

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
JOÃO DE DEUS**



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ESPECIALIDADE
DOMÍNIO COGNITIVO-MOTOR**

**Parecer dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico face à
inclusão de alunos sobredotados na sala de aula**

Teresa Perdiz

Lisboa, julho de 2012

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
JOÃO DE DEUS**



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ESPECIALIDADE
DOMÍNIO COGNITIVO-MOTOR**

**Parecer dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico face
à inclusão de alunos sobredotados na sala de aula**

Teresa Perdiz

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a

orientação da

Professora Doutora Cristina Saraiva

Lisboa, julho de 2012

«Não possuo dotes excepcionais,
sou apenas extremamente curioso.»
Albert Einstein

Resumo

Este trabalho teve como objeto de estudo a *Sobredotação*, nomeadamente a inclusão de crianças sobredotadas nas salas de aula do 1.º Ciclo.

Em Portugal, o estudo da sobredotação tem sido alvo de um esforço e interesse contínuo por parte da comunidade científica. O caso da precocidade do desenvolvimento psicológico, e a possibilidade de uma entrada antecipada na escola, demonstra uma área em que a legislação educacional apresenta, no nosso país, alguma atenção educativa diferenciada aos alunos sobredotados.

Deste modo e sendo uma realidade a permanência destes alunos na escola regular, é pertinente investigar qual a atitude dos professores face a esta temática. Para esse efeito utilizou-se uma amostra constituída por cento e trinta seis professores do 1.º Ciclo do ensino Básico, que responderam a um questionário constituído por duas partes.

Deste estudo, podemos concluir, principalmente, que: 1) as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE, não são influenciadas pelo fator idade; 2) os professores reconhecem a importância da sala de aula para os alunos com NEE; 3) os professores sem especialização em Educação Especial não conhecem todas as características e necessidades dos sobredotados; 4) a presença de sobredotados numa turma do regular beneficia os restantes alunos; 5) as escolas não possuem apoios, quer materiais, quer humanos para a inclusão de sobredotados; 6) os professores reconhecem a importância da formação para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Palavras-chave: Inclusão; Práticas Educativas Inclusivas; Necessidades Educativas Especiais; Sobredotados; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Professores.

Abstract

This work aimed at studying the Giftedness in particular the inclusion of gifted children in the classrooms of the 1st cycle.

In Portugal, the study of giftedness has been the subject of an ongoing effort and interest by the scientific community. The case of early psychological development, and the possibility of an early entry in the school, shows an area where educational legislation provides some attention, in our country, to the different educational gifted students.

Thus the permanence of these students in regular schools being a reality and, it is pertinent to investigate the attitudes of teachers towards this theme. For this purpose we used a sample of one hundred and thirty six teachers from the first cycle of Basic Education, who answered a questionnaire composed by two parts.

The results of this study allows us to conclude: 1) the attitudes of teachers towards the inclusion of pupils with SEN are not influenced by the age factor, 2) teachers recognize the importance of the classroom for students with SEN; 3) teachers without specialization in Special Education do not know all the characteristics and needs of gifted; 4) the presence of a gifted in a regular class benefits the other students, 5) schools do not have support, whether material or human, for the inclusion of gifted; 6) teachers recognize the importance of training to work with students with Special Educational Needs.

Keywords: Inclusion, Inclusive Educational Practices, Special Educational Needs, Gifted, 1st. cycle of Basic Education, Teachers.

Agradecimentos

Para a concretização deste trabalho muitas foram as pessoas que me ajudaram a chegar aos objetivos propostos.

O meu sincero agradecimento à Professora Cristina Saraiva, pela orientação fornecida e apoio prestado.

Obrigada a todos os professores do curso pelo saber transmitido.

Obrigada a todos os colegas do 1.º Ciclo, que amavelmente preencheram o questionário, colaborando neste estudo.

Obrigada à minha família pela compreensão e apoio.

Obrigada a todos os colegas de turma pela partilha, compreensão, apoio e amizade demonstrada durante estes últimos meses.

Abreviaturas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

QI – Quociente de inteligência

ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação

APCS – Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas

Índice

Introdução	16
Capítulo I– Enquadramento Teórico	19
1- Educação Inclusiva	19
1.1- Perspetiva Histórica	19
1.2- Enquadramento Legal	21
1.3- Escola Inclusiva - Conceitos	24
1.4-Princípios para a Construção de uma Escola Inclusiva	29
1.5- O Papel do Professor na Escola Inclusiva	33
2- Sobredotação.....	37
2.1- Conceito de Sobredotação	37
2.2- Mitos e Realidades da Sobredotação	47
2.3- Caraterísticas Comportamentais dos Sobredotados	49
2.3.1-Caraterísticas Educativas	55
2.3.2-Problemas.....	57
2.3.3-O Insucesso Escolar dos Sobredotados	62
2.4- Necessidades Educativas dos Sobredotados	64
2.4.1-Necessidades Psicológicas	65
2.4.2- Necessidades Sociais	65
2.4.3-Necessidades Intelectuais	66
2.5- Diagnóstico dos Sobredotados	66
2.6- Consequências da Ausência de Intervenção	71
2.7- A Intervenção na sobredotação	71
2.7.1-Estratégias/Atividades	72
2.7.2- Metodologias.....	75
2.8- A Importância da Afetividade para os Sobredotados.....	75
2.8.1-O Papel da Família	76
2.8.2-O Papel da Escola	77
2.8.3- O Papel da Sociedade	79
3- Práticas Educativas.....	81
3.1- A Inclusão do Aluno Sobredotado	81
3.1.1-Diferentes respostas educativas	87

3.2- Papel do Professor	93
3.3- Associações e Programas Para os Sobredotados.....	98
Capítulo II.....	100
Enquadramento Empírico.....	100
1- Objetivos da Investigação.....	100
2- Definição de Hipóteses.....	101
3- Identificação das Variáveis.....	101
4- Metodologia	102
5- Recolha de Dados.....	102
6- Caraterização da Amostra.....	103
Capítulo III	107
Apresentação dos Resultados.....	107
Capítulo IV	120
Análise e Interpretação dos Resultados	120
Capítulo V	136
Conclusões	136
Referências Bibliográficas	138
Anexos.....	146

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo de Inclusão Progressiva	27
Figura 2: Teoria “Três Anéis” de Renzulli	40

Índice de Quadros

Quadro 1: Teoria das Inteligências Múltiplas	42
Quadro 2: Caraterísticas Potenciais do Aluno Sobredotado	56
Quadro 3: Caraterísticas de Aprendizagem e Problemas Coexistentes	61
Quadro 4: Sugestões para Educadores/Professores	94
Quadro 5: Distribuição dos sujeitos por sexo	103
Quadro 6: Distribuição da amostra em função da idade	104
Quadro 7: Distribuição da amostra em função do tempo de serviço.....	104
Quadro 8: Distribuição dos professores por habilitação académica.....	105
Quadro 9: Distribuição dos Professores em função da Especialização em Educação Especial	105
Quadro 10: Distribuição dos Professores em função do Conhecimento Empírico ou Académico sobre a Sobredotação	106

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) devem ser incluídos em turmas do regular	107
Gráfico 2: Os professores não estão preparados para trabalhar com alunos NEE...	108
Gráfico 3: Os professores devem adequar o ensino às características cognitivas dos seus alunos e às suas necessidades específicas	108
Gráfico 4: Cada aluno com NEE tem necessidades únicas, pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades.....	109
Gráfico 5: As necessidades dos alunos com (NEE) são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.....	110
Gráfico 6: Todos os professores na sua formação adquiriram conhecimentos que lhes permite identificar uma criança sobredotada.....	110
Gráfico 7: É difícil diagnosticar as características de um sobredotado	111
Gráfico 8: A criança Sobredotada é um aluno com Necessidades Educativas Especiais.....	111
Gráfico 9: O apoio do professor de Educação Especial seria importante para um aluno sobredotado	112
Gráfico 10: A inclusão de uma criança sobredotada numa turma regular beneficia as aprendizagens dos restantes alunos	113
Gráfico 11: As crianças sobredotadas possuem capacidades intelectuais excepcionais que as tornam sobredotadas em todas as áreas	113
Gráfico 12: Uma criança sobredotada tornar-se-á no futuro um adulto proeminente e criador.....	114
Gráfico 13: Os alunos sobredotados gostam de ser o centro das atenções	114
Gráfico 14: O aluno sobredotado não necessita de estímulos	115
Gráfico 15: O sucesso educativo dos alunos sobredotados passa por um currículo diferenciado e desafiante e pela utilização de estratégias educativas diversificadas, por parte do professor	116
Gráfico 16: A avaliação do aluno sobredotado deve ser realizada de acordo com as suas potencialidades.....	116

Gráfico 17: As escolas que temos estão preparadas para incluir os alunos sobredotados.....	117
Gráfico 18: A aceleração não tem desvantagens para o aluno sobredotado	117
Gráfico 19: Os professores necessitam de formação para poder trabalhar com alunos sobredotados.....	118
Gráfico 20: O despacho normativo 50/2005, através do plano de desenvolvimento, beneficia os alunos sobredotados	119
Gráfico 21: Análise comparativa da pergunta 1, tendo em conta a idade.....	121
Gráfico 22: Análise comparativa da pergunta 3, tendo em conta a idade.....	122
Gráfico 23: Análise comparativa da pergunta 4, tendo em conta a idade.....	122
Gráfico 24: Análise comparativa da pergunta 5, tendo em conta a idade.....	123
Gráfico 25: Análise comparativa da pergunta 17, tendo em conta a idade	123
Gráfico 26: Percentagens da questão 2	125
Gráfico 27: Percentagens da questão 6	125
Gráfico 28: Percentagens da questão 19	126
Gráfico 29: Análise comparativa da pergunta 7, tendo em conta a especialização em Educação Especial.....	129
Gráfico 30: Análise comparativa da pergunta 8, tendo em conta a especialização em Educação Especial.....	130
Gráfico 31: Análise comparativa da pergunta 9, tendo em conta a especialização em Educação Especial.....	130
Gráfico 32: Análise comparativa da pergunta 10, tendo em conta a especialização em Educação Especial.....	131
Gráfico 33: Análise comparativa da pergunta 11, tendo em conta a especialização em Educação Especial.....	131
Gráfico 34: Análise comparativa da pergunta 12, tendo em conta a especialização em Educação Especial.....	132
Gráfico 35: Análise comparativa da pergunta 13, tendo em conta a especialização em Educação Especial.....	132
Gráfico 36: Análise comparativa da pergunta 14, tendo em conta a especialização em Educação Especial.....	133
Gráfico 37: Análise comparativa da pergunta 15, tendo em conta a especialização em Educação Especial.....	133

Gráfico 38: Análise comparativa da pergunta 16, tendo em conta a especialização em Educação Especial.....	134
Gráfico 39: Análise comparativa da pergunta 18, tendo em conta a especialização em Educação Especial.....	134
Gráfico 40: Análise comparativa da pergunta 20, tendo em conta a especialização em Educação Especial.....	135

Introdução

Atualmente, a escola depara-se com um grande desafio: aceitar a diferença, respondendo com eficácia às necessidades individuais de todos os alunos e garantir-lhes o ingresso e sucesso educativo. Deparamo-nos com esta situação porque a escolaridade obrigatória passou a abranger grupos de alunos cada vez mais diversificados e complexos.

Hoje em dia, a nossa sociedade é diversificada e não podemos esquecer que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) também fazem parte dela.

Ao longo dos tempos, a legislação que estabelece as regras para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares sofreu algumas transformações que levaram a uma maior responsabilização das mesmas pela inclusão destes alunos numa perspectiva de “escola para todos”, independentemente dos problemas de aprendizagem que cada aluno possa apresentar. Entenda-se por inclusão, a colocação de alunos com deficiência em escolas regulares da sua área de residência, em ambientes de sala de aula regulares, com as crianças ditas “normais” tanto para fins académicos como sociais, respeitando sempre as suas características com o objetivo destas poderem vir a receber uma educação apropriada.

A questão da sobredotação e dos alunos sobredotados é, atualmente, objeto de maior interesse e sensibilidade devido aos avanços e à maior difusão social dos temas da psicologia e da educação. Por exemplo, aceita-se mais facilmente a diversidade e a diferenciação humana, assim como o direito à coexistência e respeito dessa mesma diferença e individualidade (Winner, 1996). Ganha sentido, no âmbito de uma política socioeducativa de igualdade de oportunidades, que a escola – dita agora uma escola inclusiva – se preocupe com os seus alunos mais capazes e que deles possa esperar a excelência na sua aprendizagem e rendimento académico.

O aluno sobredotado exige por parte do professor uma atenção especial mas, muitas vezes, este não está preparado para lidar com este tipo de problemática. Perante a maioria da nossa sociedade estes alunos não passam de pequenos génios, rodeados de livros e isolados num mundo que eles próprios criaram.

Assim, pretende-se com o presente trabalho, sensibilizar a comunidade educativa para o problema da sobredotação pois, como professores, devemos ter sempre presente a multiculturalidade na sala de aula e, sobretudo, saber como lidar com ela.

O aluno sobredotado é uma criança com capacidades “superiores” e não podemos esquecer que essas capacidades estão ao nosso alcance e cabe a nós, professores, saber educá-lo com o objetivo de desenvolver ao máximo essas capacidades. De acordo com Falcão (1992) é evidente que o professor de sobredotados não precisa também de ser sobredotado; o importante é que seja compreensivo e sensível, para que desempenhe com sucesso, o seu papel de facilitador e estimulador.

Este trabalho tem como principal objetivo saber qual a opinião dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em relação à inclusão dos alunos sobredotados, nas classes de aula regulares. O tema da sobredotação tem sofrido um crescente interesse nos últimos anos, como já foi referido, no entanto, o pouco conhecimento sobre esta problemática, leva a que estes alunos passem muitas vezes despercebidos, sendo apenas reconhecidos como bons alunos que não necessitam de qualquer tratamento especial. Porém, isso não é verdade, o aluno sobredotado necessita de uma atenção especial por parte da comunidade escolar, que, na maioria das vezes não lha dá, não se encontrando preparada nem sensibilizada para lidar com esta realidade. Deste modo, pode-se considerar que esta falta de informação é um obstáculo na educação do aluno sobredotado.

Sendo a inclusão um fato consumado, é conveniente investigar qual a atitude dos professores face a esta temática. Para esse efeito utilizou-se uma amostra constituída por cento e trinta e seis professores que se encontram a lecionar na zona centro e norte ao nível do primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Para esta investigação foram definidos os seguintes objetivos:

- identificar as atitudes dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) face à inclusão de alunos com NEE;
- verificar as relações existentes em função das variáveis idade e Especialização em NEE com as atitudes dos professores face à inclusão;
- identificar as atitudes dos professores face aos apoios existentes para o processo de inclusão escolar de alunos com NEE;
- verificar se os professores têm conhecimento das características dos alunos sobredotados para os distinguir dos demais;
- perceber, de que forma estão ou não os professores do 1.º CEB preparados para identificar as características dos alunos sobredotados.

- verificar se os professores do 1.º CEB utilizam práticas educativas inclusivas para alunos sobredotados.

O trabalho realizado está dividido em duas partes distintas. A primeira parte abrange o enquadramento teórico e a segunda parte refere-se ao enquadramento empírico do tema.

A primeira parte, capítulo I – Enquadramento Teórico, está dividida em três pontos. No primeiro ponto, intitulado Educação Inclusiva, far-se-á uma abordagem à evolução do conceito de Educação Especial até à Escola Inclusiva. No segundo, Sobredotação, abordar-se-á o conceito, a problemática, mitos/realidades, através das pesquisas de Winner, Renzulli e outros investigadores apaixonados por esta temática e serão enunciadas algumas características comportamentais associadas às crianças sobredotadas. Posteriormente, no ponto seguinte, práticas educativas é abordada a inclusão dos sobredotados, sendo mencionados alguns modelos de atendimento escolar a estes alunos, bem como o papel do professor e das associações para sobredotados.

A segunda parte deste trabalho, enquadramento empírico, é constituída pelos capítulos II, III e IV. No capítulo II, apresenta-se os fundamentos do estudo e quais os procedimentos metodológicos a seguir, bem como as hipóteses a testar:

H1- A idade dos docentes influencia a sua atitude face à inclusão de alunos com NEE.

H2- Os professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo reconhecem a necessidade de formação para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

H3- Os professores com formação em Educação Especial identificam as características e necessidades dos sobredotados tão bem como os professores sem esta formação.

Nos capítulos III e IV, apresentam-se, analisam-se e interpretam-se os resultados.

Finalmente, este trabalho termina com algumas conclusões sobre a temática abordada.

«Os alunos sobredotados existem, estão aí e continuarão a estar, podemos identificá-los ou não, reconhecê-los ou não. O importante é não arruinarmos as suas possibilidades por abandono ou negligência, por comodidade ou ignorância. A tarefa, sem dúvida, merece a pena...»

(Tourón, 1999, in <http://pt.scribd.com/doc/48810883/2-ANEIS>).

Capítulo I

Enquadramento Teórico

1- Educação Inclusiva

1.1- Perspetiva Histórica

A inclusão surge associada à pessoa que é vista pelo resto da sociedade como diferente ou caracterizada por uma deficiência. Mas a pessoa diferente nem sempre foi vista da mesma maneira. Antigamente eram consideradas criaturas demoníacas ou loucos que deviam ser exilados de todos os outros.

Até ao século XVII, a maior parte das sociedades tinha para com os deficientes uma atitude de desprezo, pois vivia-se numa sociedade carregada de preconceito, chegando mesmo ao infanticídio daqueles que tinham a infelicidade de nascer diferentes. Nas várias civilizações assistiam-se a atitudes discriminatórias e de exclusão total da sociedade das pessoas com Necessidades Educativas Especiais. A igreja classificou-as como pessoas possuídas por demónios e chegou mesmo a praticar técnicas exorcistas na tentativa de colocar um fim a essas diferenças.

A partir do século XVII, as pessoas com NEE começaram a ser internadas em asilos, orfanatos e internatos juntamente com outros excluídos: idosos, delinquentes, entre outros.

No final do século XIX e início do século XX surgem várias instituições destinadas a tratarem deficientes, ficando esta época conhecida pela “era das Instituições”. Essas instituições tinham como principal objetivo a assistência médica em vez do ensino e formação.

Em 1801, Itard (1774 – 1840), efetuou uma investigação com um deficiente mental profundo com quem trabalhou durante seis árduos anos e em consequência deste estudo ficou conhecido como o pai da Educação Especial.

Antes do século XX o conceito inclusão parecia nem sequer existir, até porque nem mesmo as mulheres tinham o direito à escolarização muito menos pessoas diferentes. Foi a partir de meados deste século que se começou a pensar num novo papel da educação, mais

ativo e dinâmico e que atendesse o indivíduo como sendo um ser com pleno direito à sua individualidade e especificidade.

Nos anos 60 surgem estruturas de ensino especial separadas por deficiência. Essas estruturas funcionavam paralelamente ao ensino dito “normal” originando uma segregação em relação ao currículo “normal”, ou seja, uma diferenciação dentro do próprio sistema de ensino.

Caldwel, (1973) citado por Serra (2008) distinguiu três períodos:

- 1.º Período – dos esquecidos e escondidos – mantinham as crianças longe das pessoas, perante as críticas da sociedade;

- 2.º Período - de despiste e segregação – ocorreu entre os anos 50 e 60 em que baseando-se mais em diagnósticos médicos do que na educação, segregavam essas crianças de forma a darem-lhes cuidados médicos mas também para aliviar a sociedade da sua presença.

- 3.º Período – de identificação e ajuda – teve início na década de 70 na “revolução silenciosa”, foi proclamada pela lei americana, em 1975 e salientava igualdade de direitos para todos. Em termos educativos significava que as pessoas deficientes deveriam ter direito ao ensino gratuito e que este fosse adaptado às suas necessidades.

Nos anos 80, considera-se que todas as crianças com NEE passariam a frequentar, com o apoio dos pais, a escola da sua residência. Começam-se, então, a traçar os primeiros passos do direito à igualdade destes cidadãos.

Por fim, nos anos 90, surge a inclusão em que só existe um tipo de educação: para todos e sem separação ou seleção.

Um grupo de pessoas com deficiência e os seus familiares começaram uma luta pelos seus direitos. Esses direitos começaram a ser adquiridos na educação, fazendo surgir a escola inclusiva.

Em 1994, surgiu o princípio fundamental da escola inclusiva na Declaração de Salamanca (1994) assinada por 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca, Espanha, ficando registado o

«compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de

cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.» (Declaração de Salamanca, 1994:1)

1.2- *Enquadramento legal*

Até 1976, as crianças deficientes eram retiradas das escolas regulares. É nessa altura que se começam a formar equipas de educação especial integrada.

É com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 que se começa a reformular o ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Esta lei refere que o Sistema Educativo se deve organizar de forma a «assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas».

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem no artigo 1.º proclama-se que, «todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito e fraternidade».

O Artigo 26.º refere-se à educação, proclamando que, «toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório...».

Esta importante declaração que veio revolucionar atitudes e mentalidades. Declara que ninguém, apesar da sua condição física, mental ou social, deve ser alvo de desigualdades de oportunidades educativas nem do seu pleno direito ao desenvolvimento intelectual.

Em Junho de 1994, em Salamanca (Espanha), a UNESCO juntamente com o Governo do referido país, realizaram uma conferência na qual participaram 88 governos, incluindo o de Portugal, e representantes de 25 organizações internacionais. O principal objetivo desta conferência foi promover a Educação para Todos.

Deste encontro entre representantes da ONU, Organizações Não Governamentais, representantes políticos e do sector educativo resultou a Declaração de Salamanca que teve por base Princípios, Práticas e Políticas das Necessidades Educativas Especiais e cujo principal objetivo foi promover a Educação Inclusiva.

