permitem mostrar que todas as crianças revelam que gostam da sua família, expressando a amizade e o carinho que une os elementos que compõem o núcleo familiar.

Os resultados ajudam também a compreender a dimensão da importância da família na vida e na afectividade das crianças, assim como na transmissão de sentimentos de segurança e aconchego, necessários e fundamentais para que se sintam protegidas, felizes e amadas.

Segundo Chiland (1976) a família é o suporte fundamental para o desenvolvimento equilibrado e saudável da criança, assegurando a sua estabilidade emocional e afectiva, e concedendo à mesma a segurança e

os apoios necessários para que cresça de forma harmoniosa e descubra a felicidade nas vivências diárias e no aconchego do seu lar.

Na opinião de Bronfenbrenner (1978) é imprescindível a existência de uma relação genuína de afecto, amor, aceitação e compreensão, entre a criança e os seus progenitores, para que a mesma se possa desenvolver de forma harmoniosa e equilibrada, e seja efectivamente feliz. Nas palavras deste especialista “*Se o actual conhecimento do desenvolvimento da criança nos diz alguma coisa, é o de que esta se desenvolve psicologicamente em função das interacções recíprocas com aqueles que a amam*” (p. 767).

Nesta linha de reflexão, Novaes (1979) sustenta que é inquestionavelmente necessário desenvolver e reforçar o vínculo das relações familiares, indispensável para uma adequada estruturação do desenvolvimento da criança e uma evidente solidificação dos “laços” e afectos entre os membros da família.

Neste enquadramento Silva (1999) sublinha que a família assume uma responsabilidade e um papel insubstituível e estruturante no processo de desenvolvimento da criança sobredotada, frisando que os laços emocionais que crescem no seio familiar representam um contributo notório na promoção da aceitação da diferença e no reconhecimento da singularidade. A autora lembra que os pais devem atribuir atenção e dedicação permanente aos seus filhos, proporcionando-lhes condições diversificadas e estimulantes de desenvolvimento e crescimento emocional, cognitivo, pessoal e social.

Brumbaugh e Rushco (1962) cit. in (Novaes 1979, p. 130 e 131) consideram que a criança sobredotada “*tem capacidades excepcionais que precisa desenvolver e aprender a utilizar da maneira construtiva. (...) O superdotado necessita de orientação dos pais, dadas suas habilidades e seus interesses, necessitando encontrar nos pais estímulo e ajuda para aquisição de características básicas, sem as quais a superdotação não se desenvolve (...)*”.

Considerando a pertinência das relações familiares, Winner (1999) salienta que estas devem ser fortes, positivas e gratificantes, permitindo o desenvolvimento saudável e harmonioso da criança.

No estudo desenvolvido por Santos (2001), também se verifica que todas as crianças que participaram no mesmo, revelam gostar da sua família e consideram que esta representa um elemento muito importante, como podemos confirmar através do testemunho de uma criança (8 anos): *“É bom ter uma família, porque nos dá muito apoio e pode-nos ajudar quando nos sentimos sozinhos. Dão-nos momentos alegres na vida. Gosto muito da minha família. Nós somos uma família unida”* (p. 131 e 132).

Através da análise dos dados da categoria os **irmãos**, é possível perceber que a maioria das crianças que tem irmãos e/ou *meios-irmãos* gosta dos mesmos, verbalizando que estes são simpáticos, meigos e que as ajudam bastante, permitindo perceber, de acordo com os seus testemunhos, que, na generalidade, existe uma boa relação entre as crianças que participaram nesta investigação e os seus irmãos. É então possível verificar que existe uma relação saudável e equilibrada entre irmãos.

Também no estudo efectuado por Santos (2001) é possível perceber que *“a maioria das crianças diz gostar dos seus irmãos, considerando-os bons amigos e simpáticos”* (p. 132).

Relativamente à categoria **actividades/brincadeiras com os irmãos** e respectivas subcategorias *realizar actividades/brincar com os irmãos; quem sugere as actividades/brincadeiras*, é possível verificar que os testemunhos das crianças revelam que a maioria realiza actividades e brinca com os seus irmãos. Também é possível aferir que, na maioria das vezes, são as crianças sobredotadas que escolhem e lideram as brincadeiras e actividades com os irmãos, facto que nos ajuda a concluir

que estas crianças possuem uma enorme necessidade e capacidade de liderança e de poder de decisão.

Relativamente às crianças que participaram neste estudo, não se verificam relações conflituosas significativas com os irmãos, porém, verificamos uma notória vontade e necessidade intrínseca de liderança.

Na literatura, alguns autores, como Vilas Boas e Peixoto (2003), afirmam que a existência de uma criança sobredotada e/ou talentosa no seio familiar, poderá afectar, de alguma forma, as relações entre irmãos, ou seja, os irmãos poderão considerar que não são “*tão bons*” ou “*tão importantes*” como o seu irmão sobredotado, ou podem, pelo contrário, considerar gratificante terem “*no seu seio alguém a quem se dá valor*” (p. 65). Torna-se assim importante, uma atenção cuidada por parte da família, que deverá assegurar que o irmão sobredotado não acarrete constrangimentos para o(s) outro(s) irmão(s) e salvaguardar uma relação harmoniosa e saudável entre os mesmos.

Os dados analisados na categoria ***conversar com os pais*** e respectivas subcategorias *se conversam com os pais; com qual dos dois conversam mais; quem dá mais atenção durante as conversas*, mostram que todas as crianças referem que conversam com os pais, sendo que a maioria refere que conversa mais com a mãe e que esta tem mais paciência para as ouvir. Mencionam ainda que as mães demonstram atribuir-lhes mais atenção do que os pais quando estão a conversar.

As mães revelam maior disponibilidade para ouvir os filhos, permanecendo, por vezes, longas horas a escutar o que as crianças têm para lhes contar acerca das suas vivências e ideias.

Como adianta Novaes (1979, p. 120) “*Se os pais conseguirem caminhar juntamente com seus filhos [sobredotados], dialogando com eles, provocando experiências de vida significativas e de relacionamento autêntico, poderá ser decisiva sua influência no desenvolvimento de seus filhos e na construção de sua identidade pessoal*”.

Em relação à categoria ***o que gostam de fazer com a família***, os resultados revelam que as actividades que as crianças gostam mais de realizar com a sua família são: jogos diversos e divertidos, leitura de livros sobre vários assuntos e temas e trabalhar/pesquisar no computador.

Estas crianças são bastante dinâmicas e exigem um meio familiar estimulante e repleto de actividades desafiadoras, que respondam às suas necessidades individuais e contemplem os seus interesses e preferências. Assim, torna-se evidente que as famílias deverão dispor de tempo para acompanhar e orientar as suas crianças sobredotadas.

Segundo Alencar (1986) as condições ambientais desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças e, quando adequadas e ajustadas às suas características e necessidades, contribuem para promover as suas capacidades, talentos, imaginação e criatividade. Assim, os contextos familiares devem oferecer às crianças sobredotadas estímulos variados e actividades diversificadas, desafiadoras e gratificantes, que contribuam para elevados níveis de motivação e de investimento nas tarefas.

Os dados da categoria ***o que pensam da escola***, mostram que a maioria das crianças deste estudo verbaliza que gosta da sua escola, transmitindo uma opinião positiva acerca da mesma.

Para a maioria destas crianças e de acordo com os seus testemunhos, não se identificam relatos de insatisfação significativa ou desagrado evidente por parte das crianças face à escola que frequentam.

No estudo de Santos (2001, p. 136) a maioria das crianças também refere “*que a sua escola é boa*”, porém, algumas crianças revelam algum descontentamento relativamente a tarefas e actividades que consideram pouco estimulantes, como podemos verificar através do testemunho de duas crianças que participaram nesse estudo:

“Gosto assim, assim. E, nem sempre gosto de fazer o que a professora pede. Às vezes dá-me coisas que eu não quero fazer, como por exemplo, fichas que eu não gosto” (6 anos).

“A Escola é um bocadinho chata. A professora (...) manda fazer muitos trabalhos chatos. Eu tenho pouca paciência para fazer muitos trabalhos. Não gosto da escola porque estou sempre a trabalhar com o lápis” (6 anos).

Na categoria **o que pensam dos colegas**, os resultados permitem concluir que a maioria das crianças revela uma opinião positiva acerca dos colegas, considerando que estes são simpáticos e até bons amigos.

Os resultados mostram que a maioria das crianças gosta dos colegas e que não existem problemas de relacionamento significativos nem conflitos preocupantes entre a maioria das crianças sobredotadas que participaram nesta investigação e os seus pares, em contexto escolar.

Na perspectiva de Novais (1979), as crianças sobredotadas poderão melhorar significativamente a qualidade da sua interacção grupal, assim como desenvolver e intensificar uma relação adequada e saudável com os colegas, se usufruírem de um contexto educativo que as ajude a desenvolver confiança em si próprias e na relação com os colegas, a construir sentimentos de pertença ao grupo de pares e aos contextos educativos nos quais se encontram inseridas, bem como, a adequar progressivamente e de forma consciente, atitudes e comportamentos. Esta autora esclarece que a adequada estimulação das crianças sobredotadas em contexto escolar, poderá promover e potenciar interacções positivas entre estas e os seus pares, contribuindo para o ajustamento e a adaptação social desta população.

Winner (1999) lembra que a sobredotação acarreta, muitas vezes, fragilidade e problemas emocionais e sociais, geralmente devido às inúmeras diferenças que se observam entre as crianças sobredotadas e os seus pares, nomeadamente, ao nível da personalidade, do

desenvolvimento e da aprendizagem. Estes problemas exigem intervenções intencionais e direccionadas às necessidades e dificuldades de cada criança, que contribuam para uma maior estabilidade afectiva, emocional e social e permitam controlar e minorar eventuais efeitos negativos, resultantes das limitações e fragilidades observadas. Devidamente orientadas e prontamente ajudadas, as crianças sobredotadas poderão perfeitamente encontrar sucesso nas relações e interacções com os seus colegas.

Através dos dados analisados na categoria ***amigo especial*** e respectivas subcategorias *como é; o que apreciam nele*, é possível verificar que algumas crianças revelam ter um *amigo especial*, que lhes dá atenção e com quem podem conversar e brincar.

O *amigo especial* apresenta alguns interesses comuns aos da criança sobredotada com a qual estabelece a amizade e revela disponibilidade para a relação. A atenção e a disponibilidade do *amigo especial* revelam-se aspectos bastante valorizados por estas crianças sobredotadas.

A este propósito, Winner (1999) lembra que as crianças sobredotadas revelam-se, muitas vezes, solitárias, porque sentem necessidade e gostam de estar sozinhas, ou, porque não encontram outras crianças que partilhem interesses idênticos e com as quais possam brincar, realizar jogos e actividades estimulantes e manter conversas interessantes. Segundo a autora, estas crianças têm habitualmente consciência da sua diferença e, muitas vezes, reconhecem as suas dificuldades de adaptação e de relacionamento com os pares.

A mesma autora explica que os seus amigos são, geralmente, crianças mais velhas, na medida em que estas demonstram uma maior proximidade ao nível da idade mental.

Relativamente à categoria ***a professora*** e respectivas subcategorias *o que pensam da professora; o que apreciam na professora*, os

resultados salientam que quase todas as crianças gostam da sua professora, sendo possível aferir, a partir dos seus testemunhos, que estas crianças gostam de professores exigentes, que lhe proporcionem tarefas e actividades interessantes e estimulantes, que constituam um verdadeiro desafio para as mesmas.

Estas crianças reclamam contextos de aprendizagem ricos em estímulos e necessitam de professores empenhados, dedicados e criativos, capazes de contribuir para as ajudar a desenvolver todo o seu potencial, garantindo o sucesso escolar, a realização pessoal e o equilíbrio emocional das mesmas.

Segundo Patrício (1986), o processo de ensino e aprendizagem deverá ser percepcionado como um encontro entre o educando e o educador, que contemple a optimização do desenvolvimento humano do aluno por intermédio ou pela orientação e ajuda do respectivo professor.

Na opinião de Patrício (1990) os alunos necessitam de professores criativos, empenhados, disponíveis, comprometidos e personalísticos, capazes de conceber cada aluno na sua singularidade e investir entusiasticamente no desenvolvimento de cada educando, respeitando integralmente a sua identidade, a sua dimensão emocional e afectiva, individual e social, os seus interesses e poder criador, as suas capacidades e necessidades intra-individuais. Na sua actuação enquanto docentes, deverão também preocupar-se em assegurar o bem-estar físico e emocional de todos os seus alunos, assim como a maximização do seu potencial, objectivando que o sucesso dos educandos não contemple apenas o sucesso escolar, mas sim o seu sucesso educativo global, ou seja, o êxito do seu processo de desenvolvimento como ser humano único e singular.

Serra (2004) destaca que os professores deverão assumir-se como orientadores e facilitadores dos processos de aprendizagem de todos os seus alunos, incluindo, obviamente, os alunos sobredotados. A autora sublinha também que os professores deverão proporcionar

oportunidades de aprendizagem por descoberta, que contribuam para mobilizar os interesses dos alunos e estimular as suas potencialidades e criatividade.

Os dados analisados na categoria **tarefas e actividades escolares preferidas**, revelam que a maioria das crianças deste estudo demonstra preferência por tarefas e actividades que estimulem e potenciem competências de leitura, de escrita, de cálculo mental e de resolução de situações problemáticas.

A maioria das crianças que colaboraram nesta investigação revela entusiasmo na realização de actividades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, desde que organizadas e apresentadas de forma estimulante e que permitam aprimorar competências desenvolvidas e emergentes, tendo em conta os seus interesses e preferências.

Segundo Alencar (1986), se a instituição escolar conseguir adequar as dinâmicas de ensino e aprendizagem às necessidades das crianças sobredotadas e for capaz de organizar propostas educativas intelectualmente estimulantes e desafiadoras, poderá certamente motivar e incentivar as mesmas para a aprendizagem e para o desenvolvimento e maximização das suas potencialidades.

Neste alinhamento, Serra (2004) sugere que os professores organizem e dinamizem experiências de aprendizagem significativas para os alunos, que permitam promover e satisfazer a sua imaginação e o espírito criativo. A autora destaca a necessidade de promover e potenciar o sucesso escolar destas crianças e jovens, através de um planeamento educativo que equacione procedimentos facilitadores dos processos de ensino e aprendizagem.

Em relação à categoria **tema(s)/assunto(s) do seu interesse**, os dados recolhidos e analisados evidenciam que as crianças que

participaram neste trabalho interessam-se por diversos assuntos relacionados com a natureza, o corpo humano, a astronomia, a História, entre outros, revelando uma notória preocupação em aprofundar conhecimentos no âmbito dos temas e assuntos que lhes suscitam interesse, procurando ler, pesquisar e estudar sempre mais sobre esses assuntos, sendo visível uma constante “*sede*” de conhecimento.

As crianças que participaram neste estudo interessam-se por assuntos diversos, sendo importante sublinhar que os seus testemunhos, espelhados através das unidades de registo seleccionadas, permitem perceber a motivação das mesmas face aos temas e assuntos do seu interesse, assim como o evidente entusiasmo por trabalhos de pesquisa e descoberta.

Segundo Guenther (2000) para responder às necessidades de aprofundamento e ampliação dos conhecimentos e das aprendizagens manifestadas pelas crianças sobredotadas, é fundamental que os temas abordados e trabalhados sejam amplos e que permitam uma grande diversidade de conhecimentos. Por outro lado, não deverá ocorrer uma simples transmissão de factos de forma linear, pelo contrário, deverá proporcionar-se a apresentação de situações problemáticas de grande abrangência, permitindo potenciar o pensamento criativo e divergente característico nestas crianças.

Os dados da categoria ***escola ideal***, evidenciam que para a maioria destas crianças, a escola ideal é aquela que reúne as condições necessárias para que estas possam *aprender sem limitações* e saber cada vez mais, “*porque ainda há muito para descobrir*”, como sublinha uma das crianças neste estudo.

A instituição escolar deverá representar um contexto de aprendizagem que promova e potencie a curiosidade e a criatividade das crianças sobredotadas, assegurando a promoção efectiva e a maximização das suas capacidades e habilidades, correspondendo às necessidades

educativas específicas de cada criança, no respeito máximo pela sua individualidade e singularidade, ou seja, uma instituição educativa que respeite e aceite integralmente a heterogeneidade discente e as diferenças do ser humano.

No estudo de Santos (2001, p. 140 e 141) a maioria das crianças “*gostaria que a sua escola tivesse actividades variadas e interessantes*” e alguns dos seus testemunhos permitem perceber que as mesmas também gostam muito de aprender e saber cada vez mais, acerca de inúmeros assuntos:

“*Era interessante que a escola tivesse muitos livros para eu poder ler e aprender muito*” (6 anos).

“*Gostava que a minha escola fosse uma escola com todos os acessos para praticar muitas actividades interessantes. Queria que tivesse uma biblioteca para ir ler livros várias vezes*” (8 anos).

No alinhamento desta reflexão, Serra (2004) sugere que as instituições escolares procurem conceber propostas educativas verdadeiramente flexíveis e integradoras, e disponibilizem recursos complementares de informação nas áreas de conhecimento nas quais os alunos revelam interesse, garantindo, desta forma, níveis otimizados de motivação e empenho, assim como a expressão de todo o seu potencial e criatividade.

5.3. Das Representações das Professoras

Os dados analisados na categoria ***abordagem da temática da sobredotação***, demonstram que a maioria das professoras que participaram neste estudo refere que já ouviu falar de sobredotação, mas nunca leu documentação sobre a problemática, sendo possível perceber

que as mesmas possuem poucos ou quase nenhuns conhecimentos no âmbito da sobredotação, revelando um desconhecimento significativo relativamente à temática. A maioria das professoras não apresenta sequer conhecimentos *mínimos* no domínio da sobredotação.

O estudo desenvolvido por Santos (2001) também deixa transparecer a falta de conhecimentos e o significativo desconhecimento revelado pelos professores portugueses face à temática da sobredotação, facto que é possível compreender a partir das palavras de uma professora que participou no estudo e que refere: “*Tenho pouca informação sobre o tema*” (p. 143).