A dita inclusão de alunos com NEE em escolas de ensino regular, só será possível se a escola apresentar condições necessárias e específicas para dar resposta a todos os alunos, nomeadamente aqueles que necessitam de condições educativas especiais.

Assim, o resultado desta conferência só terá sentido se as várias recomendações aceites por todos forem postas em prática a nível internacional.

Então, a Declaração de Salamanca (1994:1) proclama:

- «Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- As crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- As escolas regulares, seguindo esta orientação, constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.»

Após esta declaração surge a noção de escola inclusiva, inserida num sistema educativo que permite aos alunos com Necessidades Educativas Especiais ter acesso à educação na sua área de residência, em salas de ensino regular, juntamente com alunos sem qualquer deficiência e que possam receber todo o tipo de apoio.

Vem também desenvolver a ideia de que todos os alunos devem ter acesso ao mesmo tipo de ensino, uma vez que os objetivos educacionais são iguais para todos, independentemente da sua condição.

O processo de ensino aprendizagem deve orientar-se no sentido da igualdade de oportunidades iguais para todos.

Em Portugal, a legislação existente para a Educação Especial orienta-se segundo alguns organismos internacionais tais como: UNESCO, EU e OCDE referenciados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

O Decreto-Lei 35/90 (Artigo 2.º) declara que «os alunos com Necessidades Educativas Específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência».

Na alínea d) do Artigo 3.º da Lei n.º46/86, de 14 de Outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo regista-se o seguinte princípio organizativo: «assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas».

Na referida Lei de Bases pode ainda verificar-se na alínea j) do artigo 7.º que é assegurado «às crianças com Necessidades Educativas Específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades».

Por último e referente à integração e inclusão de alunos com NEE a Lei n.º49/2005 de 30 de Agosto no Artigo 20.º declara:

«1- A Educação Especial visa a recuperação e a integração socioeducativa dos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais devidas a deficiências físicas e mentais.»

E no Artigo 21.º refere que no que respeita à organização:

«A Educação Especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados. A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.»

Hoje em dia, em Portugal, a Educação Especial orienta-se principalmente pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, que veio substituir o antigo decreto-lei n.º319/91 e que entretanto sofreu algumas alterações.

Na Lei n.º 21/2008 de 21 de Maio (alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro Artigo 1.º pode ler-se:

« A Educação Especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o acesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.»

E no Artigo 4.º da mesma lei:

« A Educação Especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração de ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o

menos restritivos possíveis, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais.»

1.3- Escola Inclusiva – conceitos

Após a escolaridade obrigatória ter sido alargada e abranger crianças diferentes entre si, a escola passou a ter o dever de saber dar resposta à diversidade, tendo em conta as características específicas de cada aluno e de aceitar e incluir a diferença na escola regular.

Grande parte dos defensores da inclusão, pensam ser fundamental incluir as crianças com NEE em classes regulares. No entanto, consideram que esse modelo de educação inclusiva tem que ser bem pensado, organizado e planificado.

Essa organização pretende que a escola seja para todos e que desenvolva a justiça e igualdade social.

Nesse sentido, as necessidades dos alunos produzem também necessidades nos professores.

Nesta perspetiva e como refere Bernard (1996), perante um problema de insucesso escolar, o que importa saber não é a dificuldade da criança, a problemática da sua situação familiar ou o seu percurso educativo, mas sim o que fez o professor, a turma ou a escola para que essa criança conseguisse alcançar o sucesso.

São vários os autores que definem a inclusão e a escola inclusiva. Contudo, apesar deste tema ser ainda um pouco confuso no que diz respeito ao seu verdadeiro envolvimento ativo nas escolas, todos os autores relacionam a inclusão com o receber alunos ditos normais no mesmo espaço e tempo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Segundo Gordon Porter (1994:98 in Diário da República II série, n.º 40 de 17/02/99), a escola inclusiva é

«um sistema de educação e ensino onde os alunos com Necessidades Educativas Especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados nas escolas do bairro, em ambiente de salas de aula regular, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.»

A escola tem o dever de satisfazer as necessidades dos alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a proporcionar um desenvolvimento harmonioso de todos os seus alunos, através de currículos adequados, de uma

flexibilização de organização escolar, bem como a utilização de recursos e de uma cooperação articulada com a comunidade (Stainback e Stainback, 1999). Nesta perspectiva a diferenciação na própria sala de aula não deve ser colocada de parte, esta tem a sua importância. Então, diferenciar é:

«romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável ao seu processo de aprendizagem», Perrenoud (1997cit. in Santana, 2000:30).

É necessário que as práticas pedagógicas desenvolvidas tenham em conta, segundo Mona Engberg (1995:105), que «os alunos são diferentes pela sua origem, aquisições anteriores, características, projetos, interesses e qualidades pessoais mutáveis e por isso se diz que cada aluno possui um ritmo próprio de aprendizagem».

O tipo de diferenciação que o professor utiliza na gestão das atividades e na aprendizagem é importante para o avanço do processo educativo. Segundo alguns autores,

«quando os alunos trabalham na mesma tarefa que outros alunos com níveis de competências próximos, ou quando todos os alunos trabalham na mesma área curricular mas em diferentes tarefas consoante o seu próprio nível, o efeito parece ser positivo. Quando se organizam situações em que todos os alunos realizam exatamente a mesma tarefa, o efeito tende a ser negativo». (Morgado, 2004:124).

Ao professor compete desenvolver estratégias e metodologias apropriadas que se tornem facilitadores tendo em conta cada educando, pois, «cada aluno aprende determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir» (Cadima, 1996:46).

A pedagogia diferenciada, implica uma divisão do poder com o aluno, pois dela faz parte uma negociação sobre as atividades e o tempo que o educando poderá usar para realizá-las de acordo com os interesses e características de cada um.

Os alunos devem ser envolvidos no seu processo de aprendizagem, devem ir adquirindo consciência do percurso que têm que fazer, das aprendizagens que terão de efetuar: objetivos, conteúdos e atividades.

Para evitar que o aluno se desvie do que é importante, recorre-se muitas vezes à elaboração de Planos Individuais de Trabalho (PIT).

«É indispensável compensar a dispersão inevitável da diferenciação através da realização de um balanço privilegiado, de um lugar e de um tempo de controlo e de regulação de aprendizagens (...) um momento em que o aluno é levado, com a ajuda do professor e/ou colegas, a confrontar os percursos que utilizou com os resultados a que chegou. Porque é realmente neste confronto e nos seus reajustamentos a que dá lugar, que se constrói a autonomia do sujeito» (Pires, 1996:72).

A pedagogia de diferenciação surge interligada a uma pedagogia de autonomia e cooperação. Este tipo de pedagogia visa essencialmente, de acordo com Pires (1996):

- criar percursos diversos de aprendizagem adequados às diferenças individuais;
- Desenvolver nos alunos níveis elevados de motivação, melhorando as suas aprendizagens, tanto no domínio cognitivo, como no das capacidades e, conseqüentemente os seus resultados, sobretudo quando os alunos formulam o seu próprio plano;
- Desenvolver no aluno o sentimento de segurança e de responsabilidade num ambiente de liberdade;
- Desenvolver a capacidade de autonomia;
- Desenvolver a capacidade de negociação, de argumentação e contra-argumentação, bem como de vivência democrática ativa;
- O processo negocial entre professores e alunos ajuda o professor a conhecer melhor os alunos.

A escola inclusiva também deve valorizar: o trabalho cooperativo entre os professores e o pessoal auxiliar, o ensino em equipa e as equipas de ajuda aos professores e alunos, com o objetivo de um apoio mútuo.

Segundo Correia (2003:16)

«o conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija, importando perceber, no entanto, que ele nasce com um fim, o de inserir as crianças com NEE severas nas escolas regulares das suas residências...».

Na figura seguinte pode-se observar a organização de «um modelo de inclusão progressiva» (Correia, 1997)

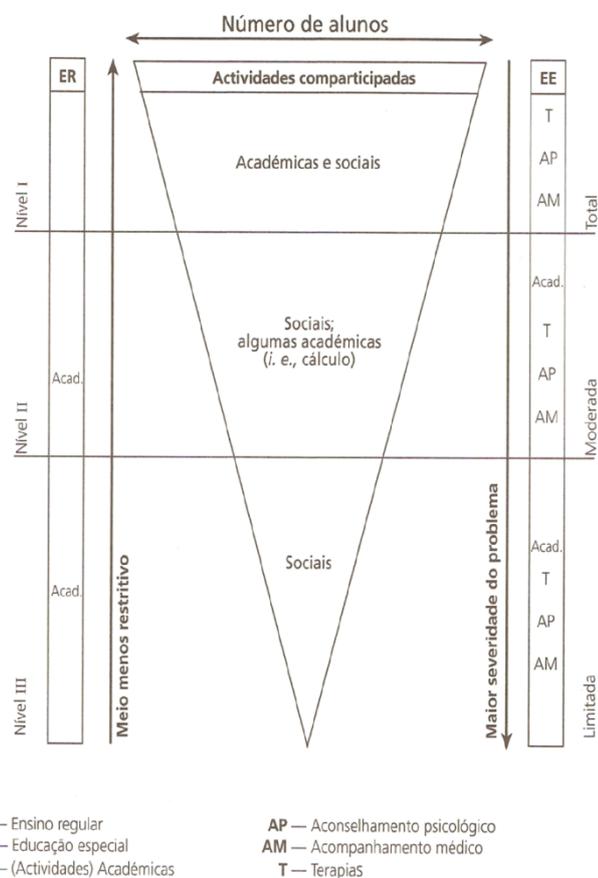


Figura 1 — Modelo de inclusão progressiva

Segundo o autor citado anteriormente, (idem:17)

«...importa sublinhar que o aluno com NEE, mesmo com NEE severas, deve ser inserido na classe regular, sempre que isso seja possível, mas importa também salvaguardar os seus direitos, respeitando as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades específicas.»

Assim sendo, a Inclusão deve permitir a inserção de crianças com NEE nas classes regulares, recebendo todas as ajudas educativas adequadas e necessárias.

Esses apoios educativos «devem ser completados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um.» (Correia, 1997 citado por Correia, 2003:16).

Segundo Skrtic, Sailor e Gee (1996), (citados por Correia, 2003:74) uma comunidade inclusiva deverá permitir que

«os alunos com mais competências e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo; os alunos com progresso mais lento potenciem as suas capacidades (aprendendo

estratégias mas também envolvendo-se nos temas e atividades da sala de aula); os alunos com dificuldades mais específicas recebam, efetivamente, os apoios de que necessitam».

Para Stainback e Stainback (1992) citado em Correia (2003:63), a escola inclusiva «é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoio tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades.»

No que respeita à realidade da sala de aula, distinguem algumas características desse modelo de escola:

- Diversidade como melhoria de aprendizagem interativa;
- Respeito pelas diferenças tanto dentro como fora da escola;
- Adaptação e diversificação do currículo normal;
- Apoio aos alunos dentro da sala de aula;
- Colaboração entre profissionais;
- Participação dos pais na planificação educativa.

De acordo com Perpoint e Forest (2002), citados em Correia (2003), a escola inclusiva deve seguir os seguintes valores: comunidade, relações pessoais, aceitação, pertença à comunidade e considerar os pais e professores como uma unidade de aprendizagem.

Relativamente aos princípios que a escola deve assumir, Garcia (1996) e Salend (2001), citados por Correia, (2003), referem que se deve:

- Considerar a totalidade dos alunos;
- Considerar e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos;
- Acolher e dirigir a diversidade de interesses, motivações, expectativas; capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.

Ainda que exista uma vasta multiplicidade de programas inclusivos, é permissível encontrar entre eles algumas orientações comuns (Bernard, 1996 cit. in Correia, 2003), nomeadamente:

- A forma de organização da sala, as relações aí estabelecidas e a quantidade e a qualidade das interações entre alunos e professor, são encarados como os fatores que mais influenciam as aprendizagens;
- As melhores estratégias são aquelas que permitem que o currículo normal seja ministrado a alunos com capacidades e níveis de conhecimento diferentes.

Em jeito de conclusão pode afirmar-se que «a educação especial e a inclusão se constituem como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado, para facilitar aprendizagens, conduzindo à inserção social, harmoniosa, produtiva e independente» afirma Correia (2005) citado por Helena Serra (2008:9).

Este modelo de inclusão é designado por Correia (2003, cit. in Serra, 2008:9) «modelo de resposta à diversidade», no qual «a sociedade é responsável pela mudança», «a condição problemática da pessoa deve ser considerada como também “o ambiente onde interage».

Neste sentido, diz que este modelo deve organizar-se em quatro partes:

- «Conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem;
- Planificação apropriada, com base nesse conhecimento;
- Intervenção adequada baseando-se nas fases anteriores;
- Reavaliação para adequar o programa».(Serra, 2008:10)

1.4- Princípios para a Construção de uma escola Inclusiva

A escola inclusiva, além de garantir o sucesso de aprendizagem de crianças com NEE, deve também ter em consideração todos os pressupostos que permitam o sucesso de todos os alunos.

Correia (2003:30-38) baseando-se no Working Fórum on Inclusive School (1994), destaca alguns desses pressupostos que considera principais para a construção de uma escola inclusiva:

- Um sentido de comunidade

Toda a criança deve ser aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam, esta é a filosofia de uma escola inclusiva. A diversidade deve ser valorizada, tendo como pilares: sentimentos de partilha, participação e amizade.

Numa escola inclusiva deverá haver uma interligação entre todos os participantes, os professores devem aprender uns com os outros, os alunos devem aprender mais com os colegas e com os professores, os pais devem envolver-se mais e o executivo tem de partilhar ideias. Ou seja, deve-se construir uma comunidade coesa.

Na sala de aula devem estar presentes as atitudes, os valores e as convicções que são próprias da filosofia inclusiva.

- Liderança

A liderança é um dos principais fatores que levam a uma filosofia inclusiva. O órgão diretivo tem um importante papel no envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo docente da escola. É a ele que compete transformar a escola numa comunidade de aprendizagem, fazer com que os professores em conjunto com os pais e todos os membros da comunidade sintam que fazem parte de um projeto educacional que tem por base os princípios da inclusão. Compete-lhe, ainda, promover ações de formação que permitam aos professores responder às necessidades de todos os seus alunos, e considerar o tempo necessário para os educadores e professores planificarem para os seus alunos e saber partilhar a liderança com os restantes agentes.

Por último, deve sugerir a criação de equipas: equipas de planificação inclusiva cujo objetivo será planificar, dinamizar e avaliar o projeto de escola inclusiva, e as equipas de colaboração ou equipas de apoio educativo.

- Colaboração e cooperação

A filosofia inclusiva encoraja professores e alunos a promoverem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais ao encontro de estratégias (tal como o ensino e aprendizagem em cooperação) tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades. Assim, podemos afirmar que existe uma necessidade imperiosa de mudança quanto ao papel dos intervenientes. O professor ou educador passa a intervir mais diretamente com os alunos com NEE, o psicólogo passa a trabalhar mais diretamente com os professores ou educadores e os pais e outros agentes educativos passam a participar de forma mais ativa no processo de aprendizagem dos alunos.

Deve ser disponibilizado um sistema de apoio que em vez de esperar que o professor seja um poço de conhecimento, lhe permita resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa (Lipsky e Gartner, 1996 cit. in Correia, 2003).

Os professores da escola também devem colaborar com as famílias consideradas membros valiosos de equipa e participativas nas tomadas de decisão. O atendimento às famílias deve ser feito de forma amigável, respeitando os seus valores, estabelecendo prioridades e dando-lhes tempo de adaptação.

Por fim, a escola deve colaborar com a comunidade, nomeadamente com os serviços sociais (segurança social), serviços de saúde, de reabilitação e terapêuticos (Hunter, 1999 cit. in Correia, 2003).

- Serviços e flexibilidade curricular

Na escola inclusiva não se deve considerar que o percurso do aluno seja determinado pelas exigências curriculares pré estabelecidas. O currículo a determinar para o aluno deve ter em conta as suas necessidades e características próprias, sendo assim, possível uma flexibilização do trabalho em grupo. É de salientar que a apresentação dos temas deve ser feita da forma mais simplificada possível de modo a que a participação destes alunos seja estimulada.

Os alunos com NEE devem beneficiar de ensino individualizado maximizado por serviços de apoio especializado. Entenda-se por serviços de apoio, o apoio académico, psicológico, social, e apoio terapêutico ou médico. Pode ainda considerar-se outros serviços que maximizem o trabalho dos professores ou educadores, tais como: educação física, as expressões, dança terapêutica, e reabilitação visual.

- Formação

Todas as escolas devem ter uma especial preocupação com a formação do seu pessoal consoante os objetivos que define e que pretende alcançar. No caso da inclusão de alunos com NEE, essa formação torna-se obrigatória para que estes possam ter acesso a uma educação adequada.

Pelo menos os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa precisam receber formação específica para perceberem a problemática dos seus alunos, a forma como atuar no sentido de elaborar estratégias e qual o papel das novas tecnologias na educação dessas crianças.

É extremamente importante que todos estejamos preparados para que possam prestar os apoios necessários e adequados a todos os alunos fornecendo-lhes oportunidades de aprendizagem.

Para se implementar um modelo inclusivo os profissionais têm de adquirir e aperfeiçoar as suas competências.

A filosofia de escola inclusiva, modifica o papel dos profissionais de educação. Estes passam a ter um papel mais ativo no processo de ensino - aprendizagem, pelo que devem desenvolver, não só competências que lhes permitam responder às necessidades

educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação à integração e à inclusão dos mesmos (Correia, 1997 cit. in Correia, 2003).

A boa preparação dos profissionais para exercerem estas novas funções e responsabilidades exige um modelo de formação continua (Hunter, 1999 cit. in Correia, 2003).

- Apoios educativos

Na escola inclusiva o papel dos apoios é fundamental. Os apoios destinam-se a dar ao aluno com NEE competências que contribuam para a sua inserção futura na sociedade de forma autónoma e responsável.

Os agentes que devem personalizar os apoios deverão ser auxiliares de ação educativos e o professor de apoio.

O auxiliar de ação educativa deverá ter habilitações académicas a nível do 12.º ano e cujas tarefas (além de organizar as tarefas de rotina), deverão também ser o registo de assiduidade, a vigilância no recreio e no autocarro, supervisão das refeições e execução de tarefas programadas pelos professores e educadores, prestar-lhes ajuda e assistência e participar nas reuniões de equipa.

O professor de apoio deve ter habilitação própria, cuja função deve ser análoga às suas áreas fortes de docência e levar o aluno a adquirir as respetivas competências numa determinada área.

- Serviços de educação especial

Os serviços de educação especial destinam-se a responder às necessidades específicas dos alunos com base nas suas características próprias, com o objetivo de maximizar e melhorar o seu potencial.

Na escola estes são prestados pelo professor de educação especial, que deve prestar um apoio muito mais indireto.

Na equipa este deve saber:

Adequar o currículo normal de forma a facilitar as aprendizagens do aluno com NEE;

Propor serviços de ajuda para sucesso destes alunos dentro e fora da sala de aula;

Modificar as avaliações para que os alunos possam aplicar e mostrar o que adquiriram.

Quanto ao seu desempenho profissional, o professor de educação especial deve:

Trabalhar em colaboração com o professor de ensino regular;
Fazer trabalho de consultoria com todos os intervenientes;
Planificar conjuntamente com o professor da turma;
Trabalhar com o aluno com NEE dentro e/ou fora da sala de aula.

Concluindo, podemos referir que, se todos os intervenientes educativos mencionados na descrição dos pressupostos supracitados desempenharem o seu papel na totalidade e seguirem o que deve ser uma verdadeira escola social e comunitária, estaremos todos a contribuir para o pleno envolvimento da comunidade na vida daqueles que necessitam de ajudas educativas especiais. Denota-se que o professor, tanto do Ensino Regular como de Educação Especial, tem uma função extremamente importante. Cabe-lhes promover a cooperação entre escola, família e comunidade e colaborar na procura das melhores estratégias para minimizar as dificuldades dos alunos com NEE.

Contudo, é muito importante que os professores que vão iniciar um trabalho com os referidos alunos, tenham uma perceção positiva sobre o que são as Necessidades Educativas Especiais, tenham conhecimento mínimo de todo o trabalho necessário realizar ao longo do tempo e que apresentem uma atitude de flexibilização, aceitação e responsabilidade.

As atitudes dos professores para com a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula são muito importantes para que se dê seguimento à escola inclusiva.

São importantes quer a atitude quer a forma como proceder ou demonstrar uma intenção perante alguma coisa ou alguém. Assim, a forma como os professores agem perante a diversidade pode influenciar ou não a inclusão.

1.5- O papel do professor na escola Inclusiva

Ser professor não pode ser encarado com imparcialidade. Esta profissão é sempre exercida por referência a um dado quadro de valores e a um conjunto de princípios éticos.

Isabel Baptista (1998 in *Infância e juventude*, 2003), afirma que:

«...a primeira lição do educador está, mesmo na sua presença. E num mundo conturbado, como aquele em que hoje vivemos, onde a afirmação de “aldeia global” é cada vez mais constante, verificamos que a docência continua a ser uma profissão de

inquestionável alcance ético tendo mesmo alguns países adotado códigos deontológicos para regular o seu exercício».

Atualmente, ser professor está fortemente relacionado com «o processo de construção do ser humano, na aquisição de hábitos e costumes por parte dos alunos, na formação do seu caráter. Educar, além de incidir sobre o saber, o saber fazer e o saber ser, deve preparar, inclusive, para o saber viver com.»(Idem)

Os professores que se preocupam seriamente com a inclusão e que pretendem realmente incluir todos os alunos na mesma sala de aula, têm que repensar o seu modo de agir. A sua preocupação prioritária não deve ser ensinar e transmitir conhecimentos, mas sim, criar condições e estratégias para irem ao encontro da aprendizagem. Não esquecendo que essas estratégias devem ter em conta a diferenciação. Faz-se diferenciação pedagógica entendendo as diferentes formas de aprendizagem de cada aluno e atuando tendo em consideração esse fato. O professor deve facultar aos alunos uma variedade de materiais e atividades para que eles consigam experimentar a melhor forma de aprender. Esta diversidade de estratégias pode facilitar o trabalho do professor pois, permite-lhe verificar qual a melhor forma de trabalhar com cada aluno.