Neste âmbito Vilas Boas e Peixoto (2003) referem que, no geral, em Portugal, existe uma evidente lacuna ao nível da informação dos professores relativamente à problemática da sobredotação, impondo-se assim uma urgente necessidade de sensibilizar e esclarecer os mesmos.

Relativamente à categoria **definições de sobredotação**, os resultados revelam que a maioria das professoras considera que uma criança sobredotada é aquela que apresenta capacidades acima da média, em relação às crianças do mesmo grupo etário, em todas as áreas do conhecimento.

A maioria das professoras considera que as crianças sobredotadas possuem uma capacidade intelectual que lhe possibilita apresentarem níveis de desempenho elevados em todos os domínios académicos, o que configura uma concepção de *sobredotação global*.

No estudo de Santos (2001) também é possível aferir que a “*a maioria dos professores considera que (...) é uma criança com capacidades acima da média, em relação às outras crianças da sua idade, em todas as áreas do conhecimento*” (p. 142), resultados estes que vão ao encontro dos resultados obtidos no presente estudo, e evidenciam claramente o mito da sobredotação global abordado por Winner (1999), no seu livro intitulado “*Crianças Sobredotadas: Mitos e Realidades*”.

Nesta obra Winner lembra que este mito leva muitas pessoas, nomeadamente, os educadores/professores, a considerar, erroneamente, que “*as crianças academicamente sobredotadas possuem capacidades intelectuais gerais que as tornam sobredotadas em todas as matérias escolares*” (p. 335), alertando assim para a necessidade de desmistificar os mitos que ainda persistem e a falta de esclarecimento em relação a esta temática.

Em relação à categoria **a temática da sobredotação na formação inicial de professores**, os resultados mostram que todas as professoras referem que, na sua opinião, os professores em Portugal não têm formação acerca da problemática da sobredotação, destacando que durante o percurso de formação que realizaram nos cursos de formação inicial de professores, esta temática não foi abordada.

Algumas professoras sublinham que também não têm conhecimento de acções de formação no âmbito da problemática da sobredotação, considerando que é um tema ainda pouco conhecido e explorado.

A formação inicial de professores, em Portugal, não contempla a sensibilização e a formação dos professores no domínio da temática das crianças sobredotadas, constituindo uma limitação significativa para uma adequada intervenção dos educadores/professores junto destas crianças.

Neste domínio, Almeida *et al.* (2000) consideram fundamental e imprescindível um aprofundado esclarecimento e uma adequada formação dos professores, em Portugal, relativamente à problemática da sobredotação.

O estudo efectuado por Santos (2001, p. 143) também mostra que todos os professores que participaram na referida investigação afirmam que “*não tiveram formação*” na área da sobredotação. Estes resultados corroboram os resultados aferidos no presente estudo, chamando a atenção, mais uma vez, para a inquestionável necessidade de organizar

e dinamizar formação para os educadores/professores portugueses, sobre este tema.

Face ao exposto, apresentamos três testemunhos de professores, recolhidos no estudo de Santos (2001, p. 143 e 144), que sustentam o que acima foi referido:

“A nível da problemática da sobredotação não tive qualquer formação. No último ano do curso tive uma cadeira anual sobre educação especial, onde foram abordadas várias problemáticas, mas não especificamente esta” (24 anos).

“Na minha formação inicial não se falavam nestas problemáticas” (44 anos).

“Não existe formação. (...) A nossa formação não está dirigida neste sentido. (...) O curso não nos alerta para a problemática, nem para como proceder perante os problemas que surgem” (48 anos).

Segundo Vilas Boas e Peixoto (2003), os resultados do estudo que efectuaram no concelho de Braga, revelam que a maioria dos professores não possui qualquer formação específica para intervir junto de crianças sobredotadas e/ou talentosas, facto que, na opinião destes autores, explica e sustenta a falta de informação dos mesmos relativamente a esta problemática.

Os resultados obtidos relativamente à categoria **necessidade de formação de professores na área da sobredotação** demonstram claramente que todas as professoras mencionam que, em Portugal, deveria existir formação de professores na área da sobredotação, pois consideram que a formação é essencial para uma adequada intervenção educativa dos professores e das escolas perante casos de sobredotação.

Na opinião destas professoras, a formação específica de professores na área da sobredotação irá permitir que os mesmos estejam melhor preparados para organizar e dinamizar, nas escolas, formas de intervenção inclusivas e adequadas às necessidades educativas de crianças com características de sobredotação.

Vilas Boas e Peixoto (2003, p.105 e 109) consideram que todos os cursos de formação inicial de professores devem “*incluir numa das disciplinas da formação (...) alguma sensibilidade para a temática das necessidades educativas especiais onde se inclui a problemática da sobredotação e/ou talentos especiais*”. Estes autores consideram, ainda, que, para além de uma sensibilização geral dos professores, deveriam existir outras modalidades de formação, nomeadamente, para os professores que pretendessem “*aprofundar os seus conhecimentos nesta área, devendo ser-lhes proporcionado pelo sistema educativo cursos de especialização para o apoio e intervenção a crianças sobredotadas e/ou com talentos especiais*”.

Os dados analisados relativamente à categoria **procedimentos de despiste/identificação na escola**, permitem verificar e concluir que, segundo os testemunhos das professoras que colaboraram neste estudo, não existem procedimentos de despiste/identificação de crianças sobredotadas nas escolas onde estas leccionam.

Em Portugal, as escolas não aplicam procedimentos para o despiste/identificação de crianças com características de sobredotação.

Na opinião de Terrassier (1981) os professores apresentam, na generalidade, dificuldades na identificação de alunos sobredotados, facto que associado à inexistência ou ineficácia de procedimentos de despiste/identificação destas crianças, em contexto escolar, acarreta limitações bastante significativas e preocupantes na identificação de casos de sobredotação em meio escolar institucional.

Nesta linha de reflexão, Renzulli (1992) alerta para a notória falta de formação e de instrumentos necessários para o despiste/identificação de alunos e jovens sobredotados nas instituições escolares. O autor explica que estes condicionalismos posicionam os professores numa situação na qual se observam dificuldades notórias, que se traduzem em constrangimentos que limitam uma identificação adequada e em *tempo*

devido. Renzulli sublinha também que o processo de identificação, quando revestido de rigor e apoiado em conhecimentos e procedimentos válidos, facilita e contribui para a promoção de um atendimento estruturado de acordo com as características, o perfil intra-individual e as necessidades educativas e emocionais identificadas em cada caso. Este especialista lembra ainda que a identificação por parte dos professores de alunos sobredotados, requer que estes se apropriem de conhecimentos sólidos no âmbito da compreensão desta problemática e implica o desenvolvimento de competência para uma ajustada intervenção junto destas crianças e jovens, em contexto educativo institucional.

A este propósito, Tourón (2000) ressalta que a identificação de crianças e jovens sobredotados representa, ainda hoje, apesar dos progressos observados, um verdadeiro desafio para professores e psicólogos, tendo em conta a complexidade e multidimensionalidade da problemática, a divergência de perspectivas e opiniões entre os estudiosos e especialistas, a falta de consenso relativamente ao conceito de sobredotação e os mitos e estereótipos que ainda persistem e que dificultam a análise desta multifacetada realidade e trazem condicionalismos a uma actuação ajustada a esta população.

Almeida e Oliveira (2000, pp. 51 e 52) dizem que, assumindo a perspectiva da *“escola inclusiva, e atenta às diferenças, importa identificar estes alunos e mobilizar colegas, escola e família para os apoios necessários”*. Lembram ainda que, infelizmente, *“nem sempre isso ocorre”*, trazendo constrangimentos e limitações *“à valorização de todos e cada um”*.

Na opinião de Almeida *et al.* (2000), os professores, quando procedem à avaliação das habilidades ou do desempenho de alunos sobredotados, revelam uma notória tendência para focalizar as dimensões cognitivas, as aprendizagens realizadas e as competências desenvolvidas e reveladas pelas crianças. Estes autores chamam assim

a atenção para o facto de *“quando está em causa a avaliação de alunos sobredotados pelos professores, existe uma valorização maior nas habilidades cognitivas e do rendimento escolar dos alunos, em detrimento das áreas mais relacionadas com as expressões”* (p. 93).

Vilas Boas e Peixoto (2003, p. 109) sublinham que é fundamental criar e organizar condições necessárias para a implementação de um adequado processo de *“identificação e confirmação diagnóstica”* de crianças e jovens sobredotados e/ou talentosos, assim como o *“posterior acompanhamento psicológico”* destes discentes e a *“orientação educativa aos pais e encarregados de educação”*.

Serra e Cardoso (2008) dizem que em Portugal, as estimativas apontam para a existência de 35 a 50 mil crianças e jovens sobredotados, destacando que a maioria desta população não se encontra identificada. Devido à inexistência de estruturas de identificação e acompanhamento/atendimento nas escolas, muitos destes alunos *“passam despercebidos”* e não beneficiam das condições necessárias ao desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades. São frequentemente percebidos como hiperactivos, desmotivados, desinteressados ou em permanente conflito com o sistema de ensino. Segundo as autoras *“A maioria dos professores confessa nunca ter detectado um aluno sobredotado ao longo da sua carreira”* (p. 120).

Relativamente aos dados analisados na categoria **aluno(a) sobredotado(a)** e respectivas subcategorias *características; problemas*, os resultados mostram que as características evidenciadas pelos alunos sobredotados e referenciadas pelas professoras que participaram no estudo são: curiosidade, bom vocabulário, boas capacidades de cálculo mental e permanente questionamento acerca de inúmeras situações e assuntos.

Os problemas observados em contexto escolar e mais referenciados pelas professoras são: desmotivação frequente perante a rotina e as

actividades que não correspondem aos seus interesses, necessidade de serem sempre os primeiros a responder às perguntas da professora, dificuldades em lidar com o insucesso e alguns problemas de relacionamento com os pares.

Impera salientar que, as professoras, apesar das dificuldades, limitações e dúvidas que referem ter em relação à temática da sobredotação, conseguem identificar e referir várias características e problemas revelados pelos seus alunos sobredotados em contexto escolar.

Renzulli (1995) destaca que a evidente vontade de aprender que se observa habitualmente nas crianças sobredotadas e que se traduz numa constante curiosidade relativamente a vários temas e assuntos, implica e reclama que se estructurem ambientes educativos enriquecidos, estimulantes e desafiadores, essenciais para potenciar o desenvolvimento da motivação intrínseca, maximizar a curiosidade e o desejo de adquirir e aprofundar conhecimentos, assim como assegurar níveis elevados de investimento nas tarefas e de desempenho.

Winner (1999) lembra que é bastante frequente existirem crianças sobredotadas aborrecidas, irrequietas e notoriamente desmotivadas, quando não lhes são proporcionados os estímulos necessários e quando as actividades propostas em contexto educativo não são estimulantes e desafiadoras e afastam-se notoriamente dos seus interesses. Estas crianças desenvolvem, frequentemente, uma ideia negativa acerca da escola ou delas próprias na escola, apresentando níveis elevados de desmotivação e até fraco rendimento escolar. Winner salienta que, por vezes, estas crianças são erradamente referenciadas e classificadas como possuidoras de défice de atenção ou como hiperactivas, quando o problema reside na desadequação das respostas educativas e numa organização curricular que não corresponde às efectivas necessidades de aprendizagem destas crianças.

Neihart (1999, 2000, 2002) considera que é fundamental existir uma abordagem dinâmica e eficaz no âmbito de um suporte social e educativo às necessidades psicossociais das crianças e jovens sobredotados, que deverá incidir na redução de factores de risco, identificados ao longo do seu desenvolvimento, na promoção de factores protectores e no desenvolvimento e maximização de competências no domínio socioafectivo. Na opinião de Neihart, se forem acautelados apoios educativos específicos para estes alunos, que constituam respostas e intervenções educativas pensadas e implementadas de acordo com as suas características e necessidades específicas e individuais, será menos provável observarem-se desajustamentos e problemas socioemocionais em contexto educativo.

Os resultados do estudo exploratório realizado por Candeias em 2004, que incidiu sobre os processos e as estratégias que as crianças e jovens com altas habilidades utilizam para resolver problemas emocionais e sociais, também mostram que as interações com os pares e os desafios intrapessoais, como o insucesso, constituem efectivamente problemas importantes para este grupo. Perante os resultados aferidos, a autora do estudo considera que os mesmos evidenciam claramente a necessidade de intervenções *“de incidência individual ou grupal, focalizadas nas dimensões cognitiva e comportamental do ajustamento social”* (Candeias, 2005, p. 276).

Serra e Cardoso (2008) afirmam que a sobredotação tem influência no desenvolvimento psicológico dos indivíduos e relembram que o desenvolvimento ajustado ou desajustado encontra-se, notoriamente, dependente de vários factores que interagem entre si e que incluem, entre outros, características de personalidade, contextos envolventes e suporte social e educativo.

Ainda neste enquadramento, as mesmas autoras destacam que, se as crianças e jovens sobredotados não usufruírem de um acompanhamento específico e direccionado para as suas necessidades educativas,

emocionais e afectivas, poderão apresentar, conseqüentemente, problemas de insucesso escolar e de inadaptação social. Estes problemas podem potenciar comportamentos de baixa auto-estima, fraca autoconfiança e isolamento, provocando transtornos e fragilidades emocionais preocupantes, pelo que não se poderá negligenciar um atendimento e acompanhamento adequado a este grupo de crianças e jovens, que assegure o respeito pelas suas diferenças e singularidade e promova uma efectiva aceitação e inclusão desta população.

Os dados analisados na categoria **metodologias/estratégias e programas utilizados na escola**, demonstram que todas as professoras que participaram neste estudo referem que, nas escolas onde leccionam, não existem nem se aplicam metodologias/estratégia ou programas para intervir e trabalhar com crianças sobredotadas.

As escolas não utilizam quaisquer metodologias/estratégias diferenciadas nem recorrem a programas específicos para organizar, estruturar e adequar as intervenções educativas às crianças com características de sobredotação.

Também no estudo realizado por Santos (2001, p. 148 e 149), os resultados mostram que, todos os professores que participaram no mesmo, referem que a escola onde trabalham não utiliza metodologias/estratégias ou programas específicos para crianças sobredotadas. Os testemunhos dos professores, recolhidos durante o estudo, sustentam claramente os resultados aferidos, como podemos constatar através de alguns desses testemunhos:

“A escola não utiliza estratégias específicas nem tem programas para estes alunos” (Professora, 42 anos).

“A escola não utiliza metodologias específicas. E, eu não aplico nenhuma metodologia ou estratégia diferente” (Professora, 24 anos).

“Não existem estratégias/metodologias ou programas específicos, porque não existe formação e na escola não temos meios” (Professora, 29 anos).

Em relação à categoria ***instituições portuguesas na área da sobredotação***, os resultados mostram que a maioria das professoras que participaram nesta investigação, não conhecem nem nunca ouviram falar de instituições/associações portuguesas que desenvolvem trabalho na área da sobredotação.

Estas professoras revelam um significativo desconhecimento sobre a existência de instituições/associações para apoio e acompanhamento às crianças sobredotadas e suas famílias em Portugal.

De referir que, em Portugal, existem algumas instituições/associações cuja actuação se desenvolve no âmbito do atendimento, intervenção e apoio na sobredotação e na divulgação da problemática: Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS); Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS); Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança (CPCIL) e o Instituto da Inteligência.

Relativamente à categoria ***articulação instituição especializada/escola*** e respectivas subcategorias *contacto(s)*; *finalidade do(s) contacto(s)*; *colaboração*; *necessidade de articulação*, a análise dos dados salienta que, segundo a maioria das professoras, não foram estabelecidos contactos entre a instituição especializada que acompanha a criança e a escola/professora.

Nos casos em que as professoras referem que a instituição especializada estabeleceu contactos com a escola/professora, as mesmas sublinham que os contactos foram efectuados com uma finalidade específica, ou seja, apenas com a intenção de abordar e reforçar a necessidade de se proceder à aceleração e para se efectuarem as diligências necessárias e inerentes ao processo de aceleração.

Estas professoras também salientam que, após a concretização e efectivação da aceleração, a instituição especializada não colaborou com a escola/professora na estruturação, organização e adequação dos processos de ensino e aprendizagem às necessidades dos alunos com características de sobredotação.

Todas as professoras que participaram neste estudo consideram que seria extremamente importante e fundamental existir uma efectiva articulação entre as instituições especializadas e as escolas, para que as instituições escolares/professores pudessem usufruir de orientação para a organização de respostas e intervenções educativas estimulantes e ajustadas às necessidades educativas específicas e aos perfis intra-individuais dos seus alunos sobredotados, permitindo o desenvolvimento favorável do seu potencial e uma educação efectivamente integradora e inclusiva.

No presente estudo não se verifica um efectivo trabalho colaborativo entre as instituições especializadas que acompanham as crianças sobredotadas e as instituições escolas que as crianças frequentam.

Segundo Alencar (1986), em alguns países, nomeadamente, no Brasil, têm vindo a ser progressivamente implementados alguns programas de atendimento a alunos sobredotados, objectivando-se um acompanhamento adequado e promotor do potencial e da criatividade destas crianças e jovens. No âmbito destes programas, os professores têm acesso a formação específica sobre a problemática da sobredotação, que inclui informação sobre práticas de intervenção e actuação junto desta população. Estes programas contemplam também o apoio e a colaboração regular de uma equipa multidisciplinar, que ajuda e orienta a escola e os pais/famílias destes discentes, na adequação das práticas e dinâmicas educativas, assim como na resolução dos problemas com os quais se deparam no decurso dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos sobredotados. A implementação destes programas exige uma colaboração sistemática e uma cooperação

efectiva e funcional, entre os vários agentes que intervêm na educação destas crianças, e pressupõe uma responsabilidade partilhada entre todos os intervenientes.

Os resultados referentes aos dados analisados na categoria **reações dos colegas**, permitem concluir que a maioria das professoras observou que existem alunos que não reagem bem perante alguns comportamentos e atitudes dos colegas sobredotados, nomeadamente, atitudes de liderança, de permanente questionamento e de necessidade de demonstração de conhecimentos.