Segundo Heinburge e Rief (2000:172) «A maneira como interagimos com os nossos alunos, o ambiente que criamos e o currículo e os métodos que usamos para os ensinar afetam significativamente a motivação e o sucesso dos alunos na sala de aula. Afetam igualmente a sua disposição para tomar decisões, trabalhar em conjunto e aceitar os outros. O professor não só ensina...como também exerce uma grande influência na forma como os alunos aceitam e apreciam as diferenças existentes em todos nós. Um aspeto essencial do trabalho do professor consiste em assegurar que cada um dos seus alunos sinta que é um elemento vital para a “comunidade”, valorizado e respeitado pela sua individualidade. É necessário que o professor estabeleça uma relação com os alunos, que estimule neles o desejo de aprender e participar e que faça o seu melhor para os ajudar a desenvolver a confiança em si e nos outros. Todos os dias temos a oportunidade de marcar positivamente a vida das crianças com quem trabalhamos».

Assim sendo, numa escola inclusiva todos os alunos devem aprender dentro do mesmo contexto, fazendo surgir a importância da articulação entre professores de Educação Especial e os professores do ensino regular. Desta forma, inicia-se assim a tal mudança de atitudes, pois todos os professores estão envolvidos em todo o processo educativo dos alunos com NEE.

Para que a articulação entre os professores seja eficaz pode definir-se o papel a desempenhar pelo professor de Educação Especial e pelo professor do Ensino Regular.

Segundo Correia (2003:68), «O professor de educação especial servirá de intermediário entre famílias, alunos e profissionais... e, assim construir um círculo de apoio para resolver os possíveis problemas e fazer um acompanhamento da situação.», isto é deverá assumir o papel de sensibilizador dos agentes educativos da inclusão. É ainda da sua responsabilidade «Familiarizar-se com os currículos e rotinas típicas de uma classe do ensino regular»; «Como membros de uma equipa, colaborarem com os professores do ensino regular, na planificação e implementação de currículos, estratégias e atividades destinados a todos os alunos, particularmente aos alunos com NEE»; «...estarem disponíveis para prestar apoio generalizado a todos os alunos e individualizado aos alunos com NEE»; «Promoverem, entre os alunos da classe, a compreensão do que constitui a inclusão, assim como transmitirem informações acerca dos procedimentos correntes, no que respeita ao trabalho e à comunidade com alunos que apresentam NEE»; «Organizarem o plano educativo para alunos com NEE ao responsabilizarem-se por coordenar a implementação dos objetivos definidos para estes, identificar adaptações curriculares e instrucionais, traçar planos comportamentais e comunicar com os técnicos apropriados e com os membros da família»; «Prestarem a informação necessária sobre alunos específicos aos membros de equipa apropriados». (Correia, 2003:51).

Em relação ao professor do ensino regular, este «... tem a seu cargo o aluno com NEE na aula inclusiva» e «... proporciona-lhe todos os apoios de que necessita para que ele permaneça na sua classe.» (Correia, 2003:69). É ainda da sua responsabilidade «...colaborar com técnicos de educação especial no sentido de traçar e implementar instruções/atividades para todos os alunos, particularmente para alunos com NEE»; «Funcionarem como professor - base de todos os alunos»; «Serem os primeiros responsáveis pela criação de um clima positivo na sala de aula para que todos os alunos, apresentando uma variedade de áreas fortes e necessidades, se sintam incluídos e produtivos»; «Tomarem conhecimento das áreas fortes e das necessidades de alunos com NEE que se encontram incluídos na sala de aula»; «Prestarem informação de forma regular e sistemática, aos técnicos de educação especial acerca dos currículos, atividades a realizar em cada unidade, trabalhos a realizar por cada aluno, regras na sala de aula e expectativas de cada aluno»; «Contemplarem uma variedade de estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferentes necessidades que os

alunos com NEE apresentam» e «Promoverem as relações sociais positivas entre todos os alunos da classe». (Correia, 2003:51-52).

Desta forma, podemos concluir que a atuação dos professores e a interpretação que fazem sobre as suas responsabilidades influencia a inclusão dos alunos com NEE, pois se os professores não proporcionarem estratégias de inclusão e de adequação pedagógica estão a romper com os princípios fundamentais da escola inclusiva.

2- Sobredotação

2.1– Conceito de Sobredotação

A sobredotação não tem uma definição concreta, uma vez que as crianças sobredotadas não constituem um grupo único, homogêneo e de reconhecimento à primeira vista.

Cada criança traz consigo uma combinação de traços e características, oriundos da sua constituição, do plano genético e de muitos outros fatores de influência presentes no ambiente que a rodeia. Assim, cada criança deve ser considerada um ser único.

Segundo Helena Serra (2005:75)

«O aluno sobredotado é visto como alguém que possui um conjunto de vincadas características pessoais, entre as quais se salientam: percepção e memória elevada, raciocínio rápido, habilidade para concetualizar e abstrair fluência de ideias, flexibilidade de pensamento, originalidade e rapidez na resolução de problemas, superior inventividade e produtividade, elevado envolvimento na tarefa, persistência, entusiasmo, grande concentração, fluência verbal, curiosidade, independência, rapidez na aprendizagem, capacidade de observação, sensibilidade e energia, autodireção, vulnerabilidade e motivação intrínseca».

Considera-se que o aluno sobredotado é aquele que se destaca, devido ao seu desempenho excecional numa determinada área, ou conjuntamente, em diversas áreas como por exemplo: capacidade intelectual e aptidão académica específica, ou seja, têm uma capacidade acima da média e apresenta características e necessidades próprias.

Pode-se considerar sobredotada, por exemplo, uma criança de 7 anos, com emoções próprias dessa idade, mas que o cérebro pode ir muito mais além do que a sua idade cronológica.

A ANEIS (Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação) integra seis domínios no conceito de sobredotação, sendo eles: aptidão intelectual, que inclui capacidades de organização e relacionamento da informação, de análise, de raciocínio e síntese; aptidão académica, que está relacionada com a facilidade nas aprendizagens; aptidão artística, quando evidencia uma ou mais áreas da expressão, por exemplo a música, a pintura; aptidão social refere-se às capacidades de comunicação, organização e liderança de situações de grupo; aptidão motora, quando se verifica excelente coordenação nas atividades físicas e desportivas; aptidão mecânica, na medida

em que são evidenciadas excelentes capacidades ao nível da mecânica, de computadores ou da eletrónica (por exemplo: crianças de 7 anos a construir robôs). A ANEIS acrescenta ainda que «a Sobredotação decorre da confluência de uma aptidão acima da média e de níveis superiores de criatividade e de motivação numa ou em várias das áreas antes mencionadas».

Sobredotação é, no entanto, um conceito de difícil definição tendo em conta a diversidade de fatores a considerar na sua avaliação, a diversidade de enquadramentos teóricos e diferentes conceções (mais tradicionalistas ou contemporâneas) existentes em seu torno e a evolução entre as perspetivas que associam este conceito a habilidades exclusivamente cognitivas e as mais alargadas que fazem associações a múltiplas áreas de capacidade. Para além disso, este é também um conceito que, a par com outros das áreas da psicologia e da educação, tem sofrido uma evolução que se associa à de outros conceitos, tais como o de “inteligência”. Esta evolução contribui para que o próprio conceito se vá transformando, passando de uma perspetiva exclusivamente intelectual a uma outra em que são valorizados diferentes possíveis talentos em áreas distintas.

Sendo assim, existe uma variedade considerável de definições e teorias associadas ao conceito de Sobredotação que se devem essencialmente à referida diversidade de conceções existentes que se baseiam em fatores que variam entre as competências humanas, a interação do indivíduo com a comunidade envolvente e fatores de natureza filosófica, política, cultural, sociológica...

Neste contexto, Sternberg (1990, cit. in Oliveira, 2007) considera que são múltiplas as componentes e os tipos de Sobredotação e apresenta-nos um conjunto de critérios que, na sua opinião, devem ser tidos em conta, aquando da definição deste termo, sendo eles: a reflexão em torno de como é concebido o constructo; o dever consentir a produção de estudos empíricos e a existência de uma utilidade prática.

Alguns autores têm apresentado, ao longo das últimas décadas, diferentes teorias e perspetivas em torno do conceito de Sobredotação e das características atribuídas e identificáveis numa criança para que seja considerada sobredotada.

Destacam-se, entre estes autores, alguns nomes cujas perspetivas e teorias são de referência.

No entender da Presidente da Associação Espanhola de Pessoas Sobredotadas e com Talento, Alicia Rodriguez Diaz-Concha (cit. in júris - artigos de fundo – crianças

sobredotadas), ser-se sobredotado implica possuir uma inteligência extraordinária, um elevado grau de criatividade e uma elevada capacidade de trabalho.

Lewis Terman (1926, cit. in Almeida, 2000), partindo dos seus estudos elaborados na década de 20, definiu como sobredotada aquela criança ou indivíduo que apresentasse um QI elevado através da obtenção de resultados de excelência em testes de QI, ou seja, estes indivíduos, designados de inteligentes, apresentavam uma inteligência cognitiva acima da média, adquirindo conceitos previstos acima da sua faixa etária e obtendo um excelente desempenho escolar.

Joseph Renzulli (1986), investigador americano que desenvolveu pesquisas em torno da inteligência acima da média, apresenta uma das teorias mais respeitadas da atualidade relativas a este tema. Desenvolveu, neste sentido, um estudo em torno das questões relativas à elaboração de um conceito de Sobredotação e às características apresentadas pelas crianças ou indivíduos considerados sobredotados.

A sua teoria vai contra à do seu mais célebre antecessor, Lewis Terman, não acreditando existir uma forma ideal de se medir a inteligência, e evitando a prática de testes padronizados, criando um modelo de definição das três características que considera fundamentais no aluno sobredotado, a Teoria dos Três Anéis (Pereira, 2005).

Com esta teoria, este investigador defende que a identificação daqueles que se revelam sobredotados passa por possuírem um conjunto inalterável de características que os acompanham pela vida fora e que devem convergir entre si e não de forma isolada. Essas características são: habilidade acima da média (abrange as aptidões gerais e as específicas que conduzem ao êxito em certas matérias e facilita a aquisição de conhecimentos ou competências), um grande envolvimento com as tarefas (dedicação e persistência na resolução de uma tarefa) e alta criatividade (por exemplo, capacidade para solucionar problemas de maneira original).

A interação entre estas três características, e em que cada uma delas intervém na mesma medida, é que leva a uma realização superior. Sendo assim, Renzulli (1981 cit. in Lombardo, 1997:25), define ainda Sobredotação como

«uma interação entre três grupos básicos de traços humanos, estes grupos são capacidades gerais acima da média, altos níveis de implicação na tarefa e altos níveis de criatividade. As crianças sobredotadas e com talento são aquelas que possuem, ou são capazes de desenvolver, este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa da realização humana».



Figura 2 – Teoria dos “Três Anéis” de Renzulli (adaptado de Falcão, 1992:63).

Segundo Lombardo (1997), a Teoria dos Três Anéis constitui, sem dúvida, um avanço conceitual da sobredotação, porém ainda não reconhece a importância do contexto social.

No seguimento da teoria de Renzulli, Monks (1992, cit. in Serra 2008) completa, posteriormente, o Modelo dos Três Anéis com o seu Modelo MultiFatorial de Sobredotação, enfatizando a importância dos fatores relacionados com o papel do meio ambiente (família, escola, outras crianças...) e o processo de desenvolvimento da personalidade para a sua manifestação. Desta forma Monks foca a multiplicidade de interações que promovem o desenvolvimento humano.

A par de Sternberg, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995 cit. in Almeida, 2000b) representa, para alguns autores, uma tentativa de integração de elementos de abordagem psicométrica e de abordagem cognitiva da inteligência. É deste modo que o “cenário” conceitual da sobredotação é novamente marcado por outro conceito de inteligência, e consequentemente de sobredotação.

«É da máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligência. Nós somos todos tão diferentes, em grande parte, porque possuímos todos diferentes combinações de inteligências. Se

reconhecemos isso, penso que teremos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com muitos dos problemas que enfrentamos (...)» (Gardner, 1987 citado por Armstrong, 2001:13).

Esta mudança na conceitualização de inteligência, e em consequência de sobredotação, foi incitada pelo psicólogo Howard Gardner ao propor a Teoria das Inteligências Múltiplas. Esta teoria é crucial pois refere a existência de oito inteligências distintas, relativamente autônomas e independentes, que podem combinar-se entre si em diferentes formas adaptativas, por indivíduos e culturas (Serra, 2004a). Assim sendo, Gardner transfere a importância da inteligência única e isolada para a multiplicidade de inteligências, potenciadas e desenvolvidas por interações “enriquecedoras” que estabelece com o meio ambiente. Gardner concede assim às inteligências uma dimensão pessoal, até então ignorada pelas abordagens unitárias de inteligência. Primeiramente são definidas sete inteligências básicas: linguística, lógico matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal, que posteriormente alarga a oito – inteligência naturalista. Apesar de cada inteligência ser relativamente independente, elas trabalham em harmonia. O quadro seguinte tem representado cada inteligência e respetiva descrição.

Inteligência	Componentes Centrais	Sistemas Simbólicos	Estados Finais Superiores	Sistemas Neurológicos	Fatores Desenvolvimentais
Linguística	Capacidade de manipular a sintaxe, a semântica e as dimensões pragmáticas da linguagem.	Linguagens fonéticas (por ex.: Inglês).	Escritor, Orador (por ex.: Virginia Woolf, Martin Luther King).	Lobos frontal e temporal esquerdo (áreas de Broca e de Wernicke).	“Explode” na infância inicial; permanece vigorosa até à velhice.
Lógico - Matemática	Capacidade de manipular números e para raciocinar bem.	Linguagens de computador (por ex.: Pascal).	Cientista matemático (por ex., Curie Blaise Pascal).	Lobo parietal esquerdo, hemisfério direito.	Atinge o seu pico na adolescência e início da idade adulta. As introspeções matemáticas superiores declinam depois dos 40 anos.
Espacial	Capacidade de perceber com precisão o mundo visuo-espacial e de realizar transformações sobre essas percepções.	Linguagens ideográficas (por ex., chinês)	Artista, arquiteto (por ex. Frida Kahlo, I.M. Pei).	Regiões posteriores do hemisfério direito.	O pensamento topológico na infância inicial dá lugar ao paradigma euclidiano; o olho artístico continua vigoroso até à velhice.
Corporal – Cinestésica	Capacidade de controlar os movimentos do próprio corpo e de manipular objetos habilmente.	Linguagem de sinais.	Atleta, dançarino, escultor (por ex.: Jesse Owens)	Cerebelo, gânglios basais, córtex motor.	Variam dependendo do componente (força, flexibilidade) ou domínio (ginástica)
Musical	Capacidade de produzir e apreciar ritmo, tom e timbre; apreciação das formas de expressividade musical.	Sistemas notacionais musicais, código de morse.	Compositor, maestro (por ex.: Stevie Wonder).	Lobo temporal direito.	É a inteligência que se desenvolve mais precocemente.

Interpessoal	Capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos das outras pessoas.	Sinais sociais (por ex., gestos, expressões faciais).	Conselheiro, líder político (por ex., Nelson Mandela).	Lobos frontais, lobo temporal, sistema límbico.	A vinculação durante os primeiros três anos é crítica.
Intrapessoal	Autoconhecimento e a capacidade de agir adaptativamente.	Símbolos do <i>self</i> (nos sonhos...).	Psicoterapeuta, líder religioso (por ex. Freud)	Lobos frontais, lobos parietais, sistema límbico.	A formação da fronteira entre o <i>self</i> e o outro nos primeiros três anos é crítica.
Naturalista	Perícia no reconhecimento e classificação das numerosas espécies. Sensibilidade a fenômenos naturais.	Sistemas de classificação de espécies, mapas de habitat.	Naturalista, biólogo (por ex. Charles Darwin).	Áreas do lobo parietal esquerdo.	Surge em crianças bem jovens. A experiência/escolarização aumenta a perícia.

Quadro 1: Teoria das Inteligências Múltiplas (adaptado de Armstrong, 2001:16,17,18)

À multidimensionalidade de inteligência, hoje destaca-se o papel do meio que envolve o sobredotado para o desenvolvimento pleno das suas capacidades.

«Inteligência é hoje considerada como um conjunto integrado de várias capacidades cognitivas, socio emocionais, perceptuais, físicas, fisiológicas e até intuitivas (...) pode ser estimulada ou inibida pela forma de interação que se estabelece entre a configuração de predisposições existente no plano genético e as oportunidades providas pelo ambiente físico e social durante toda a vida» (Gunther, 2000:66).

Terrassier (1994 cit. in Miranda, 2008) constrói o conceito de Sobredotação em torno de cinco fatores sobrepostos. Os fatores considerados são (i) uma inteligência geral superior à média, (ii) aptidão específica excepcional, (iii) motivação e autoconceito como fatores facilitadores, (iv) fatores contextuais/ambientais e (v) fatores ocasionais/fortuitos, sendo que, o seu reconhecimento é também da responsabilidade dos agentes educativos mais proximamente envolvidos na área em que a excecionalidade de um talento é revelada. No que concerne aos fatores facilitadores, na dimensão pessoal estes podem ter como incentivo a motivação, a iniciativa, o interesse e a persistência, e na dimensão ambiental, aspetos de ordem económica e/ou familiar.

Winner (1996) vai um pouco mais além que as conceções apresentadas até ao momento. Entende que uma criança pode ser considerada sobredotada numa determinada área e, no entanto, revelar dificuldades de aprendizagem numa outra distinta, indo, deste modo, um pouco além das conotações intelectuais, emocionais e políticas tidas em conta até então. Considera ainda outros fatores distintos e de relevância no enquadramento da Sobredotação, tais como, a irrelevância de um QI elevado no que concerne um talento artístico; a peculiaridade do cérebro de um sobredotado; o papel da família no desenvolvimento de determinadas habilidades; a depressão e isolamento social em que a Sobredotação pode culminar e a personalidade do indivíduo que pode determinar mais fielmente a sua personalidade futura do que o seu grau de Sobredotação.

Brandão (1996:429), aquando do Congresso Internacional de Sobredotação, considerou que

«qualquer definição de criança sobredotada indica que se trata de um sujeito fora de norma. A psicologia objetiva procura delimitar aqueles que são normais e os que são considerados anormais, por intermédio de instrumentos apropriados. Também o sujeito com capacidades cognitivas superiores à média tem tendência a ser considerado como anormal».

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), um indivíduo sobredotado é aquele cujo quociente intelectual (QI) é igual ou superior a 130 (considerando-se a média de 80-120). Já o Ministério da Educação, para além do valor médio do QI e das capacidades cognitivas, considera também, na definição de Sobredotação, fatores de natureza psicológica e social, o desempenho académico, a criatividade, a motivação, a personalidade, os contextos sociais e académicos e o nível de rendimento intelectual.

Porém, como se pode verificar a sobredotação é uma problemática bastante complexa, não sendo possível escolher uma “fórmula universal” que defina a criança sobredotada. No entanto, é indispensável estabelecer um conjunto de princípios que orientem a construção de uma definição. Assim sendo, um quadro teórico bem definido tornará mais fácil não só a compreensão desta temática como também a intervenção educativa, isto é, um programa de intervenção educativa é mais adequado ao aluno, quanto maior for o conhecimento acerca do mesmo (expectativas, capacidades, emoções, necessidades, contextos com que interage...) e da sua problemática (neste caso a sobredotação).

Segundo Freeman e Guenther (2000: 23),

«Sobredotados (...) são aqueles alunos que demonstram níveis de desempenho excepcionalmente altos, seja numa amplitude de realizações ou em uma área delimitada, e aqueles cujo potencial para alcançar excelência não foi reconhecido por testes ou por autoridades educacionais.»

Na opinião de Helena Serra (2001 citada por Serra 2004a:17) um aluno sobredotado

«(...) é visto como alguém que possui um conjunto de vincadas características pessoais, entre as quais se salientam: percepção e memória elevadas, raciocínio rápido, habilidade para concetualizar e abstrair, fluência de ideias, flexibilidade de pensamento, originalidade e rapidez na resolução de problemas, superior inventividade e produtividade, elevado envolvimento na tarefa, na persistência, entusiasmo, grande concentração, fluência verbal, curiosidade, independência, rapidez na aprendizagem, capacidade de observação, sensibilidade e energia, autodireção, vulnerabilidade e motivação intrínseca.»

Embora ao longo dos tempos tenha havido uma evolução concetual, atualmente alguns autores continuam a dar ênfase à capacidade cognitiva na definição de sobredotação e a recorrer a instrumentos de avaliação (testes) para determinar essa capacidade (Kaufman, 1990, Terrassier, 1994, Benito, 1994/ 1996^a, Sattler, 1992, citados por Santos,

2001). Esta situação mostra que a evolução de conceitos relacionados com a sobredotação não resultou da eliminação ou substituição de uns aspetos por outros, mas sim da complementaridade de várias definições. Em contexto escolar, apesar de se aceitar a sobredotação numa perspetiva multidimensional, ainda se valoriza os processos cognitivos associados à aprendizagem.

Helena Serra (2005) refere que independentemente de não haver consenso quanto à definição de sobredotação, o cérebro de uma criança de sete anos, mesmo funcionando acima da sua idade cronológica, pertence a um corpo de sete anos, com emoções próprias dessa idade. Deste modo, enquanto profissionais de educação devemos ter atenção às expectativas criadas em volta das capacidades da criança, não esquecendo as suas outras dimensões como pessoa. Tal como referido anteriormente, o meio envolvente pode potenciar ou inibir o desenvolvimento das capacidades da criança sobredotada.

Verificamos, deste modo, que muita atenção tem vindo a ser dedicada ao conceito de Sobredotação, sendo esta temática alvo de inúmeras investigações, publicações, congressos, seminários, reuniões e várias associações...

Em Portugal, esta temática tem dado origem a publicações diversas (livros, artigos, teses...) e ao surgimento de entidades a ela especificamente direcionadas, tais como a Associação Nacional para o Estudo e intervenção na Sobredotação (ANEIS), Centro Português para a Criatividade Inovação e Liderança (CPCIL), que procuram também fornecer um melhor acompanhamento às crianças e jovens sobredotados.

Com o passar do tempo o conceito de sobredotado tem-se vindo a alterar, evoluindo numa perspetiva em que se foca uma maior importância numa diversidade de talentos, que podem surgir em diferentes áreas, ao invés de ser unicamente considerado o quociente intelectual da criança.

Em suma, um indivíduo sobredotado é aquele cujas capacidades ultrapassam claramente o protótipo da população em relação ao qual é comparado.

2.2- Mitos e Realidades da Sobredotação

De um modo geral, ainda subsiste o conceito de que as crianças sobredotadas não necessitam de orientação, ajuda e participação no seu desenvolvimento integral, quer por parte da família, quer por parte da escola. Isto é, muitos pensam que estes alunos por terem um conjunto de aptidões excepcionais são capazes de atingir elevados rendimentos por si próprios. Contudo, as crianças sobredotadas necessitam de ambientes enriquecidos (escola/família) que as estimulem, de forma a explanarem e explorarem na sua plenitude as suas potencialidades, desenvolvendo-as ao mais alto nível.

Correia (2008:53) defende que as crianças e os adolescentes sobredotados

«(...) requerem programas e/ou serviços educativos específicos, dentro da designação “Educação para a sobredotação”, diferentes daqueles que os programas escolares normais proporcionam, para que lhes seja possível maximizar o seu potencial no sentido de virem a prestar uma contribuição significativa, quer em relação a si mesmos, quer em relação à sociedade em que se inserem.»

De acordo com Helena Serra (2004b) a ausência de conhecimentos sobre como interagir com crianças/adolescentes sobredotados, originam obstáculos na utilização de determinadas estratégias/atividades educativas adequadas às necessidades específicas destes alunos.

Esta problemática, a própria evolução do conceito e alguma falta de informação relativa ao tema levaram a que, ao longo dos tempos, se tenham vindo a gerar um conjunto de mitos e ideias, nem sempre fidedignos, em torno da Sobredotação. Esta referida falta de informação tem também constituído um dos principais entraves à promoção de práticas educativas adequadas aos alunos sobredotados e suas necessidades específicas.

Atualmente ainda permanecem alguns mitos na comunidade educativa, por falta de informação e formação neste domínio. De acordo com Serra, Mamede e Sousa (2004:51), essas crenças constituem obstáculos «à provisão de condições educativas adequadas às necessidades específicas deste grupo de alunos.» Muitas vezes a falta ou inexistência de apoios para estas crianças é justificada com a sua “natureza excepcional”. Deste modo, em torno da sobredotação surgem mitos ou ideias erróneas que influenciam a sua concetualização, e conseqüentemente a identificação e intervenção pedagógica.

Tourón e Reyero (2000 cit. in Antunes, 2008,) apresentam um conjunto de mitos e ideias cuja base creem encontrar-se em juízos pré-feitos e assentes em crenças populares

(dificilmente erradicados) que não permitem uma análise fidedigna da realidade e que se traduzem em formas de ação pouco reflexivas e corretas: (i) a Sobredotação como fator inato ou resultado de trabalho intenso; (ii) a Sobredotação académica como fruto de uma capacidade intelectual que gera capacidades excelentes em todas as áreas; (iii) a Sobredotação na base de indivíduos mais populares e bem adaptados do que os medianos; (iv) a Sobredotação como fruto da educação de pais super exigentes em busca de alto rendimento; (v) a Sobredotação originária em classes económicas altas; (vi) a Sobredotação não requer programas especiais no sentido de não levar os indivíduos a um ritmo de desenvolvimento diferente do exigido para a sua idade.

Também Ellen Winner (1996) apresenta uma visão crítica dos mitos. Enuncio alguns:

▪ Mito - Na generalidade, pensa-se que as crianças sobredotadas possuem um potencial intelectual geral que lhes permite serem sobredotadas em todos os níveis académicos.

Realidade - As crianças sobredotadas podem apresentar características de sobredotação numa área e dificuldades noutra.

▪ Mito - Existe a distinção entre crianças talentosas e crianças sobredotadas.

Realidade - Não deverá existir esta distinção, pois as crianças sobredotadas a nível atlético e artístico não apresentam diferenças em relação às crianças sobredotadas nos domínios académicos.

▪ Mito - A sobredotação em qualquer domínio depende de um QI elevado (QI excecional).

Realidade - As crianças podem ser extremamente sobredotadas para a música ou para a arte e não possuem um QI global excecional.

▪ Mito - Pensam que a sobredotação é inteiramente inata.

Realidade - Os fatores ambientais são imprescindíveis, pois influenciam no desenvolvimento das aptidões.

▪ Mito - 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.

Realidade - Esta posição rejeita o papel fundamental desempenhado pela biologia na determinação ou não de um dom suscetível de ser desenvolvido pelo meio.

▪ Mito - Os psicólogos atribuem às crianças com QI elevado uma imagem de popularidade, de boa adaptação social, de caráter moral excepcional e modelos de saúde psicológica.

Realidade - Os sobredotados são com frequência crianças socialmente isoladas e infelizes, a não ser que encontrem outros sobredotados com quem possam conviver. Os sobredotados que se adaptam bem, aplica-se a casos de sobredotação moderada e dificilmente aos casos extremos de sobredotação.

▪ Mito - Muitos técnicos de educação defendem que todas as crianças são sobredotadas.

Realidade - Este fato é preocupante, pois pode levar à tomada de posições inflexíveis contra a educação especial para crianças sobredotadas, privando-as do atendimento especial de que necessitam.

▪ Mito - Existe a ideia de que as crianças sobredotadas tornar-se-ão no futuro adultos proeminentes e criadores.

Realidade - As crianças sobredotadas acabam geralmente por se extinguirem ou mudarem para diferentes áreas de interesse. Outras, apesar de muito bem sucedidas, não chegam a explorar o que verdadeiramente são.

2.3 – Características Comportamentais dos Sobredotados

Tal como foi mencionado anteriormente, o grupo constituído pelos indivíduos sobredotados, não é de todo homogêneo, podendo considerar-se um conjunto de diversas características ao nível do desenvolvimento e comportamento no perfil de cada um.

De acordo com Winner (1996), os alunos academicamente sobredotados podem no ser globalmente, manifestando aptidões verbais e matemáticas ao mesmo nível, ou aptidões matemáticas superiores às verbais, ou o inverso. Geralmente estas crianças têm um QI elevado e apresentam desde muito cedo sinais das suas aptidões excepcionais, como por exemplo: linguagem oral, reações exageradas, aprendizagens com o mínimo de instruções, persistência e concentração, aptidões escolares, brincadeiras solitárias...

Outros alunos sobredotados apresentam desequilíbrios quanto ao perfil escolar, daí manifestarem dificuldades de aprendizagem em alguns domínios. Algumas crianças

apresentam mesmo inadaptação escolar, social e pessoal. Tendo em conta esta diversidade de situações é realmente indispensável entender a problemática da sobredotação no seu global, e ver o sobredotado como uma criança ou jovem com as suas particularidades. O sobredotado, tal como todas as pessoas, traz em si uma combinação única de traços que provêm da sua herança genética e das fontes de influência do meio envolvente (por exemplo padrões e modelos socioculturais, comportamentos e atitudes próprias da família...). De acordo com Guenther (2000:44),

«a criança bem dotada e talentosa é primeiramente uma criança essencialmente igual a todas as outras crianças. Portanto muitos dos seus comportamentos e características são atributos próprios da sua faixa etária e estágio de desenvolvimento em que se encontra.»

Deste modo, há alguns traços que acabam por ser característicos deste grupo no seu geral, sendo eles: uma enorme vontade de aprender e uma elevada capacidade de aquisição que permite a assimilação de conhecimentos com uma prontidão acima da média.

Existem, neste contexto, estudos realizados por diversos autores que apontam algumas características comportamentais das crianças sobredotadas e que nos permitem uma melhor compreensão da sua essência. Assim sendo, é possível destacar um conjunto significativo de características comportamentais das crianças sobredotadas ou potencialmente sobredotadas, facilitando, deste modo, o seu reconhecimento no contexto das atividades escolares e uma correta organização da intervenção educativa a proceder com elas.

Guenther (2000, cit. in Serra, 2005) partilha da opinião de que as crianças sobredotadas/talentedas constituem um grupo heterogéneo, uma vez que cada uma revela diferentes características, tendo em conta fatores ambientais, biológicos e genéticos. Entende, deste modo, que a Sobredotação nos leva para o domínio de diferentes talentos: talento académico, pensamento criativo, talento psicossocial e talento psicomotor.

Winner (1996:25) afirma que «se existem indivíduos capazes de resolver a vasta panóplia de problemas que ameaça a sobrevivência humana, vamos encontrá-los certamente neste grupo», apontando algumas das características que se destacam no perfil destas crianças: aquisição de conhecimentos e competências numa idade inferior à média dos seus pares, de forma rápida e com instruções mínimas; autonomia e ritmo próprio aquando da resolução de problemas; precocidade no desenvolvimento físico e na aquisição

da linguagem e conhecimento verbal e uma curiosidade intelectual que se traduz pela colocação de questões de nível elevado.

No campo afetivo e emocional, Renzulli (1986) refere ainda características como uma preocupação moral e autoconsciência muito prematura; frequente contestamento das regras/autoridade; um enorme sentido de justiça; uma imaginação muito fértil; uma grande capacidade de reflexão e elevada sensibilidade/empatia. Assim sendo, pode referir-se que os sobredotados evidenciam um conjunto de indicadores comportamentais específicos. De acordo com o autor referido anteriormente, as características comportamentais dos considerados sobredotados abrangem um conjunto de áreas distintas, nomeadamente na área das aprendizagens, da motivação, da criatividade, da liderança e do domínio sociomoral. É de salientar, que os pontos referidos não são característicos de todos os sobredotados, mas são sim, um conjunto de características mais frequentes na globalidade destas crianças.

Ainda de acordo com Renzulli (1986 cit. in <http://educamais.com/carateristicas-comportamentais-sobredotados/>)

◦ **Relativamente ao domínio das aprendizagens mostram possuir:**

- Vocabulário avançado para a idade e nível escolar em que se encontram;
- Hábitos de leitura (por iniciativa própria);
- Facilidade de compreensão de princípios subjacentes;
- Aptidão para generalizar ideias, conhecimentos ou soluções;
- Conhecimentos excecionais numa ou mais áreas de conhecimento ou de atividade.

◦ **No que diz respeito ao domínio da motivação evidenciam:**

- Tendência para encetar as suas próprias atividades;
- Persistência na realização e na finalização de tarefas, ou seja, não desistem enquanto não conseguirem;
- Busca de perfeição, pois consideram que aquilo que fazem tem de sair perfeito;
- Desmotivação nas tarefas rotineiras, uma vez que o que os atrai são os desafios e não a rotina.

◦ **No domínio da criatividade revelam:**

- Elevada curiosidade perante um grande número de coisas;
- Singularidade na resolução de problemas;
- Espírito inventivo, interesse em criar;
- Pouco interesse pelas situações de conformismo.

◦ **No domínio da liderança demonstram:**

- Autoconfiança naquilo que fazem, nas suas capacidades e sucesso com os pares;
- Assumir a responsabilidade nas situações, por exemplo em trabalhos de grupo;
- Adaptar-se facilmente às situações novas e às mudanças de rotina.

◦ **Quanto ao domínio sociomoral mostram:**

- Preocupação com os problemas mundiais;
- Ter ideias e ambições muito elevadas;
- Fazer juízos críticos relativos a si próprios e aos outros;
- Relacionar-se melhor com pares mais velhos ou adultos.

Novais (cit. in Serra, 2004b) referencia características de carácter intelectual: rapidez e facilidade de aprendizagem, compreensão, interpretação, produção de enunciados e independência intelectual e social: sensibilidade interpessoal, comportamento cooperativo, sociabilidade, habilidade para estabelecer relacionamentos, capacidade de liderança, habilidade para o estabelecimento de relacionamentos, capacidade de resolução de questões sociais complexas e fiável capacidade de perceção social.

Tuttle e Becker (cit. in Falcão, 1992) referem:

- A curiosidade;
- A capacidade de auto e hétero crítica;
- O intenso sentido de humor;
- A persistência e empenho na resolução e satisfação dos seus interesses e problemáticas;
- A difícil aceitação de afirmações, avaliações ou respostas superficiais;
- A fácil compreensão de princípios gerais;
- Fácil capacidade de resposta aquando da proposta de ideias relativas a um estímulo específico;

- Espírito de liderança em áreas distintas;
- Sensibilidade para com problemas sociais e pessoais;
- Capacidade de fácil relacionamento de ideias aparentemente distintas.

A investigadora Joyce Juntune (cit. in Falcão, 1992) identifica seis tipos distintos de características apresentadas pelos sobredotados:

1. Tipo Intelectual:

- Flexibilidade;
- Fluência de pensamento;
- Capacidade de pensamento abstrato;
- Rápida produção de ideias e de pensamento;
- Elevada compreensão e memória;
- Capacidade de resolver e lidar com problemas;

2. Tipo Acadêmico (aptidões acadêmicas específicas):

- Motivação pelas disciplinas escolares do seu interesse;
- Capacidade de avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento;
- Capacidade de produção acadêmica.

3. Tipo Criativo:

- Originalidade;
- Imaginação;
- Capacidade de solucionar problemas de forma inventiva;
- Sensibilidade e, por vezes, reações extravagantes;
- Facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade.

4. Tipo Social:

- Capacidade de liderança;
- Autoconfiança;
- Sucesso com pares;

- Fácil adaptação a situações novas;
- Preocupação com problemas sociais;
- Alto poder de persuasão e de influência.

5. Tipo Talento Especial:

- Artes ou técnicas demonstrando alto desempenho.

6. Tipo Psicomotor:

- Habilidades e interesses pelas atividades psicomotoras.

Sintetizando o conteúdo das teorias acima referenciadas, e no sentido da sua melhor compreensão, Serra (2004a:17) apresenta como características mais evidentes:

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

Podemos, desta forma, concluir que é enorme o trabalho desenvolvido em torno da temática das características comportamentais dos considerados sobredotados, assim como é vasta a quantidade de características que estes podem apresentar. Apesar destes estudos serem distintos, podemos verificar que muitas das características apresentadas são comuns aos vários investigadores. Assim sendo, resta fazer uma justa avaliação de cada indivíduo para chegar a um perfil em que este pode ser detentor de todas estas características ou somente de algumas que podem também evidenciar-se em todos os campos de talento ou somente em alguns.

É de evidenciar novamente que os sobredotados formam um grupo muito heterogéneo, onde as características referidas anteriormente devem ser interpretadas de forma flexível, isto é, a forma como o aluno revela as características supracitadas é distinto, dependendo do meio envolvente e das oportunidades educativas que lhe são proporcionadas.

2.3.1 - *Caraterísticas Educativas*

No seguimento das caraterísticas comportamentais atribuídas às crianças sobredotadas estão as suas caraterísticas educacionais, sendo estas de extrema importância, na medida em que, é essencialmente no sistema de ensino que as qualidades e talentos de excelência mais rapidamente se evidenciam. Assim, algumas caraterísticas e domínios comportamentais estão intrinsecamente ligados a caraterísticas e formas de desempenho educacionais, evidenciados no meio académico.

No contexto do ponto anterior e das teorias apresentadas pelos diversos investigadores identificados, concluímos que, como ponto comum, todos incidem no fato de que a Sobredotação se manifesta essencialmente a partir da predominância de uma ou mais capacidades acima da média e de elevados níveis de criatividade (produção de soluções espontâneas, flexíveis e originais) e motivação (envolvimento, entusiasmo, insistência e empenho nas aprendizagens e realizações) numa ou mais áreas.

É, também, de unânime acordo que as caraterísticas de Sobredotação não devem ser confundidas com precocidade visto que, um desenvolvimento antecipado à média numa ou várias áreas não implica necessariamente a existência de Sobredotação.

Algumas caraterísticas comportamentais dos sobredotados, referidas por Tuttle e Becker (cit. in Falcão, 1992), como a curiosidade e persistência na satisfação de interesses e problemas, a dificuldade em aceitar afirmações, respostas ou avaliações superficiais, a capacidade de crítica pessoal e de outros e a sensibilidade a injustiças de carácter pessoal e social, são fortemente evidenciadas no campo académico e suas dinâmicas.

No campo académico, Torrance, outro investigador, procedeu à observação do desempenho e atitudes de crianças altamente criativas, chegando à conclusão de que, independentemente de uma estimulação constante ou não por parte do docente, ocupam de forma produtiva, independente e autossuficiente o seu tempo: reagem de forma positiva a elementos novos ao seu ambiente; examinam e exploram estímulos e resolvem problemas de forma peculiar.

Joseph Renzulli (Research Institute for the Gifted Education, University of Connecticut, U.S.A.), já referenciado anteriormente, considera que a criança sobredotada apresenta um conjunto de caraterísticas comportamentais que estão, também, diretamente ligadas ao contexto das caraterísticas educacionais: uma capacidade intelectual superior à

média (ainda que não sejam extraordinariamente inteligentes); um alto grau de dedicação às tarefas (grande capacidade de trabalho e dedicação de energia na concretização de problemas); altos níveis de criatividade (ideias, perguntas, desenhos, jogos...); utilização da linguagem e natureza das questões colocadas (na sala de aula quando é permitida uma participação ativa); utilização de materiais e profundidade de conhecimentos em diversas áreas (modo de seleção e utilização das matérias); persistência; juízo crítico (autocrítica excessiva).

Sendo assim, a perspectiva apresentada por Renzulli direciona-se para aspetos relacionados com a capacidade intelectual, a aptidão académica, o pensamento produtivo e criativo, o espírito de liderança, a habilidade para as artes plásticas e psicomotricidade, a motivação e a vontade. Características estas intrinsecamente ligadas às práticas académicas e às aprendizagens.

Tendo como base o conhecimento e a análise das potenciais características comportamentais e académicas das crianças sobredotadas, torna-se importante verificar quais as necessidades adjacentes às mesmas. Para tal é necessário ter em conta a faixa etária e o nível de necessidade emocional e/ou cognitiva apresentado pela criança. Por conseguinte, torna-se necessário que o professor tenha em vista o conjunto de causas (facilitadoras ou perturbadoras) da ação educativa e da produtividade escolar do aluno.

Martinson (1998), neste contexto, apresenta um conjunto de características facilitadoras ou inibidoras do desempenho escolar por parte de alunos sobredotados:

Exemplos de Características Potenciais do Aluno Sobredotado (Martinson, 1981)	
Características Potenciais Facilitadoras	Características Potenciais Inibidoras
Aprecia os conceitos abstratos, resolve os seus próprios problemas e tem uma forma de pensar muito independente.	Mostra grande resistência às instruções dos outros. Pode ser bastante desobediente.
Revela muito interesse nas relações entre conceitos.	Dificuldade em aceitar o que não é lógico aos seus olhos.

É muito crítico consigo mesmo e com os outros.	Exige demasiado de si e dos outros. Pode estar sempre insatisfeito.
Gosta de criar e inventar novas formas para realizar alguma coisa.	Absorve-se a criar e a descobrir coisas por si mesma, recusando os procedimentos habitualmente aceites.
Tem uma grande capacidade de concentração, alheando-se dos outros quando está ocupado nas suas tarefas.	Resiste fortemente a ser interrompido.
É persistente na prossecução dos seus objetivos.	Pode ser muito rígido e inflexível.
É enérgico e ativo.	Sente-se frustrado com a inatividade e a falta de progressos.

Quadro 2: Caraterísticas Potenciais do Aluno Sobredotado.(Martinson in Ministério da Educação,1998:14).

2.3.2 - Problemas

Os atributos ou caraterísticas atribuídas ao perfil da criança sobredotada podem conduzir a que seja considerada diferente das “ditas normais” e, conseqüentemente, ser alvo de algumas formas de resistência e incompreensão que podem transformar o seu potencial sucesso em insucesso ou abandono escolar, condutas antissociais, isolamento e, até mesmo, decepção face a uma vida que poderia ter-se direcionado num sentido bastante diferente. Sendo assim, o sobredotado desequilibrado ao nível do desenvolvimento das suas capacidades pode ter de enfrentar situações de difícil aceitação que, por sua vez, podem levar a sentimentos de desmotivação, frustração e até mesmo problemas escolares.

No contexto das crianças sobredotadas cujas capacidades acima da média foram desenvolvidas de forma coerente, os seus problemas escolares podem residir, aquando de uma boa e ponderada estimulação do seu potencial, na dificuldade de resposta face às suas ambições e exigências sempre de carácter crescente. Por outro lado, o seu proeminente

desempenho em todas as atividades e a especificidade de interesses revelados, tendenciam o seu afastamento e isolamento dos demais, não capazes de os seguir nas suas opções e raciocínios, atingindo mesmo, por vezes, os limites da obsessão ou veiculando uma imagem autoritária, dominadora ou de má educação (www.academiadesobredotados.com).

Sendo que a criança sobredotada se manifesta, pelas suas potencialidades reveladas numa ou mais áreas, diferente das restantes, considera-se que apresenta Necessidades Educativas Especiais (DEB, 1998).