Por vezes, o perfil comportamental dos alunos sobredotados provoca reações de irritabilidade, intolerância e incompreensão em alguns colegas do grupo/turma em contexto de aprendizagem.

Neste âmbito de reflexão, Serra (2008) lembra que as crianças sobredotadas apresentam um conjunto de características pessoais que poderão desencadear reações, por vezes, com efeitos negativos, por parte dos indivíduos que convivem habitualmente com as mesmas, em diferentes contextos, trazendo fragilidades e problemas significativos ao nível do relacionamento interpessoal, nomeadamente com os pares, da aceitação e integração social, assim como no domínio do desenvolvimento pessoal e social.

Os resultados obtidos a partir da análise dos dados referentes à categoria **relacionamento aluno sobredotado/professor**, demonstram que a maioria das professoras que colaboraram neste trabalho não identifica a existência de problemas no relacionamento com o seu aluno sobredotado, referindo que existe uma boa relação entre ambos.

Relativamente à maioria dos casos estudados, não são referidos problemas significativos no relacionamento entre aluno sobredotado/professor.

Os resultados do estudo exploratório realizado por Candeias em 2004, anteriormente mencionado, mostram que as interações com os professores constituem, entre outros, problemas importantes para as crianças e jovens sobredotados, levando a autora a considerar fundamental “*ajudar as crianças e os jovens com altas habilidades a lidar com as dificuldades e as potencialidades emocionais e sociais em contextos escolares e comunitários*” (Candeias, 2005, p. 276).

No nosso trabalho de investigação e em relação à maioria dos casos estudados, não foram identificadas situações em que as interações dos alunos sobredotados com os seus professores se tenham revelado notoriamente problemáticas e preocupantes. Algumas professoras referem e sublinham situações de teimosia e, por vezes, a tendência do aluno para pôr em causa ou contestar aquilo que a professora diz, porém, segundo as próprias professoras, são situações que não condicionam o adequado relacionamento entre aluno/professor, nem acarretam fragilidades emocionais.

5.4. Das Representações dos Técnicos das *Instituições Especializadas*

Relativamente à categoria ***definições de sobredotação***, os resultados aferidos a partir da análise dos dados permitem perceber que todos os técnicos que participaram neste estudo consideram que uma criança sobredotada é aquela que apresenta um desempenho excepcional, relativamente à média estabelecida para a faixa etária, em uma ou várias áreas do desempenho humano. Revela um comportamento que reflecte uma conjugação entre capacidades gerais ou específicas acima da média, motivação e empenho elevado na tarefa e criatividade. Alguns técnicos referem que existem crianças e jovens sobredotados que não revelam traços de criatividade.

Constatamos que as definições apresentadas pelos técnicos enquadram-se numa abordagem multidimensional do conceito de sobredotação.

Neste enquadramento, lembramos que Renzulli (1978) considera o empenhamento nas tarefas como *“factor importante a juntar à criatividade e a uma capacidade acima da média para se poder identificar o sobredotado. Nesta proposta (...) o indivíduo possui capacidade acima da média e apresenta indícios de motivação e criatividade, uma vez que estas duas últimas componentes são passíveis de um estímulo mais elaborado para o seu aperfeiçoamento”* (Silva, 1999, pp. 17 e 18).

A este propósito, consideramos pertinente referir que, através de uma cuidadosa e atenta revisão da literatura existente, verificamos que predomina uma certa confusão em relação ao conceito de sobredotação e constatamos uma evidente falta de unanimidade no âmbito terminológico. Há um número bastante significativo de definições, em várias publicações sobre esta complexa e multifacetada temática, inúmeras discordâncias, interrogações e divergência de opiniões, entre os estudiosos e investigadores que, pelo mundo, se têm dedicado a estudá-la e a compreendê-la.

As dificuldades observadas na operacionalização do constructo edificam-se na multiplicidade de enquadramentos teóricos que dificultam a possibilidade de *“propor uma definição precisa e aceite universalmente (...)”* (Alencar 1986, p. 21)

Os resultados apresentados relativamente à categoria ***sinais precoces/características de sobredotação*** mostram que os sinais/características que ajudam na identificação de crianças sobredotadas, referenciados pelos técnicos que participaram neste estudo foram: a curiosidade, a necessidade de aprender e de aprofundar conhecimentos, capacidade para a problematização de ideias e pensamento divergente, constante questionamento, interesses em áreas

ou domínios específicos, precocidade na fala, perfeccionismo, desempenhos elevados e níveis elevados de investimento nas tarefas.

A curiosidade e a necessidade de adquirir e aprofundar conhecimentos foram as características mais referenciadas pelos técnicos, neste trabalho de investigação.

Todos os técnicos consideram que existem características que poderão ajudar a alertar os pais/famílias, os educadores/professores e outros técnicos e agentes educativos ou outras pessoas que mantenham uma relação próxima e habitual com a criança, para um eventual caso de sobredotação.

Lembramos que os resultados apresentados no presente estudo, relativamente à categoria *características de sobredotação, das representações parentais*, mostram que os pais também consideram que a curiosidade, a precocidade na fala e o questionamento constante acerca das coisas, constituem características que poderão evidenciar a sobredotação na criança (características de alerta).

No presente estudo, a curiosidade é uma das características mais referenciada, tanto pelos pais como pelos técnicos.

Tal como os técnicos, os pais também apresentaram a capacidade de problematização de ideias, como um *indicador* importante e frequentemente evidenciado por crianças e jovens sobredotados.

Relativamente à categoria **problemas**, os resultados mostram que todos os técnicos que participaram neste estudo referem que, habitualmente, surgem dificuldades e problemas com as crianças sobredotadas, em contexto familiar e escolar.

Em relação aos problemas identificados em contexto familiar, os técnicos apontam, fundamentalmente, problemas ao nível das interacções com os elementos da família, pais ou irmãos, dificuldades no cumprimento de regras e a monopolização da atenção dos pais, que, em alguns casos específicos, assume um carácter sistemático, pelo que os

pais manifestam dificuldade em responder ao nível de atenção e disponibilidade requerido pelos seus filhos sobredotados. Como refere uma técnica que participou no presente estudo, no seu testemunho “(...) *exigem uma atenção muito grande da parte dos pais que, por vezes, se torna cansativa, gostam de ser o centro das atenções (...)*”.

Relativamente aos problemas identificados em contexto escolar, foram referidos pelos técnicos, nomeadamente, problemas de isolamento, inadaptação, dificuldades ao nível das interacções com os pares e desmotivação perante as tarefas/actividades que não correspondem aos seus interesses.

As crianças sobredotadas que participaram neste estudo apresentam, frequentemente, nos contextos familiar e escolar, problemas ao nível das interacções sociais, problemas de inadaptação escolar e dificuldades no cumprimento de regras sociais. Estes problemas e dificuldades trazem sérias preocupações para os pais/família e para os educadores/professores e exigem uma actuação adequada por parte de todos os intervenientes que participam nas dinâmicas e vivências familiares e escolares destas crianças, objectivando ajudá-las a superar as dificuldades e fragilidades identificadas e salvaguardar constrangimentos afectivos e emocionais.

No estudo desenvolvido por Santos (2001, p. 154), os técnicos também referem “*problemas de isolamento, dificuldades de integração social e de aceitação de regras sociais [e] desmotivação em relação à escola*”, o que vai ao encontro dos resultados aferidos no presente trabalho de investigação.

Os resultados referentes aos dados analisados na categoria ***apoio da Instituição Especializada às famílias***, permitem aferir que, todos os técnicos que participaram neste trabalho de investigação afirmam que as instituições/associações prestam apoio às famílias que recorrem aos seus serviços, nomeadamente, no âmbito do aconselhamento parental e

na promoção e desenvolvimento de um trabalho conjunto e partilhado entre pais e técnicos, através de dinâmicas de apoios orientadas de acordo com as necessidades aferidas face aos casos e às situações existentes.

Lembramos que os resultados apresentados no presente estudo, relativamente à categoria *qualidade da ajuda da Instituição Especializada, das representações parentais*, mostram que a maioria dos progenitores manifesta pouca satisfação relativamente à ajuda diligenciada por parte da instituição/associação especializada à qual recorreram, sendo possível concluir que, na maior parte dos casos, o atendimento não correspondeu às expectativas dos pais.

No entendimento dos progenitores que participaram na presente investigação, é necessário um maior investimento ao nível do trabalho conjunto entre os pais/famílias e as instituições/associações.

No olhar destes pais, impera potenciar as dinâmicas de apoio e orientação/aconselhamento e a promoção de um trabalho efectivamente mais partilhado e cooperativo.

Em relação à categoria **formação de professores na área da *sobredotação***, os resultados mostram que, de acordo com o conhecimento dos técnicos sobre esta matéria, não há, no geral, formação de professores na área da *sobredotação* em Portugal.

Os técnicos entrevistados consideram que seria fundamental existir sensibilização e formação sobre esta problemática, no âmbito da formação inicial de professores.

Estes técnicos consideram também que deveria haver oferta formativa generalizada nas modalidades de cursos de especialização e cursos de formação contínua, que permitisse aos professores aprofundarem conhecimentos e desenvolverem competências na área da *sobredotação*.

Em Portugal, a maioria dos professores não tem formação nem reúne as competências essenciais, para uma adequada actuação, perante um caso de sobredotação em contexto escolar.

No estudo de Santos (2001, p. 156), todos os técnicos consideram que os professores portugueses “*não têm nenhuma formação (...) sobre a problemática*”, o que vai ao encontro dos resultados aferidos no presente estudo. Nas palavras de uma técnica (31 anos) “*Não existe preparação. A formação de base não passa por uma formação em relação à sobredotação*”.

Lembramos que os resultados obtidos no presente trabalho de investigação, na categoria *a temática da sobredotação na formação inicial de professores, das representações dos professores*, revelam que durante o percurso de formação que estes profissionais efectuaram nos cursos de formação inicial de professores, a temática da sobredotação não foi abordada ou explorada.

Neste alinhamento, lembramos os professores que destacam a falta de acções de formação sobre esta temática, considerando que é uma problemática ainda pouco divulgada e estudada.

Os resultados dos dados analisados na categoria ***compreensão da sobredotação pelos professores***, permitem aferir que, em Portugal, a grande maioria dos professores desconhece ou não compreende a problemática da sobredotação.

Observam-se sérias lacunas e limitações significativas ao nível da informação e da formação dos professores portugueses relativamente a esta problemática. Persistem crenças e mitos e um notório desconhecimento no âmbito desta temática.

Concluimos que o tema da sobredotação ainda é pouco conhecido e estudado no nosso país, existindo dificuldades evidentes ao nível da compreensão do conceito. Como refere uma técnica que participou no presente estudo, no seu testemunho: “*A grande maioria dos professores*

não compreende a problemática da sobredotação, não compreende a criança sobredotada”.

Os resultados referentes aos dados analisados na categoria ***preparação dos professores/escolas***, permitem concluir que, no geral, os professores e as instituições escolares portuguesas não estão preparados para intervir e actuar adequadamente junto das crianças e jovens sobredotados, em função das suas características individuais e necessidades, nomeadamente, por falta de formação e por não existirem os meios necessários nem recursos humanos especializados, que possibilitem organizar e dinamizar uma actuação ajustada, intencional e direccionada para estes alunos, no respeito pelas suas diferenças e singularidades.

Em Portugal, os professores/escolas não consegue implementar e desenvolver uma intervenção educativa diferenciada, ajustada à população sobredotada, porque não se encontram preparados, ou seja, não possuem formação nesta área e não estão suficientemente elucidados e sensibilizados no âmbito desta problemática.

No estudo de Santos (2001, p. 156), os resultados mostram que os técnicos também consideram que há uma notória falta de informação e preparação dos professores. Nas palavras de uma técnica (45 anos): *“os professores não estão preparados, porque não têm formação e têm muitos preconceitos e muitos mitos (...) prejudiciais”*, o que corrobora claramente os resultados aferidos no presente estudo e permite concluir que é inquestionavelmente importante, organizar e promover formação de educadores/professores no âmbito desta temática.

Nesta linha de reflexão, apresentamos mais dois testemunhos recolhidos no trabalho de Santos (2001, 159), que sustentam a opinião dos técnicos relativamente à importância de uma formação específica neste domínio:

“É muito importante uma formação específica e contínua (...)”
(Técnica, 31 anos).

“É fundamental uma formação básica mínima sobre o conceito, as características, as necessidades, as estratégias diferenciadas” (Técnica, 58 anos).

Relativamente à categoria ***processos/instrumentos de despiste nas escolas***, os resultados dos dados analisados mostram e permitem concluir que a grande maioria dos professores portugueses não consegue efectuar um despiste ou proceder à sinalização de uma criança com características de sobredotação.

A maioria dos técnicos refere que os instrumentos existentes, que podem ser utilizados pelos professores no âmbito do despiste/sinalização, são pouco conhecidos, não estão generalizados e não são divulgados na formação inicial de professores.

Em Portugal, a grande maioria dos professores/escolas, não são capazes de proceder ao despiste/sinalização de crianças com características de sobredotação e revelam desconhecimento relativamente aos instrumentos que existem e que podem ser aplicados neste processo.

Neste domínio de reflexão Coriat (1990) sublinha a pertinência do despiste e da identificação precoce, salientando que este processo permite adequar os contextos envolventes às necessidades diagnosticadas e organizar orientação e acompanhamento aos pais/famílias e aos professores e restantes agentes educativos, que intervêm no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Perleth (1993) cit. *in* (Serra e Cardoso, 2008) lembra que a identificação atempada é fundamental, destacando que um atraso neste processo poderá comprometer significativamente a estimulação e o atendimento adequado e intencional, sustentado nas necessidades e características aferidas. Com base numa identificação pautada pelo rigor,

poderá proceder-se ao planeamento de estratégias e intervenções educativas que privilegiem as condições necessárias ao desenvolvimento pleno das altas capacidades destas crianças e à promoção de elevados níveis de motivação e empenho, acautelando sempre a sua estabilidade afectiva e emocional.

Na mesma linha de pensamento, Almeida e Oliveira (2000) propõem que o processo de identificação assuma uma abordagem multidimensional, tomando em consideração todas as dimensões dos indivíduos e não apenas as dimensões cognitivo-académicas. Os autores consideram também que a identificação deverá revestir-se de uma “*validade ecológica*”, ou seja, deverá ser realizada em diferentes contextos e momentos. Sustentam ainda que, neste processo, é fundamental a intervenção e colaboração de diferentes agentes, destacando assim a importância de uma avaliação de carácter multireferencial. Nas palavras de Almeida e Oliveira “*Todas estas características tornam a identificação um processo e não uma decisão delimitada a um dado momento ou espaço (...)*”, fazendo ressaltar a sua dimensão “*multi-etápica*” (p. 48).

Serra e Cardoso (2008) corroboram as perspectivas acima apresentadas e reforçam que a identificação de crianças e jovens sobredotados caracteriza-se por um processo de avaliação contínuo, sistemático e multidimensional, que não poderá realizar-se num momento único nem recorrer apenas aos resultados de provas psicométricas estandardizadas. Este processo impõe uma análise cuidadosa e conjunta dos resultados de provas formais e das observações rigorosas e sistemáticas sobre as atitudes, os comportamentos e as produções dos alunos. Neste âmbito, as autoras posicionam a sua perspectiva numa avaliação multireferencial, na qual participa a família, o próprio indivíduo, os professores e outros agentes educativos, os pares e profissionais de serviços de apoio externos (equipas de centros de orientação pedagógica), salvaguardando que a

família e os professores assumem um papel privilegiado, na recolha de informação que só poderá ocorrer em situação de observação directa no contexto das vivências habituais e diárias das crianças.

Os resultados dos dados analisados na categoria ***apoio da instituição especializada aos professores/escolas***, permitem aferir que todos os técnicos que participaram neste trabalho de investigação afirmam que a instituição/associação diligencia apoio aos professores/escolas, de acordo com a natureza e a gravidade das situações e as necessidades decorrentes das características dos casos. Esse apoio traduz-se, nomeadamente, em sugestões que constam no relatório elaborado no âmbito da avaliação realizada à criança.

As deslocações às escolas são realizadas apenas nos casos em que os intervenientes no processo verificam que existe, de facto, essa necessidade.

Alguns técnicos sublinham que há sempre uma indicação aos professores/escolas, relativamente à disponibilidade dos mesmos para contactos e esclarecimentos, sempre que as instituições escolares considerem pertinente.

Os testemunhos dos técnicos permitem compreender, as dinâmicas de apoios aos professores/escolas, diligenciadas pelas instituições/associações portuguesas.

Consideramos importante lembrar que, no presente estudo, os resultados obtidos a partir da análise dos dados da categoria ***articulação instituição especializada/escola das representações dos professores***, permitem compreender que os mesmos sentem necessidade e reclamam uma articulação mais estreita e efectiva e uma maior aproximação entre as instituições/associações e as escolas, pois consideram que uma articulação, verdadeiramente funcional, poderá ajudar a promover actuações mais ajustadas e inclusivas em contexto educativo.

No entendimento dos professores que participaram no presente estudo é necessário um maior investimento ao nível da articulação

instituição/escola. No olhar destes profissionais, impera erguer uma plataforma comunicativa e interactiva que assegure posturas de intervenção centradas nas necessidades dos alunos sobredotados, guiadas por agentes com conhecimento especializado, que orientem e aconselhem os professores a organizar respostas diferenciadas e adequadas, em contexto de prática educativa.

Percebemos assim a necessidade de construir um trabalho conjunto, ou seja, um trabalho de equipa, assente em pilares de cooperação e partilha, que contemple:

- a participação activa e regular das famílias dos alunos;
- a intervenção sistemática dos órgãos de direcção dos agrupamentos de escolas/escolas, a partir de um envolvimento orientado para a procura de respostas que atendam à diversidade discente;
- o comprometimento e a disponibilidade dos docentes titulares de turma/grupo (educação pré-escolar/1.º ciclo) ou dos directores de turma/professores de disciplina, para a articulação das respostas e das intervenções educativas;
- a estreita articulação dos docentes de educação especial;
- a colaboração de outros técnicos (psicólogos, terapeutas, ...)