Frequentemente, estas crianças revelam dificuldades escolares pois deparam-se com um cenário em que as tarefas e aprendizagens que lhe são propostas se revelam demasiado simples e desadequadas às suas potencialidades, promovendo um elevado nível de desinteresse e aborrecimento. Quando o sistema e os próprios docentes não revelam interesse, sensibilidade e preocupação para com o conhecimento e distinção das características individuais de cada criança e seu desenvolvimento, os sobredotados passam frequentemente despercebidos (DEB, 1998) vindo a revelar dificuldades de integração em ambientes educativos muito dirigidos (atividades rotineiras baseadas na memória e reprodução).

Assim sendo, ainda que cada vez mais se apele a políticas de Escola Inclusiva, a realidade é que nas nossas escolas a sobredotação tem sido esquecida, pois há uma preocupação evidente em oferecer mais oportunidades aos alunos menos capazes e de proporcionar aos mais capazes os mesmos estímulos que à média dos alunos. Os alunos mais capazes são muitas vezes negligenciados, porque a escola não identifica a sua excecionalidade ou, quando identifica, não consegue dar resposta às suas necessidades e fomentar o desenvolvimento das suas capacidades. Deste modo, para poder dar o apoio adequado, é essencial que sejam identificados, o mais cedo possível, sobredotados ou potenciais sobredotados. O objetivo da identificação de sobredotados não é o de os rotular, mas sim o de ajustar métodos e práticas pedagógicas, e desenvolver programas de intervenção específicos para o sobredotado. A identificação de sobredotados ou potenciais sobredotados é muito complexa, dado que exige um conhecimento profundo sobre o aluno, pelo que se torna fundamental a recolha do máximo de informação junto dos pais, grupo de pares, professores, psicólogos e outros técnicos especializados. De acordo com Almeida e Oliveira (2000a:48),

«a identificação dos alunos sobredotados não é tarefa fácil. Ela exige, por exemplo, o contributo dos pais, educadores, professores e psicólogos. Podemos aqui falar numa fase inicial de despiste (avaliação de “screening”), e numa fase posterior de diagnóstico mais aprofundado (fase de identificação, confirmação e explicitação).»

Perante esta dificuldade de identificação, verifica-se que estes alunos nem sempre são estimulados e colocados perante a oportunidade de alargar as suas capacidades e potencialidades cognitivas, desenvolvendo quase unicamente habilidades cognitivas adjacentes à memória e ao pensamento convergente. Por outro lado, os que revelam um maior índice de criatividade, pensamento divergente e independência de julgamento revelam-se em desvantagem com desinteresse e desconcentração nas aprendizagens (DEB, 1998).

As crianças/ jovens sobredotadas, ao contrário do que se pensa, podem ter problemas escolares, muitos deles adjacentes à desmotivação face às tarefas que lhes são propostas.

Estes alunos adquirem e retêm conhecimentos com muita facilidade tornando-se, desta forma, impacientes face ao ritmo da turma. Esta impaciência reflete-se, ainda, face aos métodos de ensino muito dirigidos. Estes alunos são crianças/ jovens autónomas, que gostam de investigar e procurar mais informação, o que não cabe nas metodologias mais dirigidas.

Outro problema que estas crianças/ jovens apresentam é a irritabilidade face à quebra da sua concentração, o que, por vezes, se torna complicado no trabalho com pares. Estes alunos preferem trabalhar sozinhos, o que traz outra questão: o isolamento face à turma. É preciso estimular o seu contato com os outros e valorizar o seu trabalho, para que a criança/ jovem se sinta valorizada e para que a turma o integre como elemento importante para a aprendizagem do grupo.

Muitas vezes, a Sobredotação encontra-se associada à elevada energia, o que provoca desorganização e inquietude nos trabalhos.

Por fim, outro problema escolar que estas crianças/ jovens enfrentam é a má aceitação face à frustração. São alunos que lidam mal com este sentimento tornando-se, por vezes, prepotentes e desafiadores quando confrontados com situações que os ponham em desvantagem.

Helena Serra, no IV Encontro Sobredotação e Contextos Educativos, promovido pela APCS, advertiu que a problemática da sobredotação é complexa, e que, se uma criança ou jovem sobredotado não tiver um acompanhamento adequado, mesmo que tenha aprendido

a ler e a escrever sozinho, pode vir a ter insucesso escolar e de inadaptação social, podendo vir a desenvolver comportamentos de isolamento e de baixa autoestima, que podem degenerar em marginalidade. A autora ainda proferiu que

«os alunos precisam de programas educacionais diferenciados e individualizados, sem esquecer nunca a inclusão (...) identificar e sinalizar estas crianças para reunir forças e implementar medidas que passam pela aceleração do nível escolar e sobretudo, por programas de enriquecimento». (Serra, 2008:119)

Como já foi mencionado anteriormente os sobredotados não são todos iguais, não apresentam as mesmas características, logo os seus problemas também não são os mesmos. Perante isto, evidenciamos, de forma sucinta, que os sobredotados podem apresentar um conjunto de diferentes problemas escolares, nomeadamente quando:

- São bons alunos, sobressaem perante a turma e os professores estão sempre a elogiá-los dizendo que são mais inteligentes do que o resto da turma. Este tipo de situação pode levar esses alunos a manifestarem dificuldades em aceitar e compreender as suas capacidades, pois gostariam de ser como os seus colegas. Por outro lado, também pode pôr em perigo a sua relação com os colegas;

- Os professores não lhes proporcionam atividades de acordo com o que eles sabem, o que faz com que estes alunos vejam a escola como um espaço de tristeza e frustração, uma vez que não vão aprender nada de novo. Estão na sala apenas a ocupar o lugar, porque os seus pensamentos estão nos conceitos que mais lhes agradam e que por vezes não são valorizados no meio escolar;

- Não possuem um equilíbrio harmonioso e global das suas capacidades, apresentando dificuldades em determinadas áreas (por ex.: ser excelentes alunos a disciplinas como a Matemática, Língua Portuguesa, História e fracos a Educação Física) e na interação pessoal (porque têm gostos diferentes no que se refere a jogos, hobbies e atividades, o que pode provocar a rejeição do grupo);

- Os professores impedem o aluno sobredotado de intervir quando e como ele gostaria, pois sabem que ele sabe e querem que sejam as outras crianças a responder. Este fato pode levar a criança a manifestar comportamentos desajustados numa tentativa de chamar a atenção, de solicitar apoio.

- Passam despercebidos ou revelam dificuldades, em ambientes educativos muito dirigidos, com atividades rotineiras, baseadas na memória e na reprodução. (Serra, 2005)

Como conclusão, apresentamos no quadro seguinte uma associação entre determinadas características do sobredotado e certos problemas escolares.

Caraterísticas Gerais	Problemas Coexistentes
Forte sentido de observação, recetividade natural, senso significativo, vontade de examinar o que não é comum.	Possibilidade de rejeição social, defesa do próprio sistema de valores, intolerância.
Poder de abstração, de associação e de síntese, interesse pela aprendizagem indutiva e pela resolução de problemas, prazer pela atividade intelectual.	Resistência ocasional a instruções, omissão de detalhes e rejeição de atividades de rotina.
Interesse pelas relações causa - efeito, capacidade de se relacionar, interesse na aplicação de conceitos, gosto pela verdade.	Dificuldade em aceitar o que não é lógico, o superficial, e conhecimentos mal estruturados e pouco definidos.
Gosto pela estruturação e ordem, pela consistência, seja de valores ou de números.	Invenção dos próprios sistemas, por vezes incompatíveis com os pré-estabelecidos pela escola.
Capacidade de retenção, de organização do conhecimento.	Aversão à rotina e à repetição, necessidade de dominar, desde muito cedo, as capacidades de fundamentação.
Competência verbal, amplo vocabulário, facilidade de expressão, interesse pela leitura, maior informação em áreas avançadas.	Necessidade prematura de leitura, de vocabulário especializado, resistência às imposições dos pais e professores, fuga no verbalismo.
Atitude de indagação e curiosidade intelectual, motivação intrínseca.	Falta de estimulação familiar e escolar apropriada.
Espírito crítico, ceticismo, avaliação e autocrítica.	Atitude crítica em relação aos outros, desencorajamento, exigência interna excessiva.
Criatividade e espírito inventivo, gosto por novas maneiras de fazer, interesse pela livre expressão.	Rejeição do que é conhecido, necessidade de inventar constantemente.
Poder de concentração e atenção.	Resistência à interrupção, quando concentrado nas atividades.
Persistência, comportamento dirigido para os seus objetivos.	Obstinação, certo desligamento do desnecessário e secundário.

Sensibilidade, intuição, empatia com os outros, necessidade de suporte emocional.	Necessidade de sucesso e reconhecimento, sensibilidade à crítica, vulnerabilidade à rejeição dos outros.
Energia, perspicácia, períodos de esforço voluntário intenso precedendo a invenção.	Frustração com a inatividade ou ausência de progressos, impaciência.
Independência no trabalho e no estudo, preferência pelo trabalho individual, autoconfiança, necessidade de liberdade de ação e de movimentos, isolamento.	Pressões e discordâncias com pais e colegas, problemas de rejeição e revolta.
Versatilidade e virtuosidade, diversidade de interesses e capacidades, muitos passatempos, competências em formas de artes tais como a música e o desenho.	Falta de homogeneidade no trabalho de grupo, necessidade de individualização e ajuda para explorar e desenvolver interesses, como também de adquirir competências básicas.

Quadro 3: Características de aprendizagem e problemas coexistentes em crianças sobredotadas (adaptado de Falcão, 1992:75 e 76 e Peixoto e Vilas Boas, 2003:49,50 e 51).

2.3.3 - O Insucesso Escolar dos Sobredotados

Seria de esperar, que as crianças/ jovens sobredotadas se tornassem, no futuro, membros importantes da sociedade, pessoas altamente qualificadas, com situações profissionais estáveis e gratificantes. Contudo, na maioria dos casos, transformam-se em adultos regulares, iguais a tantos outros, e que, por vezes, caem no extremo oposto, do desleixo intelectual ou utilizam a sua sabedoria para caminhos desajustados, como os da delinquência e criminalidade.

No contexto de estudos realizados pela psicóloga Hellen Winner (1996) esta é uma ideia que surge fundamentada, na medida em que, a autora refere que crianças pressionadas pelos pais a obter resultados académicos brilhantes desde muito cedo podem vir a tornar-se adolescentes revoltados, despreocupados, deprimidos e desinteressados relativamente ao seu desempenho futuro. Para além disso, Serra (2004b) refere também que a ênfase da Sobredotação não deve estar somente na procura da identificação de sobredotados mas sim na procura de atender às necessidades especiais e desenvolvimentais dos mesmos: um cérebro de sete anos pode ter um desempenho muito superior a essa idade cronológica não deixando, no entanto, de ter um corpo e emoções de sete anos.

Torna-se, deste modo, evidente o quão conturbada pode ser a passagem de crianças sobredotadas pelo sistema de ensino regular e a complexidade das vivências e contrariedades durante essa mesma experiência. Diversos estudos têm vindo a confirmar que crianças com capacidades de excelência podem não ser notadas aos olhos de professores e que podem mesmo ser consideradas como problemáticas (dificuldades de comportamento, falta de atenção, desinteresse pelas tarefas...) ou com fraco desempenho escolar. A inexistência de condições e respostas escolares adequadas às especificidades destes alunos permite que estes assumam uma postura em que se encontram frequentemente alienados da escola e a evitem, sejam agentes perturbadores das atividades e se sintam desintegrados do contexto escolar (Dias, 2000). Outros autores fazem referência à falta de estabilidade emocional, ao deficiente apoio educacional, ao aborrecimento associado à presença na escola e à pressão para ir ao encontro da norma da turma, como fatores que podem contribuir para o referido insucesso destes alunos.

O meio envolvente exerce igualmente um papel importante na estimulação e desenvolvimento das capacidades do sobredotado, influenciando as suas atitudes e comportamentos. Por exemplo, se em contexto escolar não for proporcionado um ambiente estimulante e motivador, com atividades e experiências interessantes, o sobredotado pode revelar como resultado frustração, aborrecimento, desinteresse, indisciplina, dificuldades no seu desempenho escolar e até comportamentos marginais.

É por isso que estas crianças são frequentemente mal identificadas, tidas como hiperativas e com défice de atenção, passando “despercebidas” as suas capacidades excepcionais. Alguns sobredotados adotam uma postura de alheamento, resignação e até de indiferença com os assuntos escolares, dado que certas práticas pedagógicas desvalorizam a sua criatividade e curiosidade intelectual. A elevada curiosidade intelectual (colocação sistemática de questões) é por vezes entendida pelos professores como uma atitude provocatória e desafiadora, levando-os a interpretar estes alunos como desajustados e problemáticos.

«Ao não sermos capazes de proporcionar o apoio, as experiências e as oportunidades adequadas às características e necessidades de cada um, estamos a contribuir para a eventual manifestação de dificuldades emocionais e comportamentais ao longo do processo desenvolvimental do indivíduo» (Santos, 2001:46).

O desfasamento entre as características do sobredotado, necessidades psicológicas, sociais, cognitivas e as condições proporcionadas pelo ensino (ensino de índole repetitiva, treino intensivo de competências básicas, realização de tarefas demasiadamente dirigidas pelo professor, falta de adequação dos currículos...) traduz-se numa desmotivação e desinteresse geral do sobredotado pela escola. De certa forma é um ciclo: a escola “oferece” um ensino mediano (não garante aprendizagens mais ricas, para além dos conteúdos curriculares), conseqüentemente o sobredotado desmotiva, sente-se desintegrado, desvincula-se da “escola medíocre”, e a escola continua a “oferecer o mesmo programa”. O sobredotado constrói uma imagem negativa da escola, não se identificando com os seus projetos, levando-os ao insucesso escolar

De acordo com estas considerações explicamos alguns dos fatores subjacentes aos problemas de insucesso escolar associados às crianças sobredotadas e verificamos que estas podem estar também sujeitas a dificuldades como o tédio escolar, a segregação social, a pressão exercida pelos progenitores, docentes ou seus semelhantes, a manifestação de alguma ingenuidade, o excesso de verbalismo, a tendência para a solidão, o medo de ser diferente e da vida em geral (Oliveira, 2007).

No âmbito desta problemática, é evidente que grande parte dos problemas escolares se situe no domínio sócio emocional havendo necessidade de consciencializar os profissionais de educação para o “perigo” de propostas de intervenção excessivamente centradas nos aspetos cognitivos. Assim sendo, torna-se imprescindível que o sistema de ensino além dos aspetos cognitivos acompanhe e esteja atento ao desenvolvimento sócio emocional destas crianças no sentido de promover o seu equilíbrio intra e interpessoal (Castro, 2006), utilizando estratégias como o elogio ajustado à sua faixa etária, e o tratamento adequado, tendo em conta que estas são crianças iguais a tantas outras mas com equilíbrio emocional delicado.

2.4 - Necessidades Educativas das Crianças Sobredotadas

Perante o conjunto de potenciais características e problemas associados à interação e resposta a alunos sobredotados ou potencialmente sobredotados, pode definir-se um conjunto de necessidades educativas por eles evidenciadas às quais os docentes devem

estar atentos e, sempre que possível, procurar dar resposta. Estas podem ser de carácter psicológico, social e cognitivo/ intelectual de acordo com o que é referido em la educacion del alumnado con altas capacidades (1995) e no Ministério da Educação (1998) .

2.4.1 - Necessidades Psicológicas

Ter sentimentos de êxito;

Estar num ambiente intelectual dinâmico (não aborrecido)

Possibilitar a intervenção na planificação e avaliação das suas atividades;

Flexibilizar o seu horário e a sua dedicação;

Na medida do possível, permitir-lhe continuar a trabalhar nas tarefas em que se sinta satisfeito;

Dar-lhe segurança necessária para o desenvolvimento pessoal harmonioso (o seu desenvolvimento, a nível afetivo, é similar ao dos seus companheiros, pelo que este aspeto merece especial consideração por parte do adulto);

Compreensão da falta de sincronia manifestada entre os seus níveis de afetividade e de inteligência;

Redução da pressão de fatores externos que a obriguem constantemente a trabalhar.

2.4.2 - Necessidades sociais

Pertencer ao grupo e ser aceite por ele;

Confiar nos seus professores, companheiros, pais, entendendo o que socialmente se espera dele;

Partilhar as suas ideias e preocupações com os seus companheiros e professores;

Existência de uma atmosfera de compreensão, respeito e aceitação das diferenças individuais;

Participar em trabalhos de grupo com os seus companheiros e partilhar os seus conhecimentos.

2.4.3 - Necessidades cognitivas/intelectuais

Ensino individualizado (programas adaptados com ritmo mais rápido);

Facilidade de acesso a recursos adicionais complementares de informação;

Oportunidade de desenvolver e partilhar com os outros os seus interesses e habilidades;

Garantia de estímulos para desenvolver a criatividade;

Oportunidade de poder utilizar as suas habilidades para resolver problemas e realizar investigações para além dos programas normais.

Existe uma relação de dependência/influência entre os três tipos de necessidades referidos anteriormente, isto é o estado psicológico do indivíduo depende/ influencia o tipo de relacionamento que estabelece com os seus pares, que por sua vez depende/ influencia a predisposição para aprender, a qual depende/influencia o estado psicológico do indivíduo. Exemplificando: o desinteresse do aluno face à escola pode ter origem no fato de não se identificar com os conteúdos escolares lecionados, podendo seguidamente condicionar as amizades que estabelece. Deste modo, é crucial que no contexto escolar estas necessidades sejam avaliadas, para que, no futuro, a implementação de estratégias de ensino estimulem cognitivamente, apoiem psicologicamente e fomentem o relacionamento/ integração social do sobredotado. É satisfazendo o conjunto de necessidades individuais que se pode caminhar para o sucesso educativo, não só do sobredotado como de todos os alunos.

2.5 – Diagnóstico dos Sobredotados

Tendo em conta que somos membros de uma sociedade democrática, o desenvolvimento dos alunos sobredotados faz parte de uma responsabilidade conjunta da escola, família e comunidade em geral, que devem constituir um fator potenciador da aquisição de novos saberes.

Este é um grupo de indivíduos que constitui uma realidade evidente na atualidade e que deve ser convenientemente identificado e aceite. Não podendo ser ignorados, cabe aos profissionais de educação tirar proveito de todas as suas potencialidades, no desenvolvimento de uma identidade escolar e social, tendo em atenção o respeito pelas

suas diferenças humanas. Cabe também à escola promover programas de enriquecimento e promoção do seu interesse por áreas de desenvolvimento diversas através de uma assistência educativa especial.

Para que tal se concretize, tudo tem de partir do diagnóstico de um determinado aluno como sobredotado.

Inicialmente, a identificação/diagnóstico do aluno sobredotado deve ser realizada por pais e professores/ educadores para que se possa reunir critérios de referência suficientes para poderem afirmar um ritmo e nível de desenvolvimento superior do filho, e os educadores/professores identificarem mais facilmente um conjunto de características indicadoras de sobredotação com o máximo cuidado no sentido de ser bem sucedido. Posteriormente, numa fase de confirmação o aluno deve ser avaliado por uma equipa de técnicos especializados.

No processo de avaliação e diagnóstico dos alunos sobredotados é de ter em conta as opiniões de autores/investigadores referenciados na área, assim como, as características que apresentam relativamente ao seu possível perfil.

Segundo Renzulli (1986) os alunos sobredotados distinguem-se dos demais: devido à sua linguagem eloquente, onde se privilegia a complexidade da estrutura frásica; através da utilização de materiais, o aluno distingue-se pela forma como desenvolve estratégias de resolução de problemas; através da utilização da pesquisa, como forma de aprofundamento do conhecimento; autocrítica e reflexão sobre si próprios e sobre a sociedade. Por outras palavras, as crianças/ jovens sobredotados têm uma capacidade acima da média, o que lhes permite atingir o sucesso mais rapidamente em determinados conteúdos. Têm ainda como característica a persistência; como são alunos altamente motivados e interessados, têm uma grande capacidade de entrega ao trabalho, focalizando toda a sua atenção na tarefa que estão a organizar. Regra geral, estas crianças possuem níveis superiores de criatividade, que lhe dão vantagem no processo ensino-aprendizagem.

Para Almeida et. Al (2000a), as características destes alunos baseiam-se no âmbito multidimensional (áreas e dimensões), multireferencial (pais, professores, psicólogos e outros intervenientes educativos), multimétodo (meios, processos, instrumentos...), multitemporal (momentos marcantes, estádios de desenvolvimento), multicontextual (contexto em que se encontra inserido) e multietápico (fases ou módulos de apoio).

Deste modo, o diagnóstico é determinante para que os alunos sobredotados alcancem o sucesso, pois a partir deste poderemos trabalhar no sentido de proporcionar à criança o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada e sã.

Os testes ajudam a medir o nível de desempenho em diversas áreas, como por exemplo a memória, capacidade de atenção e de criação. Podem ser submetidos a testes de inteligência e de criatividade.

O processo de diagnóstico deve ser realizado por uma equipa multidisciplinar, composta, por exemplo, por um docente especializado, um psicólogo e técnicos de áreas específicas de talento.

No decorrer deste processo de diagnóstico e da aplicação dos diversos testes pelas entidades competentes, é necessário não descurar algumas questões que podem influenciar as conclusões finais:

- Atribuir maior peso a um prognóstico de uma potencial habilidade intelectual, como indicador do futuro desenvolvimento do aluno, baseado na evidência de um alto nível de rendimento escolar revelado durante um período de tempo e de acordo com as avaliações efetuadas nesse mesmo período.

- Ponderar bem a distinção entre inteligência e desenvolvimento, na medida em que, ambos nem sempre se encontram relacionados. O Q.I. revela-se frequentemente uma forma muito linear de obter uma indicação completamente fiável da habilidade intelectual de um aluno, sendo que, num passado próximo, só seriam considerados sobredotados aqueles que apresentassem resultados acima da média nestes testes. No entanto, atualmente, considera-se que uma criança com resultados notórios constantes numa mesma tarefa pode ter uma maior probabilidade de ser sobredotada do que aquela que seja detentora de um Q.I. mais elevado.