O desenvolvimento de parcerias com serviços da comunidade envolvente, que possam ajudar a construir e reforçar as condições necessárias para responder às necessidades específicas e individuais desta população, poderá também representar um recurso complementar importante neste processo de educação partilhada.

Em relação à categoria ***apoios existentes em Portugal***, podemos concluir, a partir dos resultados obtidos, que os apoios ainda são notoriamente insuficientes e limitados. É necessário promover o reconhecimento e aceitação da população sobredotada, a sensibilização aos pais/famílias, aos educadores/professores e outros técnicos e

agentes que participam nos processos educativos destas crianças e jovens, bem como à comunidade e sociedade em geral.

Impera organizar e garantir dinâmicas sistemáticas de formação de educadores/professores e estruturas devidamente organizadas de despiste/sinalização, assim como intervenções educativas orientadas para a diversidade discente, nas quais devem ser contempladas respostas para os alunos sobredotados e para a “*educação de talentos*”.

Nesta linha de pensamento, não podemos esquecer a necessidade de um enquadramento legal que assegure uma efectiva igualdade de direitos e de condições para esta população e permita combater e superar as lacunas existentes no âmbito da educação e do atendimento às crianças e jovens sobredotados.

No estudo de Santos (2001), os técnicos apontam a necessidade de promover a formação de profissionais na área da sobredotação e sugerem a constituição de núcleos de apoio às crianças, suas famílias e às instituições educativas que trabalham com os alunos sobredotados, de forma a maximizar o desenvolvimento do seu potencial, garantir a sua estabilidade afectiva e emocional e assegurar uma educação diferenciada, integradora e inclusiva.

Como referem Crespo *et al.* (2008, p. 99) o percurso educativo é uma “*actividade nuclear da vida, especialmente para as crianças (...) e jovens*” e assume uma importância primordial para o desenvolvimento pessoal e social e para uma efectiva inclusão e participação dos indivíduos na sociedade, cabendo a todos nós, contribuir para a concretização de uma *educação para todos*, que respeite as capacidades individuais e as necessidades educativas de todos os alunos, sem excepções, e saiba aceitar e valorizar a sua individualidade e singularidade.

A heterogeneidade é uma riqueza incalculável da humanidade e, como tal, deverá ser reconhecida e valorizada no contexto de uma sociedade efectivamente multi/intercultural.



Óscar, 7A

CONCLUSÃO

“Estamos em presença não apenas de diversidades individuais, mas de diversidades sistêmicas, emergentes das sociedades pluralistas (...). A grande lição que se pode tirar é aprender a apreciar essa diversidade (...) Um longo caminho a percorrer.”

Peres (2000, p. 27)

“(...) A singularidade e a diversidade [devem] conviver ultrapassando etnocentrismos, exclusão escolar dos diferentes (surdos, invisuais, hiperactivos, sobredotados, deficientes ...), porque actores de diferentes culturas e saberes.”

Moniz (2008, p. 60)

É fundamental o desenvolvimento de estudos que contribuam para um aprofundamento de conhecimentos relativamente às características, perfis e necessidades das crianças sobredotadas e para uma melhor compreensão de aspectos e situações inerentes às realidades e dinâmicas educativas, familiares e socioculturais desta população. Estudos que ajudem a encontrar e a desenvolver respostas ajustadas, que possibilitem potenciar e otimizar os referidos contextos envolventes e operacionalizar um acompanhamento/atendimento específico e adequado, que valorize e respeite as suas diferenças, responda eficazmente às suas necessidades individuais e específicas e garanta um equilibrado e harmonioso desenvolvimento global das mesmas.

A sobredotação é uma temática complexa e multifacetada, que tem vindo a suscitar interesse nos últimos anos, mas também inúmeras dúvidas, interrogações, inquietações e divergência de opiniões, por parte daqueles que, por todo o mundo, se têm dedicado a estudá-la e a compreendê-la (Santos, 2002).

Este trabalho, orientado para o estudo das dinâmicas familiares, educativas e socioculturais das crianças sobredotadas, permitiu-nos concluir que os progenitores, embora revelem dúvidas, interrogações e limitações relacionadas com a problemática dos seus filhos sobredotados, revelam-se *agentes* importantes na primeira fase de despiste, pois conseguem identificar várias características importantes que ajudam a sinalizar estes casos.

Os pais consideram fundamental uma adequada compreensão da problemática da sobredotação, para que possam ajudar e orientar os seus filhos, respondendo de forma ajustada e esclarecida às suas necessidades individuais e assegurando as condições necessárias para que possam desenvolver equilibradamente todo o seu potencial.

Os resultados deste estudo mostram que os pais consideram importante a existência de um ambiente familiar acolhedor, desafiador e enriquecedor, que responda às necessidades e aos interesses da criança, promova o seu desenvolvimento pessoal e social e garanta a sua estabilidade afectiva e emocional.

O estudo permitiu verificar que o perfil comportamental das crianças sobredotadas, a capacidade e necessidade de liderança e as dificuldades que revelam em aceitar ideias e ordens dos outros, nomeadamente dos adultos, traduzem-se, por vezes, em constrangimentos ao nível do relacionamento com os elementos da família, pais e irmãos, assim como em contexto escolar, nomeadamente com os colegas, o que confirma o primeiro pressuposto que considerámos neste trabalho.

Também ficou demonstrado que, se as crianças sobredotadas beneficiarem de um meio familiar, escolar e social devidamente organizado, acolhedor e estimulante, que contribua para a promoção do seu equilíbrio emocional e psíquico e para o desenvolvimento maximizado das suas capacidades e potencialidades, estas terão condições para poderem evidenciar características com implicações

positivas tanto ao nível familiar como socioeducativo, factos que permitem confirmar o segundo pressuposto considerado neste estudo.

Esta investigação permitiu ainda perceber que, considerando as características de personalidade das crianças sobredotadas, as mesmas poderão revelar problemas e dificuldades de socialização com os pares em contexto escolar, observando-se, por vezes, fragilidades e dificuldades de relacionamento e de sensibilidade interactiva, geradoras de constrangimentos e conflitos, o que demonstra a confirmação do terceiro pressuposto deste estudo.

Conseguimos perceber que os pais e os professores revelam dificuldades significativas na compreensão da problemática da sobredotação, o que dificulta a organização de intervenções adequadas e ajustadas aos problemas que poderão surgir com estas crianças, acarretando, muitas vezes, limitações e fragilidades na criação e dinamização das condições necessárias à promoção do desenvolvimento emocional e psíquico das mesmas e a maximização de todo o seu potencial e criatividade. Estes resultados permitem-nos confirmar o quarto pressuposto elaborado para o estudo.

Confirmámos ainda o quinto e último pressuposto deste estudo, ao verificarmos que, se as famílias e as escolas/professores compreenderem a problemática da sobredotação e beneficiarem de estruturas de apoio adequadas e acompanhamento na intervenção junto destes casos, existirão menos dificuldades na gestão dos problemas resultantes desta problemática, observados ao nível familiar e escolar, o que irá contribuir para uma visão positiva da sobredotação e uma melhor aceitação, compreensão e inclusão destas crianças na família, na escola e na sociedade.

É fundamental e imprescindível que a família acompanhe o desenvolvimento da criança e que participe com ela em actividades estimulantes e desafiadoras e lhe disponibilize tempo e atenção, ajudando-a e orientando-a, para que a mesma possa desenvolver ao

máximo as suas potencialidades e evidenciar um desenvolvimento global harmonioso e equilibrado (Santos, 2002).

Os pais que colaboraram neste trabalho, consideram que, em Portugal, observam-se limitações e fragilidades significativas relativamente aos apoios existentes para a população sobredotada e suas famílias e sentem-se insatisfeitos com o atendimento especializado particular ao qual recorreram, na tentativa de obter ajuda para lidar com a problemática dos seus filhos sobredotados.

Concluímos que o nível de satisfação demonstrado pelos pais, relativamente à ajuda e orientação das instituições especializadas no domínio da sobredotação, revela-se bastante reduzido. Verificámos que o atendimento não corresponde, na maioria dos casos, às expectativas dos progenitores.

Estes resultados também foram observados no estudo que realizámos na Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais intitulada *A Criança sobredotada na Família e na Escola*.

Impera também referir que os professores não possuem formação sobre a temática da sobredotação, sendo que não se encontram devidamente preparados nem motivados para intervir com estas crianças, proporcionando-lhes contextos de ensino e aprendizagem efectivamente estimulantes e orientados para as suas reais necessidades educativas, específicas e individuais, de forma a assegurar e maximizar o sucesso escolar das mesmas.

As instituições escolares não reúnem as condições necessárias para actuar com crianças e jovens sobredotados, de forma a responder às suas necessidades educativas e respeitar a sua individualidade e diferença.

Na opinião dos pais/ famílias que participaram neste estudo, não se observa uma efectiva aceitação e inclusão dos seus filhos nas escolas, facto que se traduz numa sistemática preocupação e insegurança face ao acompanhamento dos mesmos nos contextos educativos institucionais.

Os professores revelam dificuldades significativas na compreensão desta problemática, o que acarreta limitações ao nível da intervenção junto destas crianças e jovens e cria fragilidades no âmbito da adequação dos currículos, assim como na organização de estratégias, metodologias e planos de trabalho orientados para as necessidades educativas destas crianças e jovens.

No geral, as escolas não utilizam estratégias diferenciadas e integradoras, nem recorrem a programas específicos para organizar e adequar as intervenções educativas às necessidades das crianças e jovens com características de sobredotação.

As crianças e jovens sobredotados necessitam de contextos educativos ricos em estímulos e de professores efectivamente motivados, capazes de contribuir para a promoção do seu potencial, assegurar o sucesso escolar, a realização pessoal e social e o seu equilíbrio emocional.

Os professores devem ser capazes de promover experiências de aprendizagem significativas e integradoras, tendo em conta a sua heterogeneidade e singularidade, contribuindo para potenciar e satisfazer a sua imaginação, curiosidade e criatividade.

As dinâmicas de sensibilização e formação de professores, na área da sobredotação, são fundamentais para uma adequada actuação dos professores e das instituições educativas nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos sobredotados.

Concluimos que os professores consideram pertinente e necessária uma efectiva articulação entre as instituições especializadas e as escolas, que assegure a organização de respostas educativas ajustadas aos perfis intra-individuais dos alunos sobredotados, permitindo assim o desenvolvimento favorável e equilibrado do seu potencial, assente numa educação integradora e inclusiva.

No geral, os professores e as instituições escolares portuguesas não estão preparados para actuar adequadamente junto da população sobredotada, por falta de formação e de meios/recursos que permitam

organizar uma intervenção intencional e centrada nos perfis de funcionalidade destes alunos.

Consideramos pertinente o trabalho partilhado e cooperado entre professores, que contribua para fomentar processos curriculares significativos e uma cultura de escola de cariz colaborativo.

A escola deverá organizar respostas educativas que permitam aos alunos a promoção harmoniosa das suas áreas de desenvolvimento e desempenho, assim como o estímulo e progressivo aperfeiçoamento das suas potencialidades.

Ao aluno deverá ser proporcionado um envolvimento activo em tarefas/actividades, as quais devem ser adequadas, devidamente exploradas e cuidadosamente discutidas num ambiente de partilha e ajuda, emocional e intelectualmente estimulante, com valorização das interacções professor/aluno(s) e aluno/aluno(s), perspectivando-se o desenvolvimento pessoal e colectivo.

É importante relembrar e sublinhar que as notórias dificuldades que as instituições escolares encontram na organização e dinamização de respostas e intervenções educativas adequadas às necessidades destas crianças, reflectem as inúmeras e preocupantes limitações e fragilidades do sistema educacional português, no que se refere à educação de alunos sobredotados.

Estas crianças constituem um permanente desafio social dada a complexidade e multidimensionalidade do constructo, a heterogeneidade da sua composição (enquanto grupo) e as dificuldades observadas nos processos de identificação (Novaes, 1979).

Hoje, em diversos países, têm sido implementados programas educacionais especificamente direccionados às crianças sobredotadas. Também têm sido organizados e disponibilizados recursos necessários a um adequado atendimento destas crianças em contexto educacional, de forma a garantir uma resposta eficaz e adequada às suas necessidades

individuais e a promoção integral e equilibrada do seu desenvolvimento (Alencar, 1986).

Como refere Santos (2002, p. 189) *“se a criança sobredotada não obtiver um acompanhamento psicopedagógico adequado, baseado em estratégias e programas educacionais que visem a promoção das suas potencialidades, esta poderá “mergulhar” numa “inadaptação” e desmotivação que a encaminhe em direcção ao desinteresse pela escola e pelas actividades escolares propostas, desperdiçando as suas capacidades e comprometendo o seu sucesso escolar, social e desenvolvimento psicológico.”*

Impera ainda destacar que a articulação escola/família constitui um pilar estruturante, na conjugação de esforços e na promoção de uma actuação conjunta face à procura de respostas e soluções para os problemas que possam sobressair nos contextos familiar e escolar, devendo consubstanciar-se numa plataforma comunicativa recíproca e funcional, facto que reclama uma disponibilidade permanente de ambas as instituições educativas, espírito colaborativo e a consciência efectiva da necessidade de uma responsabilidade partilhada e conjunta face à educação da criança.

A problemática da sobredotação deverá ser perspectivada a partir de uma abordagem ecológica e holística, que considere o indivíduo em toda a sua dimensão e singularidade e se preocupe em assegurar a adequação dos contextos onde este se encontra inserido e realiza as suas vivências, objectivando o seu desenvolvimento global e equilibrado e a sua realização pessoal, emocional e social.

Esta temática deverá também ser compreendida a partir de uma perspectiva multi/intercultural, na qual as diferenças individuais são amplamente reconhecidas como qualidades essenciais da heterogeneidade e da diversidade humana, impondo que a escola abra

as suas portas à pluralidade de capacidades, de potencialidades, de saberes e de talentos.

Relativamente às limitações do estudo, salientamos as dificuldades inerentes às inúmeras diligências e contactos necessários para o recrutamento das famílias que participaram neste estudo, a fim de se proceder à realização do trabalho de investigação empírica, que se caracterizou por um processo bastante complexo e longo.

As várias entrevistas efectuadas também implicaram uma enorme disponibilidade de tempo e a realização de várias deslocações.

Foram realizadas 88 entrevistas em profundidade, que contabilizaram uma média de 180 horas de conversação em contexto de entrevista. Para além das entrevistas realizadas aos sujeitos do estudo, a investigadora reuniu com várias pessoas envolvidas nas diligências efectuadas nos processos de recrutamento dos sujeitos, o que também implicou um considerável investimento em termos de tempo e deslocações, tendo em conta que a investigadora deslocou-se sempre aos locais sugeridos pelos sujeitos, mostrando disponibilidade e flexibilidade, de forma a não criar limitações ou constrangimentos que pudesse interferir ou comprometer o agendamento dos encontros/reuniões e entrevistas, imprescindíveis para a concretização deste trabalho.

De referir que no âmbito da realização das entrevistas aos técnicos das *Instituições Especializadas*, foram realizadas deslocações aos distritos do Algarve, Évora, Coimbra e Porto.

No contexto deste estudo apontamos uma recomendação que consideramos essencial. Esta recomendação insere-se no âmbito da formação de professores que, na nossa opinião, deverá assumir um carácter activo e permanente, nomeadamente, a formação em contexto a partir da constituição de equipas de trabalho multidisciplinares,

facilitadoras e promotoras do trabalho colaborativo e que assegurem uma abordagem holística e participada da problemática da sobredotação.

Apresentamos também uma sugestão para futuros trabalhos neste domínio. Assim, consideramos pertinente o desenvolvimento de estudos que se proponham aferir como se processa e desenvolve a implementação de *planos de desenvolvimento* para alunos com altas habilidades/sobredotados nas escolas, bem como indagar acerca dos efeitos da implementação de *planos de desenvolvimento* no processo de ensino e aprendizagem destes alunos.

Este trabalho de investigação, embora limitado num espaço e num tempo, objectiva constituir um contributo para o estudo da problemática da sobredotação, que representa um fenómeno complexo e sobre o qual ainda reside, inquestionavelmente, muito por explorar, estudar e compreender.

Num mundo complexo, plural, dinâmico e em permanente mudança, temos de aceitar e aprender a viver e a conviver numa sociedade multi/intercultural, plenamente conscientes que a diversidade étnica, cultural, social, linguística, de saberes, de competências e potencialidade/habilidades é uma realidade efectiva e inquestionável, que contribui notoriamente para promover e potenciar a riqueza das sociedades e da humanidade, onde todos devem assumir um lugar de pertença e ver reconhecidos os seus direitos, a sua riqueza interior e a sua singularidade (Peres, 2000).

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, M., RELVAS, A., (1992), **A Família e a Escola**. Caesura, 1, pp. 51-60.
- ALCOFORADO, L., *et al.*, (2011), **Educação e Formação de Adultos: Políticas, Práticas e Investigação**. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ALENCAR, E. S., (1986), **Psicologia e Educação do Superdotado**. S. Paulo, Editora Pedagógica Universitária.
- ALENCAR, M. L., VIANA, T. V., (2002), «O Papel do Professor na Educação de Crianças Sobredotadas», *in* **Sobredotação: Actas do III Congresso Anual da ANEIS**. Braga, ANEIS, pp. 165-175.
- ALMEIDA, L. S., (1996), **Cognição e Aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar**. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1 (1), pp. 17-32.
- ALMEIDA, L. S., (2000), **Sobredotação**. Braga, ANEIS — Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação.
- ALMEIDA, L. S., FREIRE, T., (1997), **Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação**. Braga, APPORT.
- ALMEIDA, L. S., OLIVEIRA, E. P., (2000), «Os Professores na Identificação de Alunos Sobredotados», *in* ALMEIDA, L. S., *et al.*, (Orgs.), **Alunos Sobredotados: Contributos Para a Sua Identificação e Apoio**. Braga, ANEIS.
- ALMEIDA, L. S., OLIVEIRA, E. P., MELO, A. S., (2000), (Orgs.), **Alunos Sobredotados: Contributos Para a Sua Identificação e Apoio**. Braga, ANEIS.
- ALMEIDA, M. J. M., (1994), **Pessoas Excepcionais: O Estigma da Diferença**. Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- ALVES, D., GOMES, C. S., (2000), «As crianças sobredotadas e talentosas no contexto escolar: O Programa “Porta Aberta”», *in* ALMEIDA, L. S., *et al.*, (Orgs.), **Alunos Sobredotados: Contributos Para a Sua Identificação e Apoio**. Braga, ANEIS, pp. 155-159.