- Observar bem o nível de interesse e empenho revelado na concretização/resolução de problemáticas. O sobredotado não olha ao tempo despendido quando se trata da resolução de um problema ou atividade de interesse, passando mesmo, para segundo plano, questões como o alimentar-se ou realizar uma atividade lúdica escolar ou quotidiana (ver televisão, jogar jogos, brincar...). Esta é uma característica também muito evidenciada em casa, sendo crucial o feedback por parte dos encarregados de educação no sentido de comunicar a observação deste tipo de comportamentos.

- Oferecer a estes alunos oportunidades regulares e distintas de realizar produtos diversos no sentido de avaliar/medir/comparar os seus níveis de criatividade, para que possam, ou não, ser considerados acima da média dos seus pares.

- Utilizar/recorrer a materiais diversificados não colocando de parte opções ao nível da estratégia e da resolução na medida em que, a forma como o aluno seleciona e utiliza esses recursos pode ser um indicador de Sobredotação.

- Valorizar experiências e conhecimentos travados dentro e fora da escola, no sentido de motivar o aluno e aumentando o seu universo de significações, avaliando, deste modo, o nível de curiosidade, motivação e empenho perante novas situações.

- Procurar não pressionar o aluno para a conclusão de tarefas no sentido de não prejudicar a qualidade do resultado final e a forma de expressão livre e persistente com que se envolve na sua resolução/concretização.

O Ministério da Educação (1998), agrupa igualmente um conjunto de indicadores para que o diagnóstico seja correto. Passa-se a enumerar:

Utilização da linguagem: É possível a observação deste indicador nas situações de aprendizagem em que é criado um clima de participação dos alunos para partilha das suas vivências, interesses, discussões do plano de trabalho diário e das estratégias de resolução de tarefas.

A natureza das perguntas formuladas pelos alunos: Para observar este parâmetro é preciso que se gere um clima favorável à participação dos alunos, de maneira a que os alunos expressem a sua curiosidade, perplexidade e investigação sobre os múltiplos objetos do conhecimento e modos de fazer.

Utilização de materiais: Na realização de tarefas, particularmente nas que envolvem recurso a materiais e que permitem soluções diversas, pode-se observar a forma como o aluno estabelece estratégias de resolução de tarefas, seleciona os materiais e os utiliza. Este item é então um indicador da criatividade.

Conhecimentos: Práticas pedagógicas que valorizem experiências e conhecimentos exteriores à escola constituem uma importante estratégia de motivação e participação dos alunos, para exprimirem os conhecimentos que foram construindo em diferentes áreas de interesse. Esta é uma forma de saber qual a natureza e extensão dos conhecimentos construídos pelos alunos.

Persistência: É essencial que seja facultado ao aluno o tempo necessário para a realização das tarefas, até que ele a dê por concluída. Apenas assim será possível observar a expressão da sua persistência na resolução do trabalho proposto. Caso contrário o aluno pode sentir-se obrigado a acabar a tarefa precipitadamente, descorando da qualidade do trabalho; podendo ser-lhe criada a ideia de incapacidade para concretizar o trabalho proposto.

Juízo crítico: Se forem fomentados espaços educativos para autoavaliação e auto responsabilização poder-se-á observar a forma como o aluno emite juízos críticos sobre si próprio e a qualidade da sua fundamentação. Para tal requerem-se práticas educativas menos estruturadas e mais flexíveis.

Preferências por atividades: A preferência por atividades novas, complexas e mais difíceis, comum nos sobredotados, é observável se a organização do trabalho escolar permitir espaços de livre escolha das atividades.

Além da observação comportamental, outros instrumentos podem ser usados na identificação do sobredotado, tais como: provas psicológicas estandardizadas, provas académicas de incidência curricular, testes de criatividade, escalas de observação para pais, grelhas para entrevistas de anamnese, apreciação de produções no domínio das artes, escalas de autoavaliação (personalidade, autoconceito), escalas de motivação e ocupação dos tempos livres (Almeida et al., 2000a). A seleção do tipo de instrumento depende da estratégia utilizada e da situação em causa. Jamais se pode esquecer que cada caso é um caso, e que cada aluno sobredotado é único.

Note-se que o processo de identificação deve revestir-se de um carácter dinâmico e contínuo, não se circunscrevendo só a um período temporal, mas devendo sim realizar-se nos pontos-chave do processo de ensino-aprendizagem.

Compilando os aspetos referenciados, concluímos que a intervenção educativa perante esta população, na busca de um diagnóstico fiável perante potenciais sobredotados, passa por contemplar a especificidade das suas necessidades no sentido de desenvolver e identificar as suas competências, procurando não cair em situações de subaproveitamento, desinteresse ou insucesso escolar. Assim, como a valorização das potencialidades do aluno pode aumentar as suas capacidades, a desvalorização das suas necessidades pode colocar em causa o seu nível de desempenho cognitivo, criatividade, concentração e capacidade de empenho e realização.

2.6 – Consequências da Ausência de Intervenção

A escola tem o dever de receber e integrar da melhor forma o sobredotado e para isso poderá ser necessário implementar estratégias de diferenciação pedagógica ao nível da organização, do planeamento do processo ensino-aprendizagem e do desenvolvimento de competências sociais. Se tal não se verificar, pode causar danos a nível sócio emocional, escolar e familiar.

A nível sócio emocional, uma vez que pode causar sentimento de inferioridade, irritabilidade, baixa autoestima, culpabilização, isolamento, descrença em si próprio e passividade.

Relativamente aos danos a nível escolar, estes evidenciam-se nos baixos resultados (um aluno que era caracterizado como excelente e passa a ser caracterizado como medíocre); na falta de atenção, no desinteresse, numa atitude negativa, na preferência pelos grupos marginais, pelas más companhias e até mesmo na culpabilização dos professores pelos seus insucessos.

A nível familiar verifica-se instabilidade emocional, isolamento, agressividade, desobediência, arrogância, infelicidade e sentimento de rejeição. (Serra, 2005)

2.7 – A Intervenção na Sobredotação

Hoje em dia, ainda existe muitas ideias fictícias em redor da problemática da sobredotação. O sobredotado ainda é visto por muitos como alguém que revela um desempenho superior em diferentes áreas, que tem sempre boas notas nos testes e que por ter capacidades muito superiores à média não apresenta dificuldades de aprendizagem. Os profissionais da educação e a comunidade científica sabem que isto não corresponde à verdade. Estas crianças, apesar de dotadas de potencialidades e capacidades excepcionais, podem apresentar múltiplas dificuldades ao longo do seu percurso escolar, sendo muitas vezes reconhecidas como alunos problemáticos quer ao nível do comportamento na sala de aula, quer ao nível do relacionamento com os seus pares.

É de extrema importância uma correta identificação destas crianças pois, só assim será possível criar condições para a expressão e desenvolvimento das suas superiores

qualidades, criando soluções que permitam resolver situações problemáticas que possam surgir. As crianças sobredotadas são alunos com necessidades educativas especiais, devendo por isso beneficiar de apoio individualizado no contexto da sala de aula.

Atividades rotineiras, muito dirigidas pelo professor, baseadas na memória e no pensamento convergente (mais reprodutivo que criativo) transformam crianças desejosas de vivenciar novas experiências e de aprender coisas novas em crianças aborrecidas, desinteressadas das tarefas escolares e, por vezes, irrequietas e mal comportadas. Estes fatos exigem que após a identificação destas crianças seja definida uma intervenção educativa adequada por parte do professor, tendo em conta as necessidades específicas da criança em questão.

Qualquer intervenção deverá ser definida com base no conhecimento das necessidades educativas da criança ou jovem sobredotado, devendo esta ser adequada a essas necessidades. Uma vez escolhidas as metodologias, estas devem ser avaliadas com frequência pelo professor, de forma a analisar se, realmente, contribuem para o "crescimento" efetivo do aluno. Uma vez definidas as necessidades, poderão ser colocadas em prática variadas estratégias de intervenção, pois sabe-se que o domínio e utilização de várias metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem contribuem significativamente para o empenhamento dos alunos em aprender e para o seu respetivo sucesso escolar, bem como, social.

Importa referir, que é essencial que o professor adapte o seu estilo de ensino aos alunos, diversificando e diferenciando os processos.

2.7.1 – Estratégias/Atividades

O aluno sobredotado, à semelhança de todos os outros alunos, para se sentir motivado e poder progredir na aprendizagem, necessita de experimentar sistematicamente situações de sucesso. Por serem muito exigentes e críticos com o seu trabalho, os sobredotados, por vezes, apresentam dificuldade em autorreconhecer o sucesso nas tarefas desenvolvidas, por isso o professor deverá ter atenção a esta situação. Impedir um sobredotado de concluir uma tarefa é para ele motivo de grande frustração, pois a não conclusão é com frequência interpretada como incapacidade, o que provoca um efeito

negativo sobre a sua autoconfiança, motivação e participação futura. Tendo em conta o que foi referido, uma das melhores estratégias é a flexibilização do tempo, ou seja, deve-se deixar, sempre que possível, o aluno terminar a tarefa em que está envolvido.

A responsabilização e participação na planificação de atividades é igualmente decisiva na motivação dos alunos sobredotados. Por esta razão, o professor deverá dar permissão e estimular a participação ativa por parte destes alunos, quer na organização de atividades, quer na planificação e avaliação do trabalho realizado. A valorização das suas experiências e conhecimentos extra escola poderão constituir, igualmente, uma importante estratégia de motivação para estes alunos.

Os sobredotados precisam de um ensino individualizado ao nível dos conteúdos que melhor dominam, o que implica a flexibilização dos programas, de forma a adaptarem-se a ritmos de aprendizagem mais rápidos. O acesso a diferentes e variados recursos de informação (enciclopédias, Internet, etc.), a visita a bibliotecas, museus, instituições recreativas e culturais e exposições, que vão ao encontro dos seus interesses, pode ser fundamental para a manutenção do seu interesse e para a expressão e desenvolvimento das suas potencialidades.

A criação de momentos, através, por exemplo, de apresentações e de comunicações nas aulas onde é permitido a partilha dos seus interesses e competências com os seus pares, é outra excelente estratégia que permite não só motivar e promover o desenvolvimento destes alunos, como também desencadear o desenvolvimento dos outros colegas. Como geralmente os sobredotados se isolam, é essencial que o professor esteja atento, colocando em ação estratégias que facilitem a sua integração e perceção de pertença ao grupo. Neste sentido, o professor deverá incentivar o aluno a participar nas tarefas de grupo, ajudando-o a perceber o efeito de determinados comportamentos e atitudes. Esclarecer e debater regras e analisar as suas consequências são também estratégias que poderão facilitar as trocas sociais. Assim, abordaremos estratégias psicológicas, sociais e cognitivas.

° **Estratégias psicológicas:**

- Sentimento geral de sucesso, num ambiente intelectual estimulante;
- Flexibilidade nos tempos atribuídos para a realização das tarefas;
- Clima de participação e de partilha de responsabilidades;

- Suporte emocional face ao fracasso.

- **Estratégias sociais:**

- Ajudar o aluno na compreensão do efeito social de determinadas atitudes e comportamentos;

- Participação em tarefas de grupo;

- Desenvolvimento e partilha de interesses e competências, evitando o isolamento e o desajuste social;

- Clarificação e discussão de regras de comportamento e consequências da sua violação;

- Estímulo à autocrítica, assim como ao desenvolvimento de dinâmicas de grupo;

- Recurso a jogos de expressão dramática sobre aspetos da vida social do grupo-turma, de forma a melhor perceberem o estatuto social do aluno sobredotado e descobrir soluções educativas mais integradoras;

- Incentivo à comunicação escola - família, envolvendo os pais no percurso escolar dos seus educandos.

- **Estratégias cognitivas:**

- Ensino individualizado, em termos de conteúdos específicos melhor dominados;

- Flexibilização curricular, adaptada a ritmos de aprendizagem mais rápidos e estruturada em função de tarefas especiais ou opções alternativas;

- Fácil acesso e disponibilidade de recursos adicionais de informação nas áreas de conhecimento do seu interesse, assegurando a motivação do aluno na atividade escolar e ajudando-o à expressão e desenvolvimento das suas potenciais características;

- Organização de trabalhos de projeto, contextualizados no quadro dos objetivos curriculares e situados na comunidade educativa, proporcionando a construção social do seu próprio conhecimento, assim como a dos outros alunos;

- Incentivo à expressão criativa, através da facilitação das interações verbais e não-verbais, livres e espontâneas;

- Participação na planificação de tarefas sobre os conteúdos da aprendizagem, sob a orientação do professor, tendo em conta o grau de exequibilidade e a originalidade das propostas;

- Realização de experiências de aprendizagem ativas e orientadas para a resolução de problemas, estruturadas a partir da vida real.

2.7.2 - Metodologias

Os métodos que devem ser empregues no ensino-aprendizagem de crianças e jovens sobredotados devem ser principalmente, aqueles que desenvolvem o pensamento criativo, sobretudo os métodos de investigação e pesquisa, de resolução de problemas e de projetos integradores.

De acordo com Helena Serra (2004b) passo a citar:

Metodologias e Estratégias Pedagógico-didáticas

- Elaborar um projeto curricular de turma que considere estes alunos;
- Determinar finalidades;
- Estabelecer objetivos de aprendizagem;
- Escolher experiências significativas de aprendizagem;
- Adequar métodos e estratégias;
- Regular as aprendizagens;
- Reestruturar o percurso do processo de ensino/aprendizagem;
- Introduzir alterações consequentes;
- Propor atividades de enriquecimento curricular;
- Utilizar espaços e equipamentos pedagógicos complementares;
- Desenvolver, progressivamente, programas de aprofundamento sobre determinados conteúdos curriculares e/ou de
 - aceleração para contextos mais avançados, recorrendo a adaptações curriculares entre disciplinas ou áreas disciplinares.

2.8 - A importância da afetividade para os sobredotados

Concomitante com o desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento afetivo. O estado emocional das crianças sobredotadas é uma preocupação primordial. Para além dos

professores, os pais devem reforçar algumas atitudes para estabelecer a relação emoções/ensino-aprendizagem. Neste sentido, os pais devem aprender a ouvir os seus filhos, evitando dar-lhes muitas “lições de moral”; devem ter confiança neles e, para isso, devem estimular-lhes o sentido de iniciativa e os hábitos de independência; devem desenvolver-lhes a sociabilidade, colocando-os em contato com crianças inteligentes ou interessadas em coisas comuns. Não lhes devem preencher o dia com atividades planeadas, mas devem sim, deixá-los pensar e sobretudo sonhar. Em casa, os pais devem arranjar um espaço para os seus filhos arrumarem as suas coisas da forma como eles bem entenderem, devem mandá-los fazer trabalhos de acordo com os seus interesses. Por último, como já foi referido, os pais, também, devem levar os seus filhos a museus, parques, concertos, bibliotecas, exposições, teatros, pois assim estarão a oferecer-lhes a oportunidade de lidar com vasto número de experiências diferentes.

2.8.1 – O Papel da Família

Segundo Helena Serra (2005:73)

«À família cabe encontrar formas de proporcionar enriquecimento de vida da criança pela presença e disponibilidade, pelos estímulos oferecidos, pelas relações afetivas estabelecidas, que se constituem como fatores imprescindíveis para se conseguir uma boa e equilibrada estimulação do seu potencial».

Neste sentido, é necessário por parte dos pais e, se possível, por parte de todos os elementos da família relacional da criança, o entendimento precoce da sobredotação. Só assim conseguirá a família, como um todo, atuar de forma compreensiva para com a criança com o objetivo de promover o talento próprio e minimizar a diferença para com os outros. Esta atitude terá que ser bastante clara e iniciar-se o mais cedo possível no desenvolvimento das crianças sobredotadas. Há que transmitir a noção de que são crianças um pouco diferentes do padrão da normalidade mas, nem por isso, são melhores ou piores que as crianças ditas normais. Como é óbvio o acompanhamento por parte de um profissional de saúde na área da psicologia, facilmente, ajudará não só a criança como os seus pais a melhor coordenarem e promoverem o relacionamento e integração da mesma.

A família tem um papel preponderante no que se refere à afetividade e apoio à criança sobredotada mas, este não termina no seio da família, isto é, a atitude da família

terá que, forçosamente, sair do meio familiar, naturalmente mais controlado, e acompanhar e promover o contato com outras crianças, outras pessoas e outros ambientes sociais. Só assim poderão incentivar ativamente a criança a reconhecer as suas diferenças e, até mesmo, as suas limitações em relação ao próximo, sendo que aqui o elemento externo não tem conhecimento da sua diferença.

Como qualquer outra criança, os sobredotados necessitam ter algumas regras básicas. Uma vez que grande parte desta formação de comportamento, valores e atitudes provém da família, há a necessidade acrescida de fazer cumprir, de forma coerente, as regras e comportamentos necessários para o normal relacionamento em sociedade. Contudo, nestes casos, o problema está, muitas vezes, em fazer cumprir as regras. Pois estas crianças têm uma grande tendência para colocar à prova e a questionar determinadas regras básicas de comportamento, sob pena de se tornarem crianças com comportamentos agressivos e conduta imprópria, o que poderá levar à exclusão social.

Todas estas ajudas à interpretação das emoções/respostas a estímulos exteriores que o sobredotado encontrará serão as situações ideais para, efetivamente, levar a própria criança a ver e compreender a sua diferença, a ter uma melhor consciência de si.

Em conclusão a família da criança sobredotada tem de assumir um papel primordial na busca de oportunidades e espaços para que esta possa dar uso ao seu talento, no entanto, nestes casos a tarefa será, provavelmente muito mais exigente.

2.8.2 – O papel da Escola

«À escola cabe tornar-se meio propulsor do aparecimento e desenvolvimento das suas potencialidades. A não promoção de ambientes criativos, a falta de estímulos, de recursos, de oportunidades, o não atendimento diferenciado em função das características e necessidades individuais, constituem, frequentemente, as causas do não desabrochar de capacidades latentes ou da perda de capacidades reveladas. (...) As dinâmicas de ação do professor, em termos de metodologias e estratégias, a diferenciação pedagógica e o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, representam para o aluno sobredotado o suporte consciente da sua educação» (Serra, 2005:73).

Tal como a relação com a família, mencionada anteriormente, a relação com os professores acontece num ambiente privilegiado. Pois devido às suas características é, perfeitamente, capaz de motivar o desenvolvimento individual da criança, bem como, a sua capacidade de socialização.

Em geral, a relação com os professores e o ambiente escolar são áreas em que o aluno sobredotado pode apresentar o melhor ou pior ajustamento. As suas capacidades inatas poderão ajudá-lo a ter um desempenho excepcional, ou, por oposição levá-lo ao marasmo, aborrecimento ou rebeldia, capazes de provocar desempenho insatisfatório.

Cedo o professor distinguirá um sobredotado na sua turma pela facilidade que este demonstra em entender as matérias, pela sua vontade de participação e evolução a um ritmo superior aos seus pares. Por vezes, este comportamento persistente e ansioso de conhecimento leva mesmo a que o professor menos bem informado tenha uma atitude silenciadora para com o sobredotado, visto que o sobredotado não acompanha o resto da turma, mas está sempre um pouco mais além. Estas atitudes chegam ao ponto de serem obsessivas em relação a certas matérias. Além destas características em relação aos conteúdos lecionados (ou não), estas crianças, também, conseguem interpretar os sentimentos e frustrações de um professor, com relativa facilidade.

Na opinião de diversos autores o mais necessário e imprescindível é existir motivação para aprender por parte dos alunos. Assim, é primordial que o professor tenha a capacidade de propor desafios apropriados ao aluno sobredotado, que incentive a busca de conhecimento e reconheça os resultados obtidos com o intuito de o motivar, ajudando-o a desenvolver as suas capacidades e autoestima.

Uma vez que em Portugal, na legislação, a sobredotação não é considerada uma necessidade educativa especial pelo que muitas das vezes resta o [Decreto-lei 50/ 2005] como instrumento para usar com as crianças sobredotadas, constituindo um plano de desenvolvimento que contemple:

«Atividades de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que possibilitem ao aluno, com capacidades excecionais de aprendizagem, uma intervenção educativa bem sucedida; Pedagogia diferenciada na sala de aula; Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento.»

A tendência mais comum por parte dos professores é “ver” quase que exclusivamente a capacidade académica do aluno, fruto também do modelo educacional em vigor, o que, na prática, poderá levar a que o sobredotado se desinteresse ou se torne um aluno insatisfeito e desmotivado. Outros “catalogam” estes alunos por serem mais inteligentes e destacam-nos, constantemente, do resto da turma, chegando mesmo a

protegê-los dos seus semelhantes prejudicando a sua relação com os colegas. Resta ainda uma atitude de projeção no sobredotado daquilo que o professor gostaria de ter sido.

Por todos estes motivos é necessário uma atenção redobrada por parte dos professores para que o aluno sobredotado e, mesmo, o aluno normal não seja prejudicado no seu desenvolvimento vocacional, pessoal e social. É importante, perante todos estes fatos minimizar eventuais desequilíbrios decorrentes das diferenças dos alunos.

2.8.3 – O papel da Sociedade

A vida em sociedade por parte de um sobredotado é, por vezes difícil, complicada mas, é sem dúvida essencial. Afinal, “um Homem não é uma ilha”. Só o normal relacionamento com o meio social, aos mais diversos níveis, dá ao sobredotado a oportunidade, desde cedo, de identificar áreas de interesse não só profissional como desportivo, recreativo e outros mais. Além disso, a própria sociedade poderá vir a beneficiar dos talentos do sobredotado em função das oportunidades que lhe proporcionar.

Esta normal relação entre sobredotado e a sociedade está frequentemente minada por comportamentos típicos do sobredotado, por norma fruto da incompreensão da sua própria diferença, o que poderá levar a vários problemas de relacionamento. Segundo Alencar (2001), existem certos comportamentos que diversos autores referem como culpados da “inadequação” dos sobredotados, são eles:

- Perfeccionismo: Têm tendência em ser crianças-modelo para agradar aos pais ou a eles próprios. Frequentemente este perfeccionismo resulta de uma educação intransigente de pais autoritários, exigentes, ambiciosos e, também eles perfeccionistas;

- Criatividade: Muitas vezes não entendida, o que origina com frequência insucesso escolar. Diante da incompreensão adotam uma atitude de revolta com a autoridade, tendo dificuldade em seguir regras e normas;

- Impulsividade: São, frequentemente, crianças muito agitadas e com défice de atenção. Respondem e agem de forma imprevista e rápida, mostrando-se incapazes de controlar a sua necessidade de agir imediatamente;

- Hipersensibilidade: Apresentam sentido crítico da realidade que os rodeia, uma visão aguda dos problemas e uma quase clarividência sobre o desenrolar dos acontecimentos da vida;

- Isolamento social: devido à sua constante procura pela perfeição, sofrem com frequência de ansiedade e medos pelo que tendem a isolar-se e a sofrerem dificuldades de relacionamento.

Ainda segundo Alencar (2001), o receio de não serem aceites, principalmente na adolescência, pode levá-los à ansiedade e a um maior envolvimento com atividades individuais. Essas crianças podem, devido à essência da sua personalidade ou das suas altas capacidades, criar alguns problemas muito concretos devido ao relacionamento social, o que pode gerar uma situação patológica de fobia social, conduzindo ao isolamento no seu mundo, pois não têm com quem partilhar ideias.

3 – Práticas Educativas

3.1- A inclusão do aluno sobredotado

Nas últimas décadas tem-se vindo a verificar, por parte de distintas entidades (políticos, estudiosos e profissionais de educação...), uma crescente preocupação no sentido de proceder a significativas mudanças nas práticas pedagógicas em vigor, tendo em vista a instauração de uma cultura escolar e educacional direcionada para a inclusão.

Deste modo, a Educação tende a ser dirigida para a Inclusão, o que significa que toda e qualquer atividade escolar é importante e significativa para todos os intervenientes. É, portanto, necessário incentivar uma pedagogia aberta, centrada na comunicação e nas interações que se estabelecem entre todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, é essencial que a escola desenvolva uma pedagogia eficaz a todos os alunos, tendo em consideração as diferenças individuais, seja qual for a sua origem ou problemática.

Todos os alunos devem ter os mesmos direitos e oportunidades, incluindo o direito à diferença e, conseqüentemente, o direito a uma educação adequada às suas necessidades / diferenças. É, por isso, fundamental que esta adaptação seja efetuada o mais cedo possível, para diminuir os danos causados em caso de reconhecimento tardio do problema.

A tão proclamada escola inclusiva transmite um dos objetivos primordiais da educação, desenvolvendo-se sob o conceito de que a “escola deve ser para todos”, independentemente do seu género, raça, religião, condição física e social e aptidão intelectual, e direcionando-se em torno da gestão da diferença. Este modelo preconiza uma reestruturação das escolas regulares em que todas as crianças, ainda que possuidoras de graves incapacidades ou deficiências de natureza diversa, devem ser aceites, nela encontrando respostas especificamente adequadas às suas necessidades.

“Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social” (César, 2003: 119).

Com a perspectiva deste novo modelo escolar, coloca-se de lado o antecedente ideal de integração, que se centrava nas incapacidades ou dificuldades dos alunos, introduzindo no seu processo de ensino-aprendizagem medidas adicionais, e passa-se a encarar uma escola orientada para o currículo (Ainscow, 1997).

Neste contexto, a escola inclusiva surge-nos como um conceito cujo cerne é incluir toda e qualquer criança na vida social e educativa envolvente e cujos princípios assentam na implementação de um sistema de ensino inclusivo que busque respostas adequadas às necessidades de cada um, numa tentativa em que se verifique uma responsabilidade acrescida por parte da escola e agentes educativos em se moldar e adaptar às necessidades de cada criança em particular. Neste contexto, pressupõe-se que todos os alunos se sintam como parte integrante da escola e nela se encontrem numa perspectiva de aprender participando. Já a escola responsabiliza-se pelo aluno, que faz parte do todo, procurando desenvolver práticas pedagógicas que se adaptem às suas necessidades, antes mesmo que este faça a sua adaptação às normas pré-estabelecidas (Correia, 2003).

Este processo de construção de uma escola inclusiva passa assim, principalmente, por uma mudança nas práticas pedagógicas e comportamentos sociais e educativos adjacentes ao meio educativo. As escolas devem pois, valorizar os seus conhecimentos e práticas, desafiando-se a incutir na comunidade escolar um espírito dinâmico e empreendedor e a criar novas situações de aprendizagem que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aquisição dos alunos. Estas práticas devem ser acompanhadas de uma linguagem clara e acessível a todos, em geral, e valorizar a diferença, como uma oportunidade de desmistificar o que impede a participação de todos, e a utilização de recursos existentes/disponíveis e a criação de novos (Ainscow, 2003).

«A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos». (Sanches, 2005:133)

Ainda que, atualmente, não existam estudos relevantes ou dados que nos permitam saber se, de fato, a escola inclusiva é uma realidade, existem já algumas investigações que comprovam que a presença destes alunos nas salas de aula, ainda que não melhore a sua

vida acadêmica promove, com certeza, a sua socialização e consequente autoestima (Vaughn, Elbaum & Schumn 1995, cit. in Lopes, 2005). Já no que concerne a aquisição de conteúdos propriamente dita, alguns estudos indicam que não se revela suficiente a permanência a tempo inteiro na sala de aula regular, ainda que com o apoio do professor de Educação Especial, verificando-se a necessidade de uma combinação entre o apoio na sala de aula e a prática intensiva na sala de apoio (Klingner et al. 1998, cit. in Lopes, 2005).

A problemática da inclusão permanece assim, até à data, longe de levar a consensos entre as entidades com ela mais diretamente envolvidas.

Neste quadro, em que o sistema educativo preconiza uma escola inclusiva, apresenta-se uma variante pertencente às NEE, o aluno sobredotado, que como qualquer outra problemática merece toda a atenção e empenho dos professores e educadores. Assim sendo, o sistema deve organizar e promover as respostas necessárias para responder de forma adequada aos seus interesses, aptidões e maximizar potencialidades dos alunos em questão (Miranda, 2003; Miranda & Almeida, 2002) no sentido de “desenvolver harmonicamente a sua personalidade” (Lei de Bases do Sistema Educativo) e as suas potencialidades, respeitando os seus interesses e ritmos de aprendizagem. A escola de todos e para todos, tão proclamada pelo inovador modelo inclusivo, carece de reflexão e inovação, numa perspetiva de educar o sujeito para que o correto e harmonioso desenvolvimento das suas potencialidades permita que, no futuro, tenha um papel ativo no desenvolvimento do nosso país.

No campo particular da Sobredotação, alguns autores defendem a criação de um currículo diferenciado que pode consistir no simples desenvolvimento de um módulo curricular ou programas educativos individualizados, de estruturação mais complexa, a ser incluídos no plano horário regular do aluno. Pretende-se assim que a escola desenvolva uma pedagogia eficaz, dirigida a todos os alunos, tendo em conta as suas especificidades e particularidades, independentemente da origem das suas diferenças ou problemáticas.

A implementação de uma correta pedagogia, de uma intervenção educativa eficaz e de estratégias corretas implica, desde logo, a identificação dos alunos potencialmente sobredotados por parte dos docentes, tendo em atenção os padrões de comportamento apresentados.

As necessidades, ânsias e ritmos de uma criança sobredotada, assim como as de tantas outras, devem ser respeitadas pelo professor. Este deve procurar que estas crianças

cresçam e evoluam, estimulando o seu percurso académico e atendendo às suas carências educativas através da adaptação das suas práticas pedagógicas e da avaliação da eficácia das metodologias selecionadas. Isto permitirá que estes alunos tão promissores tenham acesso a oportunidades educativas que lhes proporcionarão raciocinar em níveis conceituais de maior exigência, participar em tarefas de grupo com maior entusiasmo, concretizar atividades mais dirigidas às suas áreas de interesse, adquirir novos conhecimentos e recorrer às suas capacidades intelectuais aquando da resolução de situações problemáticas e da solução de questões tendo como base pesquisas prévias.

Estas proclamadas modificações na prática pedagógica direcionada para a inclusão não passam somente pela atitude e dinâmica dos docentes como também da escola em si, que encontra no aluno sobredotado a representação de necessidades educativas especiais, e que deve desenvolver soluções adequadas às suas capacidades, interesses e ritmos (Miranda, 2003; Miranda e Almeida, 2002).

No panorama nacional português estas condutas não constituem ainda uma representação real, limitando-se, o apoio a estes alunos, ao procedimento da aceleração escolar.

Neste sentido, o Ministério da Educação (ME) propôs, em 2005, medidas (Despacho Normativo 50/2005 do ME) no sentido de implementar a realização de planos de desenvolvimento destinados a alunos que revelem capacidades excecionais. O plano de desenvolvimento pode integrar, entre outras, as seguintes modalidades:

- «a) Pedagogia diferenciada na sala de aula;
- b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;
- c) Atividades de enriquecimento em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo.»

No entanto, todas as outras questões relacionadas com esta realidade ficaram “entregues” ao critério e ao dinamismo particular daqueles que acompanham estes alunos, a nível do ensino público ou particular, através da aplicação de programas próprios de enriquecimento (Miranda e Almeida, 2002).

Ainda que com algum interesse revelado nesta temática, as medidas implementadas pelo Ministério da Educação não se revelaram até agora suficientes para colmatar as

necessidades especiais dos alunos sobredotados e ficam muito distanciadas das atuais propostas apresentadas a nível internacional.

Estes alunos devem ser contemplados com os mesmos direitos e oportunidades de tantos outros, incluindo o direito à diferenciação e adaptação educativa às suas necessidades, tornando-se mais um campo de abrangência das necessidades educativas especiais. Sendo assim, é necessário uma intervenção, o mais precocemente possível (no sentido de minimizar possíveis danos adjacentes ao tardio reconhecimento da problemática), em que o aluno sobredotado é alvo de toda a atenção e empenho por parte dos agentes educativos e do próprio sistema, que promovem e organizam as alternativas mais ajustadas às suas aptidões e interesses no sentido de maximizar as suas potencialidades (Miranda, 2003; Miranda e Almeida, 2002).

Todo este processo implica também, uma maior qualificação profissional por parte dos docentes e dos projetos educativos diferenciados, uma maior flexibilização educativa (propostas de aprendizagem, horários, materiais, estratégias...), a realização de currículos acessíveis a todo o tipo de alunos e a conversão das escolas em locais promotores da comunicação e da aprendizagem (Prieto, 1997).

Neste contexto, torna-se primordial ultrapassar barreiras e gerar opções dentro e fora do contexto educativo. De acordo Prieto (1997) existem alguns aspetos onde se pode intervir no sentido de implementar uma educação inclusiva, nomeadamente:

- Atitudes – valorização da diferença (promovendo o crescimento pessoal e social) através de uma postura de aceitação e respeito para com as desigualdades;
- Políticas – criação de limites legais e fomentação do sistema inclusivo nas diversas etapas escolares;
- Práticas – formação dos profissionais de educação e flexibilização dos currículos ao nível social, cultural e individual.

Concluimos, deste modo, que toda a comunidade escolar deve reger-se sob os domínios da inclusão e do trabalho coletivo, apelando à colaboração dos Encarregados de Educação e da comunidade em geral (acolhedora, colaboradora, estimulante, incentivadora...) e à sua corresponsabilização pelas aprendizagens de todos, atendendo à formação, ao desenvolvimento cognitivo e às realidades sociais e emocionais dos alunos sobredotados, ou não, para que estes se encontrem satisfeitos e bem sucedidos ao nível académico.

Toda a diversidade de situações que se encontram implicadas neste processo inclusivo requer reforços no combate à exclusão e modificações cognitivas de fundo no que concerne aos profissionais de educação e aos responsáveis pelas diretivas educativas nacionais.

Autores como Renzulli sustentam e realçam as vantagens do processo inclusivo para com os alunos sobredotados.

«As crianças sobredotadas devem poder beneficiar de condições educativas apropriadas que lhes permitam desenvolver plenamente as suas capacidades tanto para seu benefício como para benefício da sociedade no seu todo. Efetivamente, nenhum país pode dar-se ao luxo de desperdiçar talentos». (recomendação do Conselho da Europa nº 1248, 1994)

Todas as crianças com ou sem necessidades educativas especiais, tem direito a uma pedagogia centrada em si e nas suas necessidades, tendo o direito a ingressarem no sistema educativo. Deste modo, uma escola deve ser «capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, suscetível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves dificuldades.» (Unesco, Declaração de Salamanca, 1994).

Esta definição, tendo em conta a sua dimensão social, aufere do apoio de todos os professores e educadores e da própria comunidade, que visam a igualdade educativa e acesso às mesmas oportunidades para todos os alunos.

Os alunos não são todos iguais, cada um tem as suas características, as suas qualidades, defeitos, capacidades, interesses e ritmos diferentes e por isso mesmo este processo terá de se adaptar as alterações que a sociedade escolar necessita.

O professor deve ampliar e tentar aprofundar os seus conhecimentos sobre todas as crianças, permitindo às mesmas ter uma visão própria do mundo que as rodeia; deve ser capaz de identificar essas crianças como seres humanos, proporcionando-lhes um vasto número de experiências; deve fazer com que estas crianças participem na vida real dos outros e deve possibilitar-lhes a interação constante com a própria vida real. Para além disto, o professor deve fortalecer-lhes o seu autoconceito e deve ensinar-lhe e clarificar os seus valores.

A atenção aos alunos sobredotados, mediante a adoção de práticas educativas específicas, tem sido invariavelmente apoiada pelos dados da investigação. Os quais demonstram que, sem um estímulo e uma programação educativa adequados, estes alunos correm o risco de fracassar na escola. A crença generalizada de que os alunos com grandes

capacidades demonstrarão sempre sucesso, independentemente das suas experiências educativas também poderá levar a criança sobredotada ao fracasso.

3.1.1 – *Diferentes Respostas Educativas*

Não restam dúvidas da pertinência e necessidade de intervenção educativa junto dos alunos com características de sobredotação. Considerando as diversas modalidades de intervenção possíveis, Pereira (2005) distingue as macro estratégias curriculares, nas quais se incluem:

- Aceleração;
- Enriquecimento;
- Segregação.

De seguida, vamos fazer uma breve abordagem sobre as características de cada uma destas estratégias.

° ACELERAÇÃO

A aceleração é uma estratégia educativa que consiste, como o próprio nome indica, em acelerar os ciclos educativos em menos tempo, com o intuito de situar o aluno num contexto de dificuldade de acordo com as suas capacidades. É um processo económico, utilizado com mais frequência para atender à criança sobredotada; significa, apenas, mover a criança para níveis acima da sua faixa etária, isto é, saltar níveis ou partes de níveis escolares.

A aceleração é uma alternativa consistente, em que os alunos seguem um programa educativo a maior velocidade que o resto dos seus companheiros. Esta modalidade inclui vários processos administrativos, sempre com o objetivo de diminuir o tempo que uma criança tem de permanecer na escola.

Montgomery (1996, cit. in Serra, 2008), resumiu de forma adequada, as muitas modalidades de aceleração:

- ✓ Entrada mais cedo no ano seguinte do processo educativo: desde o Pré-escolar e daí para a frente;
- ✓ Saltar anos escolares: progressão acima dos pares etários, um ou mais anos;
- ✓ Aceleração por disciplina – frequentar anos mais avançados em determinadas disciplinas;
- ✓ Agrupamento vertical: em turmas mistas, com grande diversidade de idades e níveis, de modo a que os mais novos possam trabalhar em conjunto com os mais velhos e mais avançados;
- ✓ Cursos especiais fora da escola: que oferecem mais conhecimentos em áreas curriculares específicas;
- ✓ Estudos paralelos: frequentar o ensino básico ao mesmo tempo que o ensino secundário, e assim sucessivamente;
- ✓ Estudos compactados: quando o currículo normal é completado em metade ou em terça parte do tempo previsto;
- ✓ Planos de estudo auto-organizados: que os alunos desenvolvem enquanto esperam que o resto da turma complete o que eles já fizeram ou aprenderam;
- ✓ Mentoria: trabalhar com um mentor, especialista numa certa área de interesse da criança, na escola ou fora dela;
- ✓ Cursos paralelos: por correspondência, audiovisuais ou sob outra forma de ensino à distância.

Porém, existem várias críticas ao processo de aceleração, por isso, temos os “prós” e os “contra” do processo da aceleração, segundo Lombardo (1997, cit. in Serra, 2008), os “contra” são a oposição à aceleração e argumentam:

- Os alunos sobredotados não apresentam um avanço de conhecimentos igual em todas as disciplinas;
 - Podem produzir-se lacunas;
 - Não recebem um ensino individualizado, adaptado às suas necessidades, mas apenas um programa para alunos mais velhos;
 - Os alunos podem sofrer pressões sociais e emocionais.
 - Podem produzir retrocessos.
 - Nunca a aceleração se dá de uma forma adequada em todas as áreas (French, 1964).
- Outros profissionais “veem” muitas vantagens na aceleração:

- Estratégia rápida e económica
- Permite ao sobredotado adotar, mais cedo, responsabilidades próprias dos mais velhos;
- Aumento da motivação;
- Rendimentos superiores.

Antes de iniciar um programa de aceleração, deverão ser examinados vários aspetos. É necessário conhecer, previamente, as diversas capacidades dos alunos em questão, tal como definir o papel do professor no contexto da aceleração. Segundo Stanley (1980, cit. in Serra, 2008) o estudo independente não é a melhor forma dos alunos sobredotados levarem a efeito a aceleração, mas sim quando existe participação simultânea de um grupo nesses programas.

Refletindo sobre este processo e de acordo com Serra (2008:128)

«a aceleração terá efeitos positivos na realização pessoal e escolar dos alunos com talento académico superior e poderá considerar-se válida em alguns casos excecionais de sobredotados, tal como se tem comprovado naqueles que, associados a um desenvolvimento intelectual muito superior, uma alta criatividade e um alto grau de motivação e dedicação nas tarefas, têm uma maturidade social e afetiva igualmente superior».

De acordo com Freeman e Gunther (2000), o sucesso da aceleração depende muito do meio envolvente, da flexibilidade do sistema, do número de alunos que são acelerados na escola, do nível de maturidade geral da criança e do apoio emocional do professor. Enquanto professores temos de ter a certeza que esta é a melhor opção para o aluno, analisando e avaliando a sua maturidade intelectual, social e emocional (interesses e motivações), e garantindo que a família está de acordo com esta atitude.

° ENRIQUECIMENTO

O Enriquecimento consiste em completar as atividades normais com outras atividades adicionais, que vêm “enriquecer” os conteúdos iniciais. Pode ser desenvolvida em horário escolar, fins-de-semana ou nas férias. O objetivo dos programas de enriquecimento é alargar o horizonte do aluno, introduzindo diversas áreas de estudo. Este tipo de programas pretende ser uma estratégia educativa necessária, especialmente para a produção criativa.

De acordo com Freeman e Gunther (2000) o enriquecimento pode organizar-se do seguinte modo: promover cursos e formação contínua para professores; flexibilizar o

ensino formal, de modo a alterar a rotina; fazer com que o sobredotado contate com profissionais bem sucedidos (por exemplo: músicos, cientistas, artistas...); fornecer material extra, não necessariamente ligado ao assunto da aula; sistemas de apoio ao enriquecimento (por exemplo: desenvolver atividades conjuntas com associações locais); competições; acordos com Universidades e Institutos de Educação Superior para receber jovens alunos para assistirem a aulas; adaptação curricular; aumentar a profundidade na aprendizagem. Em certos casos verificam-se dificuldades na aplicação de um programa de enriquecimento na própria sala de aula, daí que alguns programas sejam desenvolvidos fora da sala de aula regular, por exemplo nos clubes de Ciências, Matemática, Música...

Esta é a forma de apoio/ atendimento que acarreta menos riscos, uma vez que adapta os conteúdos curriculares e possibilita diversas oportunidades de experimentação.

De entre a panóplia de modelos de programas de enriquecimento, passa-se a referir o programa de enriquecimento Triádico de Renzulli que foi elaborado com o objetivo de encorajar a produtividade criativa em jovens, expondo-os a vários tópicos, áreas de interesse e campos de estudo, e posteriormente treinando-os a aplicar conteúdos avançados, habilidades técnicas e metodologias, em áreas de interesse escolhidas por eles. Este modelo integra três níveis de enriquecimento:

✓ O enriquecimento do tipo I consiste em expor o aluno a uma variedade de disciplinas, tópicos, “hobbies”, pessoas, lugares e eventos;

✓ O enriquecimento do tipo II envolve materiais, métodos elaborados para promover o desenvolvimento de processos cognitivos e afetivos. Parte do treino deste tipo de enriquecimento desenvolve-se, geralmente, na sala de aula regular e incluiu o desenvolvimento de pensamento e resolução criativa de problemas, pensamento crítico e processos afetivos, ampla variedade de habilidades específicas do género “como fazer”, habilidades recorrendo a material específico avançado, habilidades de comunicação visual, oral e escrita. Uma outra parte deste nível envolve instrução metodológica avançada, numa área de interesse selecionada pelo aluno.

✓ O enriquecimento do tipo III visa integrar alunos que estão interessados em estudar uma área e dispostos a empregar o tempo necessário na aquisição de conteúdo avançado e treino do processo, assumindo, assim, o papel de investigador de primeira mão. Pretende-se, neste nível, promover oportunidades para aplicar interesses, conhecimentos, ideias criativas e envolvimento com a tarefa, em áreas de estudo selecionadas pelo aluno,

assim como a aquisição de um nível superior de compreensão do conhecimento e metodologia, usados em disciplinas específicas, o desenvolvimento de produtos autênticos, de habilidades de aprendizagem auto dirigida nas áreas de planejamento, a organização, utilização de recursos, gestão do tempo, tomada de decisões e autoavaliação; e ainda, o desenvolvimento de um compromisso com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa.