- ALVES - PINTO, C., (1995), **Sociologia da Escola**. Lisboa, McGraw-Hill.
- ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL, (1997), **Inteligência: Património Nacional**. Associação Brasileira para Superdotados, 107-117.
- ANAIS XI SEMINÁRIO NACIONAL, (1999), **Inteligência: Património Nacional**. Rio de Janeiro, UERJ/Departamento de Extensão/SR3.
- ANEIS, (2000), **Congresso Anual da Aneis: Sobredotação Pensar Desafios Construir Respostas**. Braga, ANEIS.
- APCS, (1986), **Actas da I Conferência Portuguesa das Crianças Sobredotadas**. Porto, Edição do IDL e APCS — Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas.
- APCS, (1987), **Deixem-me Passar! Orientações aos Pais e Professores de Crianças Sobredotadas**. Porto, Coleção Educação e Sobredotação, APCS.
- APEPICTA e Centro «Huerta del Rey», (1998), **Actas do Congresso Internacional de Sobredotação: Problemática Socio-Educativa**. Porto, APEPICTA — Associação Portuguesa para o Estudo da Problemática da Inteligência, Criatividade e Talento.
- ARAÚJO, A. M. Y., (1977), «Reformulação de Currículos para Educação Especial», *in Anais II Seminário sobre Superdotados*. Rio de Janeiro, MEC/CENESP.
- ARIÉS, P., (1980), **A Vida Familiar no Antigo Regime**. Lisboa, Relógio D'Água.
- AVÔ, A., B., (1988), **Informação e Saúde. O Desenvolvimento da Criança**. Lisboa, Texto Editora.
- BACHTOLD, L. M., (1969), «Personality Differences among High Ability Underchievers», *in The Journal of Educational Research*, 63. pp. 16-18.
- BAIRRÃO, J., (1995), «A Perspectiva Ecológica em Psicologia da Educação», *in Psicologia*, 10, pp. 7-30.
- BENAVENTE, A., (1976), **A Escola na Sociedade de Classes**. Lisboa, Livros Horizonte.
- BERNSTEIN, B., (1997), **Class, Code and Control**. London : Routledge and Kegan Paul.
- BINET, A., SIMON, T., (1974), **La Mesure du Développement de L'intelligence Chez les Jeunes Enfants**. Paris, Bourrelieir.

- BISHOP, W., (1968), «Sucessful Teachers of the gifted», *in* **Exceptional Children**, 21.
- BIZARRO, R., (2006), **Como abordar ... A Escola e a Diversidade Cultural**. Porto, Areal Editores.
- BLOOM, B. S., (1981), **Talent Development Educational Leadership**. New York, David Mckay.
- BOGDAN, R., Biklen, S., (1994), **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto, Porto Editora
- BORKOWSKI, J. G., DAY, J. D., (1987), **Cognition in Special Children: Comperative approaches to retardation, learning disabilities, and giftedness**. Norwood, N. J., Ablex.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C., (1967), La comparabilité dès systèmes d'enseignement. *In* CASTEL, R., PASSERON, J. C., **Education, Developpement et Démocratie**. Paris : Mouton.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C., (1970), **La réproduction**. Paris : Minuit.
- BRANCO, M. L., (2006), «A Educação Democrática Face aos Desafios do Multiculturalismo», *in* **Currículo e Multiculturalismo**. Alcântara, Edições Pedagogo, pp. 39-49.
- BRANDÃO, A., (1996), «A Criança Sobredotada: Dificuldades de Integração», *in* **Actas do Congresso Internacional de Sobredotação: Problemática Sócio-Educativa**. Porto, APEPICTA, pp. 429-431.
- BRONFENBRENNER, U., (1979), **The Ecology of Human Developmant**. Experiments by nature and design. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BRUYNE, P., *et al.*, (1977), **Dinâmica de Pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves.
- CAMARINHA, I., (1977), «O Superdotado como Agente Acelerado do Desenvolvimento», *in* **Anais II Seminário sobre Superdotados**. Rio de Janeiro, MEC/CENESP.
- CAMILLERI, C., (1989), «La notion de Culture», *in* **Caderno de Textos (2) - Educação Intercultural 1999/2000**, M.R.I (org. Ramos, N.). Lisboa, Universidade Aberta.
- CAMPBELL, L., CAMPBELL, B., DICKINSON, D., (2000), **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre, Artmed Editora.

- CANDEIAS, A., (2005), «Avaliação dos riscos sociais e emocionais dos alunos com altas habilidades: Um estudo de caracterização no Alentejo», *in* **Sobredotação: Actas do V Congresso Anual da ANEIS**. Braga, ANEIS, pp. 267-279.
- CARDOSO, C. M., (1996), **Educação Multicultural**. Lisboa, Educação Hoje, Texto Editora.
- CARDOSO, M. L. S., *et al.*, (1996), «Sobredotação em Portugal: Olhar o Passado para Preparar o Futuro», *in* **Actas do Congresso Internacional de Sobredotação: Problemática Sócio-Educativa**. Porto, APEPICTA, pp. 163-165.
- CARMO, H., FERREIRA, M. M., (1998), **Metodologia da Investigação: guia para a auto-aprendizagem**. Lisboa, Universidade Aberta.
- CHILAND, C., (1976), **L'enfant de Six Ans et Son Avenir**. Paris, PUF.
- CLARK, B., (1979), **Growing up Gifted. Developing the Potential of Children at Home and at School**. Columbia, Charles & Merrill.
- CLERMONT, A. N. P., (1995), **Desenvolvimento da Inteligência e Interação Social**. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- CNE, (1999), **Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que Temos**. Lisboa, CNE — Conselho Nacional de Educação / Ministério da Educação.
- CONGRESSO INTERNACIONAL DE SOBREDOTAÇÃO, (1992), Porto, ISMAI, 13-16 Outubro.
- CORIAT, A. R., (1990), **Los Ninyos Superdotados: Enfoque Psicodinamico y Teorico**. Barcelona, Herder.
- CORNELL, D. G., (1984), **Families of Gifted Children**. Ann Arbour, UMI Research Press.
- CRESPO, A., *et al.*, (2008), **Educação Especial: Manual de Apoio à Prática**. Mem Martins, Ministério da Educação/Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- DELORS, J., *et al.*, (1996), **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO. Comissão internacional sobre a educação para o século XXI. Porto. Edições ASA.
- DESSEN, M. A., POLONIA, A. C., (2007), **A Família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento**. Psicologia: Departamento de Psicologia Escolar, Universidade de Brasília, Brasil 17 (36), pp. 21-32.

- DEWEY, J., (1913), **Interest and Effort in Education**. New York, Houghton Mifflin.
- DEWEY, J., (1916), **Democracy and Education**. New York, Houghton Macmillan.
- DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO, (1992), **Crianças Sobredotadas: Intervenção Educativa**. Lisboa, Ministério da Educação.
- DIOGO, J. M. L., (1998), **Parceria Escola-Família: A Caminho de uma Educação Participada**. Porto, Porto Editora.
- DRAPEAU, C., (2000), **Aprender Aprendendo**. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- DURKHEIM, E., (1903), «La educación moral», *in* DURKHEIM, E., **Educación como socialización**. Salamanca, Sígueme, pp. 167-274.
- EVANS, J., (2002), «O atendimento da criança e o seu desenvolvimento na perspectiva dos países em vias de desenvolvimento», *in* SPODEK, B. (Org.) **Manual de Investigação em Educação de Infância**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 953-980.
- EYSENCK, H. J., BARRET, P. T., (1993), «Brain Research Related to Giftedness», *in* HELLER, K. A., MÖNKS, F. J., PASSOW, A. H., (Eds.), **International Handbook for Research and Development of Giftedness and Talent**. Oxford, Pergamon Press, pp. 115-132.
- FALCÃO, I. C., (1989), **Crianças Sobredotadas e Inadaptação Escolar**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Braga, Universidade do Minho.
- FALCÃO, I. C., (1992), **Crianças Sobredotadas: Que Sucesso Escolar?**. Rio Tinto, Edições ASA.
- FAZENDA, I. (Orgs), (1992), **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo, Cortez.
- FERNANDES, C. V., (1997), **Da Dicotomia Escola/Família Para o Sucesso Escolar**. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Lisboa, Universidade Aberta.
- FERREIRA, M., (1971), «O Problema do Superdotado», *in* **Anais do I Seminário sobre Superdotados**. Brasília, MEC/DEC.
- FERREIRA, M. M, (2003), **Educação Intercultural**. Lisboa, Universidade Aberta.

- FORQUIN, J. C., (1989), **École e Culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles, Ed. De Boeck Université.
- FORTINE, M. F., (1999), **O Processo de Investigação: da concepção à realização**. Loures, Lusociência.
- FREEMAN, J., GUENTHER, Z. C., (2000), **Educando os Mais Capazes: Ideias e acções comprovadas**. São Paulo, EPU.
- GALBRAITH, J., (2000), **You Know Your Child Is Gifted When ...: A Beginner's Guide to Life on The Bright Side**. Minneapolis, Free Spirit Publishing, Inc.
- GALLAGHER, J. J., (1985), **Teaching the Gifted Child**. Boston, Allyn & Bacon.
- GARDNER, H., (1983), **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York, Basic Books.
- GERALDI, J. W., (1991), «Linguagem e Trabalho Linguístico», *in* J. W. Geraldi, **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes.
- GIORGI, D. P., (1980), **A Criança e as Suas Instituições: A família – A escola**. Lisboa, Livros Horizonte.
- GIROUX, H., (1983), **Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: a critical analysis**. Harvard Educational Review, 55, 3.
- GÓMEZ, P., (1992), «Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didático de las principales teorías del aprendizaje», *in* GIMENO, J., GÓMEZ, P., **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Madrid, Morata, pp. 34-62.
- GONZÁLEZ, J. A. T., (2002), **Educação e Diversidade: Bases Didáticas e Organizativas**. Porto Alegre, ARTMED.
- GUENTHER, Z. C., (2000), «Educando Bem Dotados: Algumas Ideias Básicas», *in* ALMEIDA, Leandro Silva, *et al.*, (Orgs.), **Alunos Sobredotados: Contributos Para a Sua Identificação e Apoio**. Braga, ANEIS.
- HOLLINGWORTH, L. S., (1926), **Gifted Children: their nature and nurture**. New York, Macmillan Company.
- HOLLINGWORTH, L. S., (1942), **Children Above 180 I. Q.**. Yankers, World Book.
- HOPES, D., (1997), Intercultural communication, concepts and the psychology of intercultural experience, *in* PUSH, M., (Ed.) **Multicultural Education: a cross cultural training approach**. Chicago, Network Inc.

- KAUFMAN, A. S., (1979), **Intelligent Testing with the WISC-R**. New York, Wiley.
- KIRK, S. A., GALLAGHER, J. J., (1996), **Educação da Criança Excepcional**. São Paulo, Martins Fontes.
- KIRSCHENBAUM, R. J., (1983), «Let's cut out the cut-off score in the identification of the gifted», *in Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 5, pp. 6-10.
- KREPPNER, K., (1992), «Developing in a developing context: Rethinking the family's role of children development», *in* WINEGAR, L. T., VALSINER, J., (Orgs.), **Children's Development Within Social Context**. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 161-179.
- KREPPNER, K., (2000), **The Child and the Family: Interdependence in developmental pathways**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 1.
- LANDAU, E., (1986), **Criatividade e Superdotação**. Rio de Janeiro, Eça Editora.
- LANDAU, E., (1990), **A Coragem de Ser Sobredotado**. S. Paulo, CERED.
- LEANDRO, M. E., (2001), **Sociologia das Famílias nas Sociedades Contemporâneas**. Lisboa, Universidade Aberta.
- LEITE, C., (2003), **Para uma Escola Curricularmente Inteligente**. Porto, ASA Editores.
- LOBROT, M., (1995), **Para Que Serve a Escola**. Lisboa, Terramar.
- LOMBARDO, J. R., (1997), **Necesidades Educativas del Superdotado**. Madrid, EOS.
- MACHADO, M. T. C., *et al.*, (1969), **Ensinando Crianças Excepcionais**. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora.
- MAHONEY, A. A., (2002), «Contribuições de H. Wallon para a Reflexão Sobre as Questões Educacionais», *in* **Psicologia & Educação: Revendo Contribuições**. São Paulo, pp. 9-32.
- MAKER, C. J., (1982), **Curriculum Development for the Gifted**. Rockville, Aspen.
- MARLAND, S. P., Jr., (1971), **Education of The Gifted and Talented**. Washington, D.C. Department of Health, Education and Welfare, Vols. I e II.

- MARUJO, H., (2000), «Pedestais e Quedas Livres: Intervenção Psicológica com Crianças e Famílias com Experiência da Excelência», *in* ALMEIDA, L. S., *et al.*, (Orgs.), **Alunos Sobredotados: Contributos Para a Sua Identificação e Apoio**. Braga, ANEIS.
- MEC/CENESP, (1976), **Estudos Básicos para Enriquecimento das Propostas Curriculares para Superdotados**. Rio de Janeiro, MEC — Ministério da Educação e Cultura e CENESP — Centro Nacional de Educação Especial.
- MEC/SEESP, (1995), **Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades: Superdotação e Talentos**. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto.
- METTRAU, M. B., (1995), **Nos Bastidores da Inteligência: Implicações na Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro, UERJ.
- METTRAU, M. B., (Orgs.), (2000), **Inteligência: Património Social**. Rio de Janeiro, Dunya Ed.
- METTRAU, M., ALMEIDA, L., (1994), «A Educação da Criança sobredotada: Necessidade Social de Um Atendimento Diferenciado», *in* **Revista Portuguesa de Educação** 7 (1 e 2), pp. 5-13.
- MIALARET, G., (1991), **A Formação dos Professores**. Coimbra, Gráfica de Coimbra.
- MIALARET, G., (1999), **As Ciências da Educação**. Lisboa, Livros e Leituras.
- MONIZ, L. L., (2008), **Não Sei Se Sou Diferente ... A (in)visibilidade da diversidade cultural**. Lisboa, Livros Horizonte.
- MÖNKES, F. J., (1996), «Diferenciação e Integração: Uma Perspectiva Histórica Internacional», *in* **Actas do Congresso Internacional de Sobredotação: Problemática Sócio-Educativa**. Porto, APEPICTA, pp. 3-22.
- MORGADO, V., (1996), «Os Sobredotados e a Escola. A flexibilização de respostas educativas», *in* **Actas do Congresso Internacional de Sobredotação: Problemática Sócio-Educativa**. Porto, APEPICTA, pp. 183-190.
- MORRISH, I., (1972), **The Sociology of Education**. London, George Allen & Unwin Ltd.
- NEIHART, M., (1999), “**The Impact of Giftedness on Psychological Well-Being: What Does The Empirical Literature Say?**”. *The Roeper Review*, 22 (11), pp. 10-17.

- NEIHART, M., (2000), **Gifted Children With Asperger's Syndrome**. Gifted Child Quarterly, 44 (4), pp. 222-230.
- NEIHART, M., *et. al*, (2002), **The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we Know?**. Texas, Prufrock Press.
- NETTO, P. S., (1977), **O Superdotado e a Família. Anais II Seminário sobre Superdotados**. Rio de Janeiro, MEC/CENESP.
- NOVAES, M. H., (1979), **Desenvolvimento Psicológico do Superdotado**. S. Paulo, Editora Atlas, S.A.
- OGBU, J., (1982), **Cultural Discontinuities and Schooling**. Anthropology and Education Quarterly, 4, 13.
- OGBU, J., (1992), **Understanding Cultural Diversity and Learning**. Educational Research, 21, 8.
- OLIVEIRA, C. C., (1999), **A Educação Como Processo Auto-Organizativo, Fundamentos Teóricos para uma Educação Permanente e Comunitária**. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- OLIVEIRA, Z. M. R., (2000), Interações Sociais e Desenvolvimento: Perspectiva Sociohistórica. **Caderno do CEDES**, 20, 62-77.
- OLIVEIRA, E. P., *et al.*, (2000), «ANEIS: Um Percorso Implementado», in ALMEIDA, L. S., *et al.*, (Orgs.), **Alunos Sobredotados: Contributos Para a Sua Identificação e Apoio**. Braga, ANEIS.
- PARASKEVA, J., *et al.*, (Orgs.) (2006), **Currículo e Multiculturalismo**. Alcântara, Edições Pedagogo.
- PATRÍCIO, M. F., (1986), **A Disciplina de Teoria de Educação**. Évora, (texto policopiado).
- PATRÍCIO, M. F., (1990), **A Escola Cultural**. Lisboa, Educação Hoje, Texto Editora.
- PEREIRA, M. A. M., (1998), **Crianças Sobredotadas: Estudos de Caracterização**. Tese de Doutoramento em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Coimbra, Universidade de Coimbra.
- PERES, A. N., (1999), **Educação Intercultural: utopia ou realidade?**. Porto, Profedições.
- PÉREZ, L., (2000), «Educación Familiar de los Niños Sobredotados: Necesidades y Alternativas», in **Sobredotação**. Braga, Edições ANEIS vol. 1, n.º 1 e 2.

- PIRES, C. (Coord.) (2003), **Psicologia, Sociedade e Bem-estar**. Leiria, Ed. Diferença, pp. 161-177.
- PIRES, E. L., (1987), **Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários**. Porto, Edições ASA.
- PRINGLE, M., K., (1983), **A Criança. Uma Perspectiva Pessoal**. Lisboa, Secretaria de Estado da Família. Edição do Instituto de Estudos e Acção Familiar.
- PUSH, D., (1979), (ed.), **Multicultural Education: a cross cultural training approach**. Chicago, Network Inc.
- RAMOS, M. N., PIRES, C. L., (1984), «Contribuição Comportamental para a Abordagem dos Problemas Escolares: Estratégias Cognitivo-Comportamentais», *in Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVIII. Coimbra, Universidade Coimbra, pp. 195-213.
- RAMOS, M. N., (1990), «Educação Precoce e Práticas de Cuidados Infantis em Meio Urbano», **Actas do Colóquio Viver na Cidade**. Lisboa, LNEC, pp. 315-323.
- RAMOS, M. N., (1993), **Maternage en Millieu Portugais Autoctone et Immigré. De la Tradition à la Modernité. Un Étude Ethnopsychologique**. Tese de Doutoramento em Psicologia, Univ. René Descartes, Paris V. Vol. I e II.
- RAMOS, M. N., (1999), (Org.), **Educação Intercultural**. Mestrado em Relações Interculturais. Lisboa, Universidade Aberta, Vol. I e II.
- RAMOS, M. N., (1999), **Seminário de Educação Intercultural**. Mestrado em Relações Interculturais. Lisboa, Universidade Aberta.
- RAMOS, M. N., (2007), «Sociedades multiculturais, interculturalidade e Educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos», *in Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 41-3. Coimbra, Universidade de Coimbra, pp. 223-244.
- RAMOS, M. N., (2009), «Sociedades multiculturais, pedagogia intercultural e educação dos migrantes e minorias: paradigmas e desafios», *in BALDI, E., et al., (Orgs.), Epistemologia das Ciências da Educação*. Edufrn, Natal, pp. 133-158.
- RAMOS, M. N., (2009), «Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural-políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural», *in Revista Educação em Questão*, 34-20. Natal, pp. 9-32.

- RAMOS, M. N., (2011), «Educar para a Interculturalidade e Cidadania: Princípios e Desafios», in ALCOFORADO, L., *et al.*, (Orgs.), **Educação e Formação de Adultos: Políticas, Práticas e Investigação**, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 189-200.
- REGO, T. C., (2003), **Memórias de Escola: Cultura Escolar e Constituição de Singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- REIS, S., RENZULLI, J. S., (1996), «Escolas para o desenvolvimento de talentos: um plano prático para o aproveitamento Escolar Integral», in **Actas do Congresso Internacional de Sobredotação: Problemática Sócio-Educativa**. Porto, APEPICTA, pp. 43-62.
- REIS, S., RENZULLI, J. S., (2004), **Current Research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good news and future possibilities**. *Psychology in the School*, 41, 1, pp. 119-130.
- RENZULLI, J. S., (1976), **The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented**. *Gifted Child Quarterly*, 20, pp. 303-326.
- RENZULLI, J. S., REIS, S. M., SMITH, L. H., (1981), **The Revolving Door Identification Model**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- RENZULLI, J. S., REIS, S. M., (1985), **The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- RENZULLI, J. S., (1992), **The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented**. Victoria, Hawker Brownlow Education.
- REVISTA PORTUGUESA DE PEDAGOGIA, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Ano 35 – 2, pp. 463-487.
- REVISTA PORTUGUESA DE PEDAGOGIA, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Ano 36, n.º 2 e 3, pp. 155-178.
- RICHARDSON, K., (1999), **Compreender a Inteligência**. Lisboa, Epigénese Desenvolvimento e Psicologia, Instituto Piaget.
- RIZZINI, I., *et al.*, (1999), **Guia de Metodologias de Pesquisa para Programas Sociais**. CESPI – USU, Coordenadoria de Estudos e pesquisa sobre infância, Universidade Santa Úrsula, Série Banco de Dados – 6, Editora Universitária USU.

- ROBINSON, H. B., (1981), «The Uncommonly Bright Child». *in* LEWIS, M., ROSENBLUM, L. A. (Eds.), **The Uncommon Child**. New York, Plenum Press, pp. 57-81.
- RODRIGUES, V. F., (1992), **Sobredotação e Estilo de Aprendizagem**. Trabalho de Investigação de Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa, Universidade de Lisboa.
- ROLLA, J. S., (1994), **Do Acesso ao (In)Sucesso: A questão das (des)igualdades**. Lisboa, Edições ASA.
- ROSA, B. S., (1998), **A Criança Deficiente na sua Família: Educação e Interações Familiares Numa Perspectiva Psico-Sócio-Cultural**. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Lisboa, Universidade Aberta.
- SANCHES, I. R., (1996), **Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos, no quotidiano do professor**. Porto, Coleção Educação, Porto Editora.
- SANTOS, A. K., (2001), **A Criança Sobredotada na Família e na Escola**. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Univ. Aberta, Lisboa
- SANTOS, A. K., (2002), **A Criança Sobredotada na Família e na Escola**. Lisboa, Editorial Minerva
- SANTOS, A. K., (2005), «Sobredotação: percepções e problemas em contexto familiar e escolar». *in* TOMÉ, Alice, CARREIRA, Teresa (Orgs.), **Ensino . Formação. Profissão Arte**. Lisboa, Editorial Minerva, pp 161-184.
- SAUNDERS, J., ESPELAND, P., (1991), **Bringing out the Best: A Guide for Parents of Young Gifted Children**. Minneapolis, Free Spirit Publishing, Inc.
- SCHAFFER, H. (1996), **Desenvolvimento Social da Criança**. Lisboa, Instituto Piaget.
- SERRA, H., (2000), «“Projecto Sábados Diferentes”: um programa de apoio ao desenvolvimento pessoal e social de crianças sobredotadas», *in* ALMEIDA, L. S., *et al.*, (Orgs.), **Alunos Sobredotados: Contributos Para a Sua Identificação e Apoio**. Braga, ANEIS, pp. 149-154.
- SERRA, H., (2003), «**Não se Fabricam Sobredotados**». Notícias Magazine, 596, pp. 67-72.

- SERRA, H., (2004), **O Aluno Sobredotado/A Criança Sobredotada: Compreender para Apoiar**. Vila Nova de Gaia, APCS, Gailivro.
- SERRA, H., (2008), «Sobredotação: uma Problemática, uma Perspectiva de Intervenção», *in* SERRA, H. S., (Coord.), **Domínio Cognitivo: Estudos em Necessidades Educativas Especiais**. Vila Nova de Gaia, Edições Gailivro, pp. 103-181.
- SILVA, M. E., (1999), **Sobredotados: Suas Necessidades Educativas Específicas**. Porto, Porto Editora.
- SILVA, M. E., (2000), «As dificuldades que os pais dos alunos sobredotados verbalizam e os apoios que solicitam dos técnicos», *in* ALMEIDA, L. S., *et al.*, (Orgs.), **Alunos Sobredotados: Contributos Para a Sua Identificação e Apoio**. Braga, ANEIS, pp. 107-113.
- SIMÕES, M. F., (2000), «Auto-conceito em Crianças com Sobredotação e Dificuldades de Aprendizagem: Perspectivas de Intervenção», *in* **Sobredotação**. Braga, Edições ANEIS vol. 2, n.º 2.
- SNOWDEN, P. L., CHRISTIAN, L. G., (1999). **Parenting the Young Gifted Child: Supportive behaviors**. *Roer Review*, 21, pp. 215-221.
- SOEIRO, A., PINTO, M., (2006), «O Projecto INTER e a Educação Intercultural», *in* BIZARRO, R. S., **Como abordar ... A Escola e a Diversidade Cultural**. Porto, Areal Editores, pp. 1114-1119.
- SOUSA, L., (1998), **Crianças (Con)fundidas entre a Escola e a Família**. Porto, Colecção Cidine, Porto Editora.
- STENHOUSE, L., (1987), **La Investigación como Base de la Enseñanza**. Madri, Morata.
- STERNBERG, R. J., (1990), **Handbook of Human Intelligence** (2.^a ed.). New York, Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. E., (1986), **Conceptions of Giftedness**. Cambridge, Cambridge University Press.
- SUBOTNIK, R. F., ARNOLD, K. D., (1994), **Beyond Terman: Contemporary Longitudinal Studies of Giftedness and Talent**. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- TERMAN, L. M., (1917), **La Révision et Extension Stanford de L'échelle de Mesure de L'intelligence de Binet-Simon**. Baltimore, Warwick.
- TERMAN, L. M. *et al.*, (1920-1959), **Genetic Study of Genius**. Stanford, University Press, Vols. I, II, III, IV, V.

- TERMAN, L. M., MERRIL, M. A., (1937), **La Mesure de l'Intelligence. Guide pour l'administration de la nouvelle révision des tests d'intelligence Stanford-Binet.** Londres, Harrap.
- TERRASIER, J. C., (1981), **Les Enfants Surdoués ou la Précocité Embarrassante.** Paris, PUF.
- THORNDIKE, E. L., (1921), «Intelligence and its measurement», *in Journal of Educational Psychology*, 12, pp. 124-127.
- TOMÉ, A., (2001), **Sociologia da Educação. Escola et Mores.** Lisboa, Editorial Minerva.
- TOURÓN, J., (2000), **Evaluación de Programas para Sujetos de Alta Capacidad: problemática metodológica.** Revista de Investigación Educativa, 18 (2), pp. 531-550.
- TSUBOI, M. Da P. P., (2002), **Um Percurso Nacional. Vinte anos de estudos sobre altas habilidades/superdotação: A contribuição discente dos programas de pós-graduação.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UERJ.
- TURTLE, F. B., BECKER, L. A., (1983), **Characteristics and Identification of Gifted and Talented Students.** Washington, National Education Association.
- UNICEF, (1990), A Convenção sobre os Direitos da Criança.
- VAN TASSEL-BASKA, J., (1992), **Planning Effective Curriculum for Gifted Learners.** Denver, Colorado, Love Publishing Company.
- VILAS BOAS, C., PEIXOTO, L. M., (2003), **As Crianças Sobredotadas: Conceito, Características, Intervenção Educativa.** Braga, APPACDM.
- WADDINGTON, M., (1961), **Problems of Education of Gifted Young Children with Special Reference to Britain.** The Yearbook of Education. New York, Harcourt, Brace & World.
- WEBB, J. T., MECKSTROTH, E. A, TOLAN, S. S., (1983), **Guiding the Gifted Child: A Practical Source for Parents and Teachers.** Scottsdale, Gifted Psychology Press.
- WECHSLER, S. M., (2001), «Avaliação das Múltiplas Inteligências: Desafios para os psicólogos no novo milénio», *in Revista Ibero-Americana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 12 (2), pp. 137-147.
- WHITMORE, J. R., (1979), **Discipline and Gifted Child.** Roeper Review, 2 (2), pp. 42-46.

- WHITMORE, J. R., (1980), **Giftedness, Conflict and Underachievement**. Boston, Allyn e Bacon.
- WINNER, E., (1999), **Crianças Sobredotadas: Mitos e Realidades**. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- WYNE, M. D., O'CONNOR, P. D., (1997), **Exceptional Children: a developmental view**. Lexington, Massachusetts, D.C. Heath and Company.
- ZEIDNER, M., SCHLEYER, E., (1999), **Evaluating the Effects of Full-time vs Part-time Educational Programs for The Gifted: affective outcomes and policy considerations**. *Studies in Educational Evaluation*, 25, pp. 413-427.
- ZIV, A., (1976), «Le Problème des Enfants Intellectuellement Surdoués», *in Revue de Psychologie Appliquée*, 26,1, pp. 27-38.
- ZIV, A., (1977), **Counselling the Intellectually Gifted Child**. Toronto, Guidance Centre-Faculty of Education-University of Toronto.

Índice de Quadros

Quadro 1 – Percepção sobre crianças sobredotadas	187
Quadro 2 – Percepção da necessidade de compreensão da problemática da sobredotação	189
Quadro 3 – Percepção da importância do conhecimento das características individuais e das necessidades específicas do(a) filho(a) sobredotado(a)	192
Quadro 4 – Percepção de características que poderão evidenciar a sobredotação na criança (características de <i>alerta</i>)	195
Quadro 5 – Percepção de características observadas no(a) filho(a) sobredotado(a)	197
Quadro 6 – Percepção da relação entre características do meio familiar e resultados excepcionais da criança	199
Quadro 7 – Percepção da influência dos valores socioculturais da família na promoção do desenvolvimento da criança	201
Quadro 8 – Percepção da suspeita de sobredotação	202
Quadro 9 – Percepção da idade do(a) filho(a) aquando da observação das primeiras características de sobredotação	203
Quadro 10 – Percepção do procedimento diligenciado perante as características de sobredotação	204
Quadro 11 – Percepção da tentativa de encontrar ajuda	204
Quadro 12 – Percepção da ajuda obtida da Instituição Especializada	205
Quadro 13 – Percepção de problemas revelados pelo(a) filho(a) sobredotado(a)	207
Quadro 14 – Percepção da orientação à família/escola pela Instituição Especializada	209
Quadro 15 – Percepção de condições na escola para trabalhar com crianças sobredotadas	211
Quadro 16 – Percepção da informação à professora/escola acerca da sobredotação do(a) filho(a)	212
Quadro 17 – Percepções do nível de compreensão da problemática da sobredotação pela professora	214
Quadro 18 – Percepção da importância da articulação escola/família	215
Quadro 19 – Percepção da colaboração na educação escolar do(a) filho(a)	216
Quadro 20 – Percepção dos contributos do envolvimento parental na educação escolar do(a) filho(a)	218
Quadro 21 – Percepção da necessidade de apoio às crianças sobredotadas e suas famílias em Portugal	219
Quadro 22 – Percepção da informação à criança sobre a sua sobredotação	220
Quadro 23 – Percepção de aspectos positivos da sobredotação	222
Quadro 24 – Percepção de aspectos negativos da sobredotação	223
Quadro 25 – Percepção do “Eu”	224
Quadro 26 – Percepção do que gostam em si	225
Quadro 27 – Percepção sobre a família	226

Quadro 28 – Percepção sobre os irmãos	227
Quadro 29 – Percepção das actividades/brincadeiras com os irmãos.....	228
Quadro 30 – Percepção das conversas com os progenitores	229
Quadro 31 – Percepção das actividades com a família.....	231
Quadro 32 – Percepção acerca da escola	232
Quadro 33 – Percepção acerca dos colegas.....	232
Quadro 34 – Percepção sobre um amigo especial	233
Quadro 35 – Percepção sobre a professora.....	235
Quadro 36 – Percepção das tarefas/actividades escolares preferidas	236
Quadro 37 – Percepção de temas/assuntos do seu interesse	237
Quadro 38 – Percepção “ <i>Se pudesse escolher uma escola...</i> ”	238
Quadro 39 – Percepção da temática da sobredotação.....	239
Quadro 40 – Percepção sobre crianças sobredotadas	240
Quadro 41 – Percepção da temática da sobredotação na <i>Formação Inicial de Professores</i> em Portugal.....	241
Quadro 42 – Percepção da necessidade de formação de professores na área da sobredotação	242
Quadro 43 – Percepção de procedimentos de despiste/identificação de crianças sobredotadas	243
Quadro 44 – Percepção do(a) seu/sua aluno(a) sobredotado(a)	244
Quadro 45 – Percepção de metodologias/estratégias e programas utilizados na escola	245
Quadro 46 – Percepção de instituições portuguesas na área da sobredotação	246
Quadro 47 – Percepção da articulação instituição especializada/escola	248
Quadro 48 – Percepção das reacções dos colegas face ao/à aluno(a) sobredotado(a)	250
Quadro 49 – Percepção do relacionamento entre o aluno sobredotado e os colegas	251
Quadro 50 – Percepção do relacionamento entre o aluno sobredotado e o professor	251
Quadro 51 – Percepção sobre crianças sobredotadas	252
Quadro 52 – Percepção de sinais precoces/características que ajudam na identificação de crianças sobredotadas.....	253
Quadro 53 – Percepção de problemas com crianças sobredotadas.....	255
Quadro 54 – Percepção do apoio das <i>Instituições Especializadas</i> às famílias	256
Quadro 55 – Percepção da formação de professores em Portugal na área da sobredotação	257
Quadro 56 – Percepções da compreensão da sobredotação pelos professores em Portugal	259
Quadro 57 – Percepção da preparação dos professores/escolas para intervirem com crianças sobredotadas	260
Quadro 58 – Percepção de processos/instrumentos utilizados nas escolas para despiste de crianças sobredotadas	261
Quadro 59 – Percepção do apoio da <i>Instituição Especializada</i> aos professores/escola	262
Quadro 60 – Percepção de apoios existentes em Portugal às crianças sobredotadas/famílias	264

Anexos

ANEXO I

Ficha de Caracterização da Criança

Ficha de Caracterização da Criança

Caso N.º

Data:/...../.....

Nome:

Idade: Data de Nascimento:/...../.....

Morada:

.....

Escola:

Morada:

Telefone:

Ano de Escolaridade:

Professora:

Telefone: Telemóvel:

Encarregado(a) de Educação:

Actividades Extra Curriculares:

.....

Instituição de atendimento (sobredotação):

.....

Relatórios:

Sim Não Total

Registos de Avaliação:

Sim Não Total

3 Textos (Tema livre/A família/A escola):

3 Desenhos (Tema livre/A família/A escola):

Observações:

.....

.....

.....

ANEXO II

Ficha de Caracterização dos Pais

Ficha de Caracterização dos Pais

Caso N.º

Data:/...../.....

Mãe

Nome:

Idade: Data de Nascimento:/...../.....

Morada:

.....

Telefone: Telemóvel:

Habilitações académicas:

Profissão:

Estado Civil:

Pai

Nome:

Idade: Data de Nascimento:/...../.....

Morada:

.....

Telefone: Telemóvel:

Habilitações académicas:

Profissão:

Estado Civil:

Observações:

.....

.....

.....

ANEXO III

Ficha de Caracterização da Família

Ficha de Caracterização da Família

Caso N.º

Data:/...../.....

Nome da Criança:

Nome fictício (estudo):

Idade: Data de Nascimento:/...../.....