O enriquecimento é uma estratégia que tem como base o princípio de individualização do ensino-aprendizagem e consiste no desenho de programas ajustados às necessidades próprias de cada aluno, introduzindo modificações em profundidade e extensão dos conteúdos do currículo, bem como na metodologia de trabalho que se utiliza.

Segundo Guenther e Freeman (2000, cit. in Serra, 2008:129) «enriquecimento educativo é um esforço de estimulação intencional e planejado, que busca o crescimento da criança ampliando e aprofundando o currículo escolar básico com conhecimentos, informações e ideias que a tornam capaz para uma consciência maior do contexto abrangente de cada tema, assunto, disciplina ou área de aprendizagem, que depende de haver recursos disponíveis para subvencionar instrução e material de ensino “extra”.»

Assim como na aceleração também o enriquecimento, segundo Lombardo (1997, cit. in Serra, 2008) tem vantagens e inconvenientes que passo a enunciar:

vantagens:

- É a estratégia mais integradora;
- Contempla o desenvolvimento pessoal do aluno em todos os seus âmbitos.

Inconvenientes:

- Exigência de infraestruturas;
- Necessidade de uma boa formação dos orientadores.

No entanto, apesar dos inconvenientes referidos anteriormente, Helena Serra (2008) refere que o modelo de enriquecimento é recomendado para todos os alunos mas tem especial importância para aqueles que são portadores de capacidades que lhes permitem ir além dos saberes elementares em qualquer área do conhecimento.

° SEGREGAÇÃO OU AGRUPAMENTO

A segregação ou agrupamento é outra das modalidades de atendimento à população de sobredotados, cuja finalidade é oferecer ao aluno diferentes estruturas organizativas

para o desenvolvimento curricular. Estas formas de organização vão desde a criação de colégios/escolas especiais, a turmas especiais, isto é, o agrupamento pode adotar modalidades diversas, desde a separação do aluno em turmas ou escolas especiais, até à criação de grupos que funcionam na escola durante uma ou várias horas do dia (Valle, 2001).

Para pertencer a esta estratégia, os alunos são escolhidos com base em critérios como o quociente intelectual, interesses, motivações ou realizações escolares, para que deste modo se facilite o acesso destes alunos a oportunidades instrutivas e diferentes. Desta forma, evita-se a descontextualização do aluno sobredotado e potencia-se a sua motivação e rendimento, favorecendo os hábitos de trabalho em conjunto.

Lombardo (1997, cit. in Serra, 2008) aponta algumas vantagens e desvantagens desta estratégia educativa.

Vantagens:

- Oportunidade de se relacionar com alunos, que apresentam as mesmas características;
- Potencia a motivação e o rendimento.

Desvantagens:

- Pode ver-se como formação de elite;
- Desenvolvimento de atitudes pessoais negativas;
- Problemas do tipo administrativo e organizativo;
- Insuficiência de meios materiais (escolares);
- Deficiente formação pedagógica especializada dos professores.

Na opinião de Valle (2001) esta estratégia é atualmente incompatível com a inclusão, podendo levar ao aparecimento de rótulos sobre estes alunos, comprometendo a sua socialização.

Ainda que as diferentes modalidades tenham sido explicadas separadamente, não significa que não se possam aplicar concomitantemente, isto é, se aceleração for feita de forma adequada tende a ser enriquecimento, e se por sua vez um programa de enriquecimento for aplicado apropriadamente é também aceleração.

3.2 – Papel do Professor

O professor é, muitas vezes, o elemento chave para o diagnóstico e intervenção das necessidades educativas especiais. Para além de fazer a identificação das crianças e jovens sobredotados, o professor tem, também, de conhecer as necessidades de cada criança/jovem, e adequar e avaliar as suas práticas, de forma a responder eficazmente às suas necessidades. É importante que o professor procure conhecimento e o aprofunde cada vez mais.

Desta forma, o professor tem de estar atento aos seus alunos em todos os domínios e criar atividades estimulantes e desafiadoras. Uma sala de aula com tarefas rotineiras e pouco desafiantes não estimula os alunos, adormecendo-os na busca pelo saber. É preciso criar condições para que a criança aprenda de forma saudável e significativa, onde o seu trabalho seja valorizado e a sua curiosidade estimulada. Para tal, é necessário que o professor procure formação que o capacite para esta versatilidade, cada vez mais real nas turmas.

Uma preocupação que se deve ter com crianças com necessidades educativas especiais é a integração social. Uma vez que são rotuladas de “diferentes” é importante que interajam com o grupo e que este os aceite como parte integrante.

As crianças/jovens sobredotados são indivíduos especiais com os quais se deve ter cuidados adicionais. Quem com eles lida diariamente deve consciencializar-se de que são capazes de se exprimir/expressar, precisam de ser elogiados e reforçados positivamente e possuem uma estabilidade emocional muito frágil devido ao sentimento de insegurança e inadaptação que frequentemente sentem. Assim, o professor deve ser um facilitador da aprendizagem, promovendo um clima de cooperação e interajuda, através, por exemplo, dos jogos e dos momentos de lazer, assim como, promover a interação social entre estas crianças e os seus pares.

A perspetiva de uma escola inclusiva e as práticas dela decorrentes altera assim significativamente o papel do professor, quer ao nível do ensino regular quer do ensino especial, levantando questões que testam as relações humanas e as competências profissionais, sendo que, o seu sucesso, não depende exclusivamente de mudanças legislativas na organização escolar mas também da diferenciação na utilização dos recursos (Udvari-Solner & Thousand, 1995, cit. in Lopes, 2005) .

Entende-se que para o sucesso da inclusão (investigações sobre a escola inclusiva) são de primordial importância as atitudes assumidas pelos professores, existindo consenso por parte de estudiosos diversos de que estas se encontram mais diretamente relacionadas com as questões afetivas e avaliativas do que com questões de foro cognitivo. As atitudes podem, deste modo, ser consideradas como uma tendência de relativa estabilidade, consistindo num sistema de avaliações positivas ou negativas que permitem antecipar a forma de reação de um sujeito num conjunto de condições previamente conhecidas (Pajares, 1992, cit. in Lopes, 2005).

Neste sentido, tendo em conta a estreita relação entre as atitudes dos docentes e as práticas educativas para com alunos com NEE, alguns investigadores consideram também que as inovações implementadas no sistema educativo devem basear-se na adequação aos valores e perceções destes docentes (Malouf & Schiller, 1995, cit. in Lopes, 2005).

Ainda que todas as reformas políticas que vão sendo implementadas estejam longe de ter em atenção o papel do professor em todo este processo de pretensão de mudança e inovação, este não deixa de ter um papel crucial. Este processo de mudança nas práticas deve passar obrigatoriamente pela expressão dos professores relativamente às convicções sobre si próprios, os seus alunos e as suas práticas. Somente assim, e se possível partindo de contextos específicos (turmas e escolas), se podem planear e desenvolver mudanças significativas (Ware, 1995, cit. in Lopes, 2005).

O professor assume um papel determinante no atendimento do aluno sobredotado. Como tal deve tentar implementar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social do aluno sobredotado. Helena Serra aponta algumas sugestões aos educadores/ professores para a planificação das suas estratégias pedagógicas.

Domínios	Sugestões
Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Estar ciente do papel de professor, como facilitador e orientador das aprendizagens; - Respeitar o seu ritmo de aprendizagem, não interrompendo e permitindo que, caso as conclua primeiro que o grupo, passe para outra; - Facultar toda a informação possível sobre assuntos do seu interesse, instigando a uma procura constante; - Estimular o espírito observador, exercitando-o através de livros, imagens, visitas de estudo, filmes...; - Permitir liberdade de movimento na ação e na tomada de decisões;

	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer materiais individualizados relacionados com o tema a pesquisar; - Enriquecer a experiência de vida em todas as direções possíveis
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Encorajar e permitir o trabalho independente, respeitando a sua individualidade; - Dar oportunidade para mobilizar os seus interesses e perseguir os seus objetivos; - Minimizar o uso da repetição, de forma a evitar que a criança se desinteresse e desmotive; - Debater assuntos do seu interesse; - Elogiar e reconhecer o seu trabalho; - Fomentar o seu espírito autocrítico, para que defina elevados níveis de qualidade e perfeição: - Ajudar a lidar com o insucesso, mostrando-lhe que nem sempre se pode ser excelente a tudo e levando-a a olhar o insucesso como uma situação de aprendizagem, analisando e compreendendo o sucedido.
Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> - Responder com maior precisão e clareza possível às suas questões, para que questione mais e melhor; - Permitir que crie novas situações artísticas, fora do convencional, disponibilizando-lhe os meios necessários; - Dar disponibilidade de tempo e materiais para “brincar” com as ideias; - Respeitar o ritmo de execução das tarefas que se propõe realizar; - Possibilitar a experimentação de uma grande variedade de técnicas e materiais; - Criar situações problemáticas, motivando na procura da resolução; - Fomentar a sua sensibilidade à beleza e à estética, à harmonia e à originalidade; - Promover situações que lhe permitam fantasiar e imaginar; - Proporcionar espaço e tempo para expressar a sua opinião.
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar a sua autoconfiança em relação às crianças da sua idade e aos adultos, por exemplo através de jogos e situações de trabalho de grupo; - Promover e enriquecer a relação com os pares; - Permitir a troca de opiniões, de forma a fazê-la perceber a riqueza da partilha; - Aumentar o seu grau de responsabilidade, fazendo cumprir o que se propõe; - Dar oportunidade para assumir vários papéis na interação com o grupo; - Provocar situações que lhe deem possibilidade para desenvolver capacidades de liderança; - Permitir e favorecer o contato com pessoas e crianças de diversos contextos sócio/económico/culturais, com a finalidade de a levar a conviver com as diferenças.
Atividades Artísticas	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar novas ideias sobre vários temas, trabalhos, tarefas, motivando a reformulá-las; - Facultar e promover a possibilidade de utilização de novas técnicas e materiais; - Fomentar o gosto pela produção de trabalhos originais, equilibrados e harmoniosos; - Respeitar o ritmo na realização dos projetos, permitindo que se concentre neles por largos períodos de tempo.
Música e Artes Dramáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de identificação e discriminação de sons, através de diversos instrumentos musicais;

	<ul style="list-style-type: none"> - Conscientizar para a capacidade de desencadear nos outros respostas emocionais diferentes; - Permitir e desenvolver a capacidade para “criar” peças originais.
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Salientar a importância do uso de um vocabulário preciso, perceptível e rico; - Solicitar que relate acontecimentos, situações; - Gerar situações de debate entre colegas de grupo; - Proceder a abordagens criativas para o fortalecimento das suas habilidades orais (por exemplo pedir que reconte uma história, a modifique e invente outra, enriquecendo-a com gestos expressivos).
Planeamento	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar para a sequenciação, no espaço e tempo.

Quadro 4: Sugestões para educadores/ professores (adaptado de Serra, 2005: 80 e 81, e Serra, 2004a, 28 a 34).

É fundamental que o professor integre nas suas estratégias os familiares do aluno sobredotado, em específico os pais, porque estes partilham com a escola a responsabilidade de Educar e são parte essencial da sua vida. O envolvimento dos pais na escolarização dos filhos é deveras importante, pois os pais conseguem identificar mais rapidamente comportamentos característicos de sobredotação e conhecem melhor as necessidades e interesses do seu filho. O envolvimento dos pais não se reduz à transmissão de informações sobre o sobredotado, mas é alargado à participação na planificação e concretização dos projetos e atividades da escola. Além de proporcionar um maior envolvimento dos pais no processo educativo, a escola ainda deve mostrar-se disponível para prestar apoio aos pais, ajudá-los a compreender melhor a problemática do filho, com vista à criação de um clima de confiança e de partilha.

Muitos pais têm expectativas elevadas quanto às realizações académicas do filho, com padrões de exigência elevados, causando grandes pressões no sobredotado, influenciando o seu desempenho e sucesso escolar. O sucesso ou insucesso educacional das crianças sobredotadas está intimamente relacionado com a funcionalidade da cooperação escola – família (pais). Em muitas situações, o relacionamento da escola com a família do aluno sobredotado é tenso, porque há um ping-pong constante de culpabilização e atribuição de responsabilidades das falhas na educação do aluno. Tanto a escola como a família desempenham um papel igualmente importante na educação do sobredotado, não devendo ser preocupação a delimitação de responsabilidades. É sim importante a partilha de responsabilidades, uma colaboração entre escola e família que promova o

desenvolvimento harmonioso do sobredotado. Com o intuito de melhorar o relacionamento escola – família, o Ministério da Educação (1998) propõem as seguintes pistas orientadoras para o envolvimento da família, em concreto dos pais, no processo de escolarização dos filhos:

Convocar os pais para reuniões cuja finalidade é a explicitação do projeto educativo de escola, possíveis alterações ou adaptações dos conteúdos programáticos e modalidades de participação dos pais;

Partilhar com os pais resultados da observação e/ou avaliação formal e informal, apresentando e discutindo com eles planos de intervenção subsequente;

Requerer a participação dos pais na definição das áreas de interesse, hábitos e rotinas, particularidades emocionais e sociais do filho;

Comunicar aos pais projetos alternativos decididos em relação aos alunos, inventariando aspetos em que os pais poderão colaborar;

Solicitar a participação direta dos pais nas atividades de enriquecimento e soluções educativas alternativas propostas;

Incentivar a colaboração pais – professores, com o intuito de enriquecer e diversificar atividades dentro da sala de aula. Por exemplo, um dos pais falar da sua profissão;

Manter os pais informados quanto aos progressos realizados pelo aluno, e dificuldades sentidas;

Sugerir aos pais a realização de atividade exteriores à escola, como por exemplo: ida a museus...;

Dar oportunidade aos pais de se pronunciarem abertamente acerca do trabalho da escola.

Portanto, todo o trabalho educacional da escola visa, «o esforço para desenvolver capacidades e talentos das crianças bem dotadas não é para torná-las iguais à média, mas ao contrário, fazê-las ainda mais diferentes» (Gunther citando Gallagher, Kulik e Kulik, 2000:94).

3.3 – Associações e Programas para Sobredotados

Várias são as modalidades de programas adotados pelas escolas, de forma a valorizar o trabalho das crianças/jovens sobredotados, tendo já sido alguns referidos anteriormente neste trabalho.

Em Portugal são várias as associações existentes direcionadas ao apoio aos sobredotados, que auxiliam as escolas e as famílias:

- **Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança (CPCIL)** – Não inclui a palavra sobredotado no nome adotado e tem como objetivo evitar “rótulos”.

O CPCIL é uma associação sem fins lucrativos, de professores e pais, e é presidida pela Doutora Manuela Esteves da Silva, convidada pelo Departamento da Educação Básica (DEB) do Ministério da Educação.

Esta é uma associação fundada em Março de 1989 (D.R. n.º 127 de 03/06/1989, III Série), destinada ao estudo e intervenção na área da sobredotação, que luta pela igualdade de oportunidades para as crianças e jovens sobredotados.

Foi convidada pelo Departamento da Educação Básica (DEB) do Ministério da Educação, a elaborar e coordenar o Projeto de Apoio ao Desenvolvimento Precoce (PADP), que foi implementado entre 1996 e 1998 em 6 escolas oficiais do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos da Grande Lisboa.

Estabeleceu, em 1996, um protocolo de cooperação com o DEB do Ministério da Educação, no âmbito do qual se têm realizado Ações de Formação FOCO em todo o país para Professores, intituladas "Os alunos sobredotados na escola - identificação e intervenção".

Procurado, desde a sua fundação em 1989, por famílias de sobredotados e escolas do continente e ilhas, para melhor acessibilidade atende, não só em Lisboa para as zonas Sul e Grande Lisboa, mas também agora na Mealhada para as Zonas Centro e Norte. (<http://sobredotados.com.sapo.pt/>).

- **Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS).**

A ANEIS é uma associação portuguesa, sem fins lucrativos, fundada em Dezembro de 1998, que se destina ao estudo e à intervenção na área da sobredotação.

Sediada em Braga, a ANEIS, tem algumas delegações distribuídas pelo país.

Esta associação tem como objetivos: consultadoria junto de instituições e pessoas singulares; formação e aconselhamento dos técnicos de educação e famílias; consulta psico-educacional de crianças e jovens; realização de estudos e emissão de pareceres na área; conceção e validação de instrumentos para a identificação e atendimento de crianças e jovens com características de sobredotação e talento: edição de material bibliográfico ou instrumentos de trabalho e sensibilização da opinião pública e da população em geral para a problemática da sobredotação (<http://www.aneis.org>).

A ANEIS tem Programas de Enriquecimento e inclui-se num conjunto de atividades desenvolvidas para com crianças/jovens sinalizados como sobredotados (“ETC... Estímulo ao Talento e à Cooperação”) onde se promovem atividades como campos de férias; atividades sistemáticas estruturadas por trimestre letivo; atividades de mostra e de aplicação (competências de expressão) nas áreas de literatura e pintura.

• **Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas (APCS).**

A APCS é presidida pela Doutora Helena dos Anjos Serra Diogo Fernandes, foi fundada no Porto em 1986 na sequência do 1.º Congresso Internacional em Agosto do mesmo ano e tem por fins específicos:

a) consciencializar a opinião pública sobre a problemática das crianças sobredotadas, tanto a nível particular como oficial;

b) criar condições estruturais para o apoio às crianças sobredotadas, para o seu reconhecimento e para o desenvolvimento ideal das suas aptidões, internamente e dentro da comunidade internacional (<http://www.apcs.co.pt>).

Para além disso, no decorrer do seu percurso, tem promovido a formação de pais e profissionais, tem orientado e encaminhado casos de sobredotação (programas de enriquecimento) para o intercâmbio com Instituições congéneres estrangeiras e tem participado em conferências e eventos no âmbito da temática a nível internacional.

• **Instituto da Inteligência (II)**

O II localiza-se no Porto, encontrando-se também representado noutros países, sob a orientação do Doutor Nelson Silva Lima e nas suas dinâmicas faz avaliações ao nível da sobredotação e da neuropsicologia, assim como, também promove e organiza cursos e workshops para crianças, adolescentes e adultos sobredotados (<http://www.infoinstitutodainteligencia.com>).

Capítulo II

Enquadramento Empírico

1- Objetivos da Investigação

A temática do presente trabalho incorre sobre o tema «sobredotação», cujos contornos mais específicos remetem para o estudo da inclusão destes alunos na sala de aula.

O objetivo deste estudo é analisar e perceber se realmente os docentes possuem algum conhecimento sobre o tema em questão e se o atendimento prestado à criança sobredotada é eficaz, estimulante e motivante.

Deste modo, o problema em estudo deste trabalho de investigação é: Quais os conhecimentos dos docentes sobre a sobredotação infantil e qual o impacto desse conhecimento e das intervenções realizadas na inclusão destes alunos nas salas de aula do 1.º Ciclo?

Assim sendo, o problema em estudo permite-nos formular as seguintes questões:

- As necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais são melhor satisfeitas na sala de aula?
- Os professores têm conhecimento das características dos alunos sobredotados para os distinguir dos demais?
- A sobredotação é uma realidade, de que forma estão ou não os professores do 1.º CEB preparados para a identificar?
- A formação inicial é suficiente para trabalhar com os alunos sobredotados?
- Existe uma verdadeira inclusão dos alunos sobredotados nas escolas regulares?

Na elaboração do questionário houve uma preocupação em respeitar as regras que contribuem para a elaboração de boas questões de investigação. Desta forma, procura-se saber, se os professores inquiridos, utilizam uma prática educativa inclusiva e se têm capacidades de perceber as suas características próprias, valorizando-as e promovendo-as.

2 – Definição de Hipóteses

H1- A idade dos docentes influencia a sua atitude face à inclusão de alunos com NEE.

H2- Os professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo reconhecem a necessidade de formação para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

H3- Os professores com formação em Educação Especial identificam as características e necessidades dos sobredotados tão bem como os professores sem esta formação.

3 – Identificação das Variáveis

H1- A idade dos docentes influencia a sua atitude face à inclusão de alunos com NEE.

VI- idade

VD- atitude face à inclusão

H2- Os professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo reconhecem a necessidade de formação para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais,

VI- Professores do 1.ºCEB

VD- Reconhecimento ou não da necessidade de formação para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais

H3- Os professores com formação em Educação Especial identificam as características e necessidades dos sobredotados tão bem como os professores sem esta formação.

VI – Formação em EE

VD - Conhecimento das características e necessidades dos sobredotados

4 - Metodologia

O presente trabalho aborda uma das várias temáticas ligadas à sociedade, a Sobredotação, isto é, uma das possíveis características dos nossos alunos. A sociedade é cada vez mais diversificada e a possibilidade de durante a nossa prática pedagógica, surgir alunos com esta problemática é cada vez mais comum.

Para realizar este estudo esclarecer-se-ão os professores acerca dos objetivos do estudo e as respetivas exigências. Para o devido efeito, será utilizado o inquérito por questionário, o que permitirá uma maior confiança nos dados a recolher, que visam inquirir os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobre as suas perceções em relação a alunos com NEE e mais especificamente às práticas educativas inclusivas aplicadas por eles, em contexto de sala de aula, a alunos sobredotados.

O questionário fornecerá os indicadores que permitirão perceber se os professores adequam as suas metodologias para que os alunos Sobredotados se sintam motivados e interessados pela escola, ou seja, incluídos.

Na resposta a estes questionários apresentaremos cinco hipóteses de escolha: «concordo totalmente», «concordo parcialmente», «nem concordo nem discordo», «discordo» e «discordo totalmente», partindo da frase enunciada.

Assim, as questões do primeiro grupo