Morada:

.....

Telefone: Telemóvel:

Mãe:

Pai:

N.º de Irmãos

Sexo: M F

Idade(s): Data de Nascimento:/...../.....

...../...../.....

...../...../.....

Residem na casa da família:

Sim Não

Observações:

.....

.....

.....

ANEXO IV

Ficha de Caracterização do Professor

Ficha de Caracterização do Professor

Caso N.º

Data:/...../.....

Nome:

Idade: Data de Nascimento:/...../.....

Morada (Distrito/Concelho/Localidade):

.....

Telefone: Telemóvel:

Grau Académico:

.....

Formação Inicial:

.....

Instituição onde realizou a formação:

.....

Formação Complementar/outro(s) grau(s) académico(s):

.....

Instituição onde realizou a formação:

.....

Sector de Ensino:

a) Ensino Oficial Ensino Particular e Cooperativo

b) 1.º Ciclo E.B. Apoio Educativo/Ensino Especial

Situação Profissional:

Quadro de Escola/Agrupamento Q.Z.P. Contratado

Ano de início da actividade docente: Anos de serviço docente:

Observações:

.....

.....

.....

ANEXO V

Ficha de Caracterização da Escola

Ficha de Caracterização da Escola

Caso N.º

Data:/...../.....

Nome da Escola:

Agrupamento de Escolas a que pertence:

Morada:

Telefone: Fax:

Ambiente:

N.º total de salas: N.º de salas de aula:

Sala de Professores: Sim Não

Gabinete/Sala do(a) Coordenador(a) de Escola: Sim Não

Cozinha: Sim Não

Refeitório: Sim Não

Ginásio: Sim Não

N.º de Casas de Banho:

N.º de Professores:

N.º de Auxiliares de Acção Educativa:

N.º de Alunos:

Horário:

Normal (.....h àsh /h àsh)

Duplo manhã/tarde (manhã dash àsh / tarde dash àsh)

Observações:

.....
.....
.....

ANEXO VI

Ficha de Caracterização do Técnico da *Instituição Especializada*

Ficha de Caracterização do Técnico da *Instituição Especializada*

Data:/...../.....

Hora

Local

Nome:

Idade: Data de Nascimento:/...../.....

Morada (Distrito/Concelho/Localidade):

.....

Telefone: Telemóvel:

Instituição da qual é membro:

Função na Instituição:

Grau Académico:

.....

Formação Inicial:

.....

Instituição onde realizou a formação:

.....

Formação Complementar/outro(s) grau(s) académico(s):

.....

Instituição onde realizou a formação:

.....

Profissão:

Situação Profissional:

Sector de Ensino: a) Ensino Oficial Ensino Particular e Cooperativo

b) Nível de ensino

Ano de início de trabalho na área da sobredotação:

Anos de trabalho na área da sobredotação:

Observações:

.....

.....

.....

ANEXO VII

Guião de Entrevista aos Pais (Pai e Mãe)

Guião de Entrevista aos Pais

(Pai e Mãe)

1. O que entende por crianças sobredotadas?
2. Considera importante que os pais compreendam a problemática da sobredotação? Explique porquê.
3. Considera importante que os pais conheçam as características individuais e as necessidades específicas do(a) filho(a) sobredotado(a)? Explique porquê.
4. Na sua opinião, existem características que poderão evidenciar a sobredotação na criança?
 - 4.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, diga quais.
5. Refira as características que considera mais evidentes no(a) seu/sua filho(a).
6. Na sua opinião, existem características do meio familiar que contribuem para que a criança atinja resultados excepcionais?
 - 6.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, diga quais.
7. Considera que os valores socioculturais da família poderão promover ou bloquear o desenvolvimento da criança? Explique porquê.
8. No caso do(a) seu/sua filho(a), a suspeita de uma possível sobredotação surgiu por parte dos pais ou por parte de alguém exterior ao seio familiar?
9. Que idade tinha o(a) seu/sua filho(a) quando começaram a detectar as primeiras características de uma possível sobredotação?
10. Perante as características, pensou em procurar ajuda?
 - 10.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, a quem recorreu na tentativa de encontrar ajuda?
 - 10.2. Qual a sua opinião acerca da ajuda que obteve?
11. Têm surgido problemas com o/a seu/sua filho(a) que considera relevante salientar?
 - 11.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, diga quais.
 - 11.2. Em que contexto(s) têm surgido os problemas: familiar, escolar, social?
12. A instituição de atendimento a crianças sobredotadas à qual recorreu orienta a família/escola na compreensão da problemática da sobredotação?
 - 12.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, diga de que forma.

- 13.** A instituição de atendimento a crianças sobredotadas que acompanha o(a) seu/sua filho(a) indica possíveis formas orientadoras de actuação, face a problemas que possam surgir no dia-a-dia, em contexto familiar?
- 14.** Considera que a escola que o(a) seu/sua filho(a) frequenta está preparada e apresenta condições para proporcionar a inclusão e trabalhar com crianças sobredotadas? Explique porquê.
- 15.** Informou o(a) professor(a)/escola do(a) seu/sua filho(a) que o(a) mesmo(a) é sobredotado(a)?
- 15.1.** Se respondeu sim à pergunta anterior, diga como reagiu o(a) professor(a) ao saber que se tratava de uma criança sobredotada?
- 15.2.** Se respondeu não à pergunta **15**, diga porquê.
- 16.** Na sua opinião o(a) professor(a) do(a) seu/sua filho(a) compreende a problemática da sobredotação? Explique porquê.
- 17.** Pensa que é importante uma articulação escola/família? Explique porquê.
- 18.** No seu caso particular, colabora na educação escolar do(a) seu/sua filho(a)?
- 18.1.** Se respondeu sim à pergunta anterior, diga de que forma.
- 18.2.** Se respondeu não à pergunta anterior, diga o(s) motivo(s)?
- 19.** Na sua opinião, o envolvimento dos pais na educação escolar de um(a) filho(a) poderá ajudar a resolver ou minorar problemas? Porquê?
- 19.1.** Se respondeu sim à pergunta anterior, diga como.
- 20.** O que acha que deveria ser feito em Portugal para apoiar as crianças sobredotadas e suas famílias?
- 21.** Considera que a criança deverá saber que é sobredotada? Porquê?
- 22.** Considera que a sobredotação tem aspectos positivos?
- 22.1.** Se respondeu sim à pergunta anterior, diga quais.
- 22.2.** Se respondeu não diga porquê.
- 23.** Considera que a sobredotação tem aspectos negativos?
- 23.1.** Se respondeu sim à pergunta anterior, diga quais.
- 23.2.** Se respondeu não diga porquê.

ANEXO VIII

Guião de Entrevista às Crianças

Guião de Entrevista às Crianças

1. Como é que tu pensas que és?
2. O que mais gostas em ti?
3. O que pensas da tua família?
4. Tens irmãos? Quantos?
 - 4.1. Se respondeste sim na pergunta anterior, diz o que pensas acerca dele(s).
 - 4.2. Gostas de realizar actividades/brincar com o(s) teu(s) irmão(aos)? Porquê?
 - 4.2.1. Se respondeste sim na pergunta anterior, refere as tuas actividades/brincadeiras preferidas?
 - 4.2.2. Quem costuma sugerir as actividades/brincadeiras?
5. Costumas conversar com a tua mãe e com o teu pai?
 - 5.1. Se respondeste sim na pergunta anterior, diz com qual dos dois costumas conversar mais. Porquê?
 - 5.2. Qual dos dois costuma dar-te mais atenção?
6. O que gostas mais de fazer com a tua família? Porquê?
7. O que pensas acerca da tua escola?
8. O que pensas acerca dos teus colegas?
9. Tens algum amigo especial?
 - 9.1. Se respondeste sim na pergunta anterior, diz como é o teu amigo especial.
 - 9.2. O que mais aprecias nele?
10. O que pensas da tua professora?
 - 10.1. O que mais aprecias na tua professora?
11. Gostas das aprendizagens que realizas na escola? Porquê?
12. Quais são as tarefas/actividades que gostas mais de realizar na escola? Porquê?
13. Existe algum tema ou assunto que te interesse muito?
 - 13.1. Se respondeste sim na pergunta anterior, diz qual(ais) e porquê.
14. Se pudesses escolher uma escola, como gostarias que fosse? Porquê?

ANEXO IX

Guião de Entrevista aos Professores

Guião de Entrevista aos Professores

1. Já ouviu falar e leu documentação/literatura acerca da temática da sobredotação?
2. O que entende por crianças sobredotadas?
3. Na sua opinião, qual a formação dos professores em Portugal relativamente à sobredotação?
4. Em que ano concluiu o seu Curso de Formação Inicial de Professores?
5. Ao longo do seu Curso de Formação Inicial, abordou a temática da sobredotação?
6. Considera importante a formação específica de professores para trabalharem com estas crianças? Porquê?
7. Na escola onde lecciona são utilizados processos específicos para despiste/identificação de crianças sobredotadas?
 - 7.1. Se respondeu sim na pergunta anterior, diga quais.
8. Na sua opinião, existem características que poderão ajudar a identificar crianças sobredotadas?
9. Que tipo de problemas surgem na escola com as crianças sobredotadas?
10. Já trabalhou anteriormente com crianças sobredotadas?
11. Em relação à criança sobredotada que tem na turma, quais são as suas características específicas?
12. Têm surgido problemas na escola com a mesma?
 - 12.1. Se respondeu sim na pergunta anterior, refira quais.
13. Utiliza metodologias/estratégias e programas específicos para trabalhar com o(a) seu/sua aluno(a) sobredotado(a)?
 - 13.1. Se respondeu sim na pergunta anterior, diga quais.
 - 13.2. Se respondeu não na pergunta 13, diga o(s) motivo(s).
14. Conhece alguma(s) instituição(ões) portuguesa(s) de intervenção e desenvolvimento de estudos na área da sobredotação?
 - 14.1. Se respondeu sim na pergunta anterior refira o(s) nome(s) da(s) instituição(ões).
15. Já contactou ou foi contactada pela instituição de atendimento a crianças sobredotadas que atende o(a) seu/sua aluno(a)?
 - 15.1. Se respondeu sim na pergunta anterior, diga qual a finalidade do(s) contacto(s).

- 16.** A instituição colabora com a escola/professor(a)?
- 16.1.** Se respondeu sim na pergunta anterior, diga de que forma.
- 17.** Acha que seria importante um trabalho de articulação/comunicação entre a escola/professor, a instituição que acompanha a criança e a família? Porquê?
- 18.** A escola tem professor(a) de Educação Especial?
- 18.1.** Se respondeu sim na pergunta anterior, refira se o(a) professor(a) tem conhecimento do caso do(a) seu/sua aluno(a) sobredotado(a).
- 18.1.1.** Se respondeu sim na pergunta **18.1**, diga qual foi a actuação do(a) professor(a).
- 19.** O(A) aluno(a) está sujeito(a) ao Regime Educativo Especial?
- 19.1.** Se respondeu sim na pergunta anterior, diga se o(a) aluno(a) beneficia de apoio educativo directo do(a) professor(a) de Educação Especial?
- 19.2.** Se respondeu sim na pergunta **19**, diga se o(a) aluno(a) tem um Programa Educativo Individual (PEI).
- 20.** Considera que a criança deverá saber que é sobredotada? Porquê?
- 21.** Na sua opinião qual(ais) é/são a(s) área(s) de maior interesse/melhores desempenhos do(a) seu/sua aluno(a).
- 22.** O (A) seu/sua aluno(a) foi sujeito a uma aceleração ou a um enriquecimento?
- 22.1.** Se respondeu sim na pergunta anterior, diga como é que se processou.
- 23.** Apercebe-se de alguma(s) reacção(ões) por parte dos colegas face ao(à) seu/sua aluno(a) sobredotado(a)?
- 23.1.** Se respondeu sim à pergunta anterior, refira qual(ais).
- 24.** Como define o relacionamento do(a) seu/sua aluno(a) com os colegas?
- 25.** Como define o relacionamento do(a) seu/sua aluno(a) com o(a) professor(a)?

ANEXO X

Guião de Entrevista aos Técnicos das *Instituições Especializadas*

Guião de Entrevista aos Técnicos das *Instituições Especializadas*

1. O que entende por crianças sobredotadas?
2. Existem sinais precoces/características que ajudam a identificar crianças sobredotadas?
 - 2.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, diga quais.
3. Na sua opinião, quais são os problemas mais frequentes que surgem com estas crianças, em contexto familiar e escolar?
 - 3.1. Considera que existem factores específicos nestes contextos que contribuem para os problemas?
 - 3.1.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, diga quais.
4. Considera que existem características do contexto familiar que contribuem para que a criança atinja resultados excepcionais?
 - 4.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, diga quais.
5. Na sua opinião, os valores socioculturais da família poderão promover ou bloquear o desenvolvimento da criança? Porquê?
 - 5.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, diga como.
6. Considera que o contexto sociocultural e económico tem influência determinante no desenvolvimento das crianças sobredotadas. Explique porquê.
7. Acha que os pais com um estatuto socioeconómico e cultural desfavorecido atribuem menos valor à sobredotação ou poderão ter mais dificuldades em identificar características/attitudes no(a) seu/sua filho(a), reveladoras de uma possível sobredotação? Explique porquê.
8. A instituição de atendimento a crianças sobredotadas da qual faz parte promove orientação/aconselhamento às famílias?
 - 8.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, diga que tipo de orientação/aconselhamento.
 - 8.2. Se respondeu sim à pergunta 8, explique como se processa.
 - 8.3. Se respondeu não à pergunta 8, diga porquê.
9. Na sua opinião, os professores em Portugal conhecem e compreendem a problemática da sobredotação?
10. Acha que em Portugal os professores estão preparados para identificar crianças com características de sobredotação? Porquê?

11. As escolas em Portugal utilizam processos específicos/instrumentos para despiste/ identificação de crianças sobredotadas?
 - 11.1. Se respondeu sim, diga quais.
 - 11.2. Se respondeu não diga porquê.
12. Acha que os professores/escolas estão preparados para trabalhar com crianças sobredotadas? Porquê?
13. Considera que os professores de alunos sobredotados deverão reunir características ou atributos específicos? Porquê?
 - 13.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, diga quais.
14. Na sua opinião, os professores estão preparados para observar comportamentos criativos dos seus alunos em situação de aprendizagem? Porquê?
15. Considera importante a formação específica de professores para trabalharem com crianças sobredotadas? Porquê?
 - 15.1. Se respondeu sim na pergunta anterior, como equaciona essa formação?
 - 15.2. Se respondeu não à pergunta 15, explique porquê.
16. Em Portugal, os Cursos de Formação Inicial de Professores, abordam a temática da sobredotação?
17. A instituição portuguesa de atendimento a crianças sobredotadas da qual faz parte promove a orientação/aconselhamento aos professores/escolas?
 - 17.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, explique de que forma
 - 17.2. Se respondeu não, diga o(s) motivo(s).
18. A instituição de atendimento a crianças sobredotadas da qual faz parte, costuma contactar as escolas do ensino regular nas quais se encontram matriculadas as crianças sobredotadas que atendem?
 - 18.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, diga como procedem e qual a finalidade do contacto.
 - 18.2. Se respondeu não, diga porquê.
19. A instituição da qual faz parte costuma ser contactada pelas escolas do ensino regular que as crianças que atende frequentam?
 - 19.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, diga qual a finalidade dos contactos.
20. Considera importante existir um trabalho de articulação entre a escola/professor/*instituição especializada* e a família? Porquê?

21. Que tipo de programas de atendimento a alunos sobredotados existem em Portugal?
 - 21.1. Esses programas são aplicados nas escolas de ensino regular?
 - 21.2. Que tipo de programas oferece a instituição da qual faz parte, para estas crianças?
 - 21.2.1. Esses programas são desenvolvidos na instituição (extra escolar), ou são desenvolvidos nas escolas de ensino regular, com a orientação da instituição?
22. Considera que a admissão precoce (entrada antecipada) na escola ou a aceleração poderão provocar algum tipo de impacto emocional na criança?
 - 22.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, diga qual e porquê.
 - 22.2. Se respondeu não, diga porquê.
23. Concorda mais com uma aceleração ou com um enriquecimento? Explique porquê.
24. Que legislação existe em Portugal para estas crianças?
 - 24.1. Considera suficiente? Porquê?
25. Considera que estas crianças têm necessidades educativas especiais? Porque?
26. Considera que devem ser sujeitas ao Regime Educativo Especial? Porquê?
27. Existe legislação específica em Portugal que contempla a intervenção junto destas crianças? Se respondeu sim, diga qual.
28. Na sua opinião, considera que a criança deverá saber que é sobredotada? Porquê?
29. Qual é a sua opinião acerca do apoio que existe, em Portugal, para estas crianças e suas famílias?
30. Considera que deveriam ser criadas estruturas de apoio, em Portugal, para ajudar estas crianças e suas famílias? Porquê?
 - 30.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, refira que estruturas.
31. Na sua opinião, como considera que a sociedade portuguesa, em geral, vê/compreende a temática da sobredotação? Porquê?
32. Actualmente, que instituições existem em Portugal que trabalham na área da sobredotação?

ANEXO XI

Quadros de Categorias e Unidades de Registo das Representações dos Sujeitos do Estudo

Quadros de Categorias e Unidades de Registo das Representações dos Sujeitos do Estudo

Representações Parentais

Quadro 1 – Percepção das mães sobre crianças sobredotadas

Categoria 1	Unidades de Registo
Definições de sobredotação	<p>“São crianças que fazem algumas coisas melhor, que percebem as coisas e aprendem com mais rapidez e facilidade do que as outras crianças da mesma idade.” (01 Mãe, 36 anos)</p> <p>“São crianças diferentes das outras, pelas características que apresentam, no entanto, precisam de tudo o que as outras precisam, se calhar um bocadinho mais. Podem ser sobredotadas apenas numa área ou em várias áreas.” (02 Mãe, 32 anos)</p> <p>“Crianças com potencialidades acima da média, portanto, com capacidades acima da média, que podem ser numa ou noutra área. Podem ser sobredotadas numa determinada área e noutras áreas medianas.” (03 Mãe, 41 anos)</p> <p>“São crianças com características que as tornam diferentes. Relativamente às capacidades estão acima da média em relação aos seus pares e fazem coisas que não seria esperado fazerem tendo em conta a idade. Acho que pode existir sobredotação numa área muito específica ou pode ser em várias áreas, ou seja, mais geral.” (04 Mãe, 41 anos)</p> <p>“São crianças que se destacam mais num ou noutra campo e podem revelar maiores capacidades e facilidade numa área: Matemática, Ciências, escrita ou outra. Têm capacidades acima da média numa ou noutra área, em relação às crianças da mesma faixa etária.” (05 Mãe, 37 anos)</p> <p>“São crianças diferentes das outras em termos da aprendizagem. Aprendem com uma grande facilidade e rapidez. Revelam capacidades acima da média da sua idade em uma ou várias áreas.” (06 Mãe, 48 anos)</p> <p>“São crianças que têm uma capacidade muito elevada de compreender as coisas e adquirir informação em relação às outras crianças da mesma idade. Muitas vezes os pais e os educadores não conseguem compreendê-las. É difícil conviver com elas quando a pessoa não sabe o que é ser sobredotado. Eu tenho dificuldades em compreender o meu filho.” (07 Mãe, 34 anos)</p> <p>“São crianças que têm capacidades acima da média para a idade que têm, numa ou em todas as áreas.” (08 Mãe, 36 anos)</p> <p>“São crianças que têm capacidades acima da média, que podem ser em diversas áreas. Não têm que ser só numa área.” (09 Mãe, 40 anos)</p> <p>“São crianças mais inteligente, que tem mais facilidade em aprender e absorver os conhecimentos do que as crianças ditas normais; aprendem mais rapidamente do que as outras crianças. Salientam-se no meio das outras e apresentam capacidades superiores em uma ou determinadas áreas.” (010 Mãe, 42 anos)</p>

	<p><i>“Pelo que li são crianças que se encontram acima da média ao nível do desempenho intelectual, físico ou artístico e revelam uma maior facilidade na aprendizagem em relação às crianças com a mesma idade.” (011 Mãe, 42 anos)</i></p> <p><i>“São crianças que têm necessidades especiais e competências bastante acima da média em relação às outras crianças da mesma idade, numa área específica, em várias áreas ou que se apresentam de uma forma mais global. Têm uma lógica totalmente diferente das outras crianças e uma capacidade de raciocínio muito rápida. Aprendem tudo e têm uma necessidade muito grande de absorver informação. (012 Avó, 54 anos)</i> De referir que a criança vive com os avós e encontra-se à responsabilidade dos mesmos, pelo que a entrevista decorreu com a avó e não com a mãe.</p> <p><i>“São crianças que têm capacidades acima da média numa ou em várias áreas.” (013 Mãe, 43 anos)</i></p> <p><i>“São crianças que têm uma aptidão e capacidades acima da média para determinadas áreas, em relação às crianças da mesma idade.” (014 Mãe, 44 anos)</i></p> <p><i>“São crianças que têm uma capacidade de raciocínio mais rápido ou mais elevado do que a norma das crianças, numa área ou em mais do que uma área específica e aprendem com imensa facilidade.” (015 Mãe, 35 anos)</i></p> <p><i>“São crianças com algumas capacidades acima da média em algumas áreas ou numa área específica.” (016 Mãe, 32 anos)</i></p> <p><i>“São crianças com capacidades mais desenvolvidas em relação às outras crianças da mesma idade, numa área específica ou em várias áreas.” (017 Mãe, 30 anos)</i></p> <p><i>“São crianças que manifestam capacidades e interesses acima da média em relação à sua idade, que podem ser apenas numa área ou em várias áreas.” (018 Mãe, 41 anos)</i></p> <p><i>“São crianças inteligentes que desenvolveram e revelam precocemente grandes competências em áreas específicas, em certas áreas.” (019 Mãe, 48 anos)</i></p> <p><i>“São crianças que têm mais capacidade de aprendizagem do que o comum e fazem uso dessa aprendizagem. Há uma facilidade completa e total de aprendizagem, uma capacidade de absorção de conhecimento, de comunicação e transformação do próprio conhecimento muito acima do comum. As suas capacidades revelam-se em todas as áreas.” (020 Mãe, 46 anos)</i></p>
--	---

Quadro 2 – Percepção dos pais sobre crianças sobredotadas

Categoria 1	Unidades de Registo
Definições de sobredotação	<i>“São crianças que aprendem com muita facilidade. Podem revelar capacidades acima da média numa ou noutra área ou de forma mais geral.” (01 Pai, 44 anos)</i>

“Crianças sobredotadas são crianças que têm algumas capacidades além das que outras crianças têm, além daquilo que a gente considera que, em princípio, seria normal, (...) capacidades acima dessa normalidade. Na minha opinião e daquilo que tenho conhecimento, acho que elas têm capacidades mais para uma determinada área ou em várias. Acho que não tem de ser obrigatoriamente em todas as áreas.” (02 Pai, 33 anos)

“São crianças com capacidades significativamente superiores à média apresentada pelas crianças da sua idade, numa área ou em áreas específicas.” (03 Pai, 52 anos)

“São crianças com capacidades cognitivas superiores à média em algumas áreas específicas.” (04 Pai, 43 anos)

“São crianças com capacidades acima da média numa ou em várias áreas e que apreendem facilmente assuntos que as outras crianças da mesma idade não conseguem.” (05 Pai, 38 anos)

“São crianças que aprendem mais rapidamente do que as outras da mesma idade, estão muito mais avançadas a nível de capacidades do que seria normal e penso que essas capacidades apresentam-se numa área específica.” (06 Pai, 37 anos)

“Ora, são crianças diferentes, com capacidades acima da média em áreas específicas e que requerem mais atenção. São crianças difíceis de entender” (07 Pai, 39 anos)

Nota: Pai 08 não quis participar no estudo. Encontra-se separado da mãe da criança.

“Não sei muito bem o que é uma criança sobredotada, penso que será uma criança com capacidades muito acima da média numa ou em algumas áreas, nunca em todas as áreas.” (09, Pai, 42 anos)

“Crianças que têm capacidades acima da média, que podem ser ou não gerais. Podem ser só em determinadas áreas.” (010 Pai, 42 anos)

“São crianças com capacidades muito acima da média, geralmente numa determinada área. É difícil explicar o que é a sobredotação.” (011 Pai, 37 anos)

“São crianças que têm capacidades acima da média, numa área específica ou em mais dos que uma área, em relação às outras crianças com a mesma idade. Demonstram uma grande facilidade em aprender e, por vezes, dão respostas verdadeiramente surpreendentes em determinadas situações.” (012 Avô, 60 anos)

De referir que a criança vive com os avós e encontra-se à responsabilidade dos mesmos, pelo que a entrevista decorreu com o avô e não com o pai.

“São crianças que apresentam um desenvolvimento superior ao das outras crianças, têm muita facilidade na aprendizagem e necessitam de aprender e avançar sempre mais. São diferentes das outras crianças. As suas capacidades revelam-se numa determinada área.” (013 Pai, 42 anos)

“São crianças com capacidades especiais em algumas áreas e uma enorme facilidade de aprendizagem.” (014 Pai, 56 anos)

“É uma criança com capacidades superiores às das outras crianças, que se distinguem das outras. Essas capacidades podem ser numa ou mais áreas.” (015 Pai, 44 anos)

	<p><i>“São crianças que apresentam capacidades e aptidões acima do que seria esperado para a sua idade, em algumas áreas ou apenas numa área.” (016 Pai, 36 anos)</i></p> <p><i>“São crianças com competências muito boas, mais à frente do que as outras crianças da sua idade, em áreas específicas.” (017 Pai, 33 anos)</i></p> <p><i>“São crianças que têm competências e atitudes que não se enquadram na idade deles, que ultrapassam aquilo que é normal para a idade deles. As suas competências observam-se numa determinada área.” (018 Pai, 47 anos)</i></p> <p><i>“Não tenho nenhuma definição para crianças sobredotadas, mas penso que são crianças com um nível académico muito elevado, em função de um conjunto de características que têm.” (019 Pai, 46 anos)</i></p> <p><i>Nota: Pai 020 falecido. Criança órfã de pai.</i></p>
--	---

Nota: Foi elaborado um Quadro de *Categorização e Selecção das Unidades de Registo* das *representações dos sujeitos do estudo*, para todas as categorias definidas, nos quais consta a apresentação de todas as unidades de registo seleccionadas para cada categoria.

Estes quadros foram posteriormente reestruturados, ou seja, procedeu-se à selecção das unidades de registo que sustentam a apresentação e a análise dos resultados, efectuada no capítulo 8, tendo em conta a necessidade de redução de dados, de forma a permitir potenciar a apresentação, a leitura e a análise dos resultados. Estes quadros de *Categorização e Selecção das Unidades de Registo* (Quadro 1 e 2) das *Representações Parentais* são apresentados em anexo a título exemplificativo.

ANEXO XII

Textos das Crianças

Se eu fosse Super-Homem

“ Se eu fosse Super-Homem podia fazer coisas fantásticas como: voar, inventar testes, salvar crianças, ter um “S” na camisola e muitas coisas mais...

Ser Super-Homem podia ser giro!

Mas os perigos...não são dificuldade para ele!”

(Por isso é que eu queria ser Super-Homem!)



Óscar, 7A

Em cima de uma nuvem

Estava eu, em casa, a desenhar um desenho de um céu com algumas nuvens brancas quando passou um pássaro no desenho.

Então percebi que o lápis com que eu estava a desenhar era mágico. Quando descobri isso, desenhei um gato. Quando o acabei, ele saltou da folha. Então comecei a pensar.

-Já sei! - disse eu. - Vou desenhar uma nuvem!

Então desenhei uma nuvem, grande, com um lago como uma janela e com uma forma de palácio.

Quando acabei, pus a folha fora da janela, e quando saiu de dentro da folha, eu saltei para cima dela.

Tinha um volante dentro do palácio, para eu ir para onde eu queria.

Então, fui passear pela Moita inteira.

Toda agente se espantava ao ver-me em cima de uma nuvem. Depois, cansado da viagem, percebi que tinha perdido o lápis. Mas tive logo uma ideia:

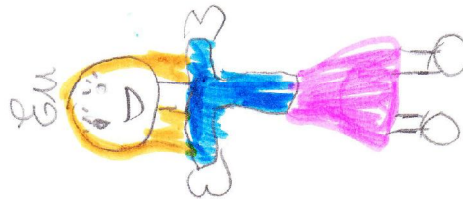
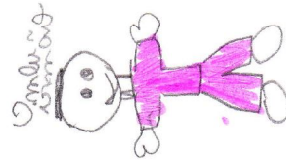
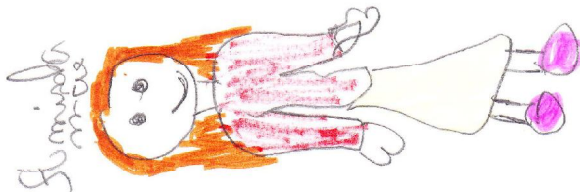
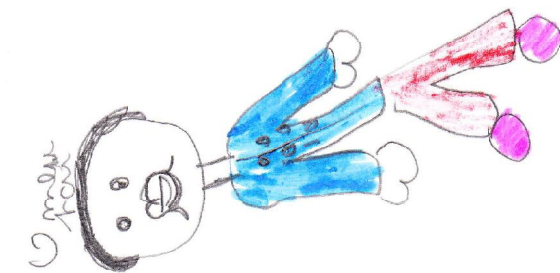
«Posso encontrar o lápis da próxima vez que voltar a sonhar.»

Óscar, 8A 3M

ANEXO XIII

Desenhos das Crianças

É minha família

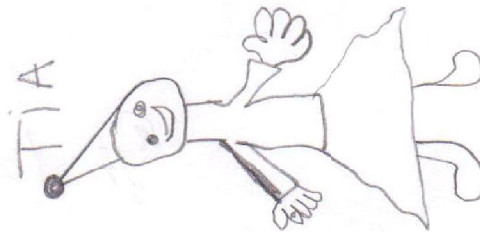
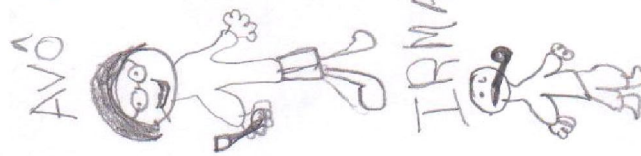
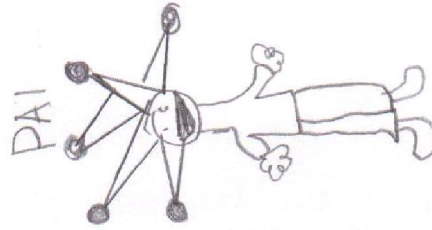


Anabela, 6A 11M



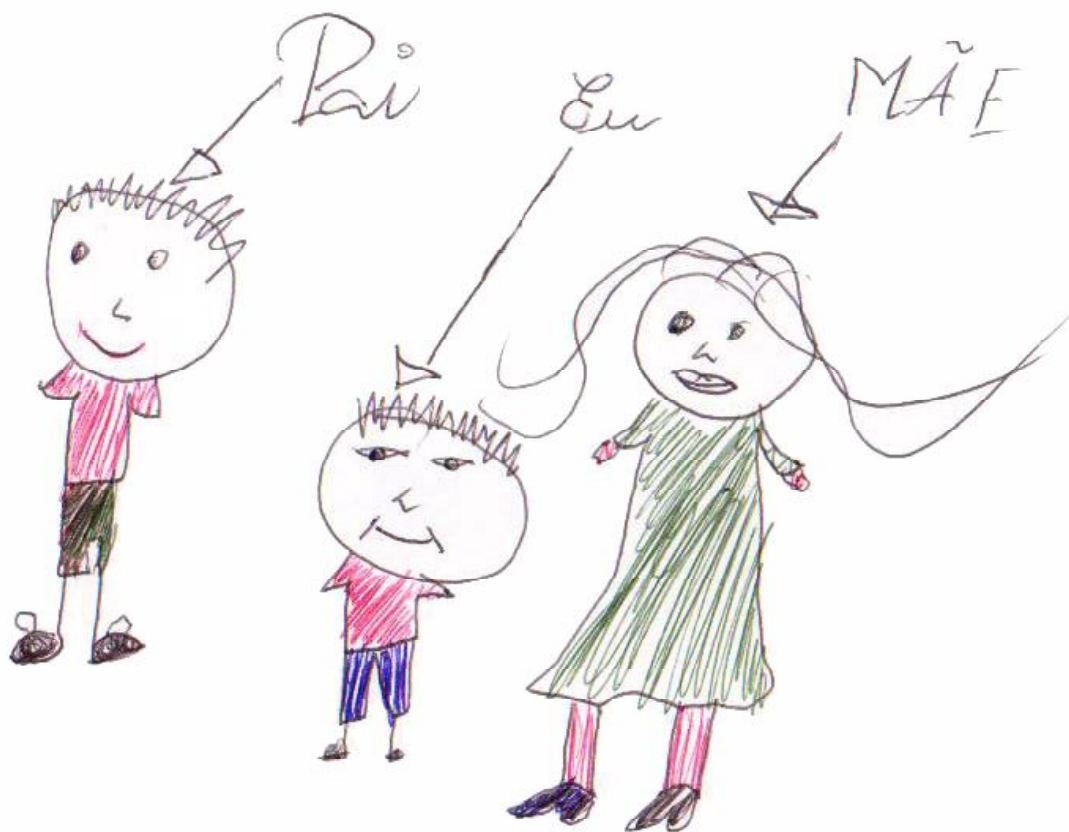
Duarte, 7A 4M

FOTOGRAFIA NO NATAL



Manuel, 8A 4M

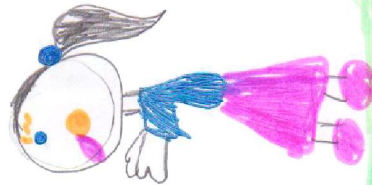
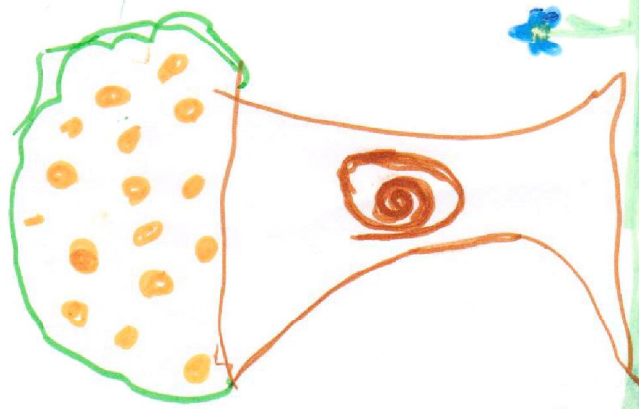
A FAMÍLIA



Gabriel, 7A 8M

Sermos de tratar do Ambiente

plástico no serpente **amarelo**.
reidho no serpente **verde**.
papel e cartão no serpente **azul**.
pilhar no serpente **vermelho**.



Anabela, 6A 11M

tenta da digna



Nelson, 8A 8M

ANEXO XIV

Instituições Portuguesas de atendimento e apoio na Sobredotação

Instituições Portuguesas de atendimento e apoio na Sobredotação

ANEIS — Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação
Av. Alfredo Barros, 20 – Apartado 3048
4715-350 Braga
Tel. 253 284 517
www.aneis.org

APCS — Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas
Rua Gil Vicente, 138-140
4000-255 Porto
Tel. 225 573 420/5
www.apcs.co.pt
E-mail: geral@apcs.co.pt

CPCIL — Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança
Apartado 4535
1511 Lisboa Codex
Tel. 966 088 321
sobredotados.com.sapo.pt
E-mail: cpcil@yahoo.com

Instituto da Inteligência
Tel. 222 407 908
www.institutodainteligencia.net
E-mail: geral@institutodainteligencia.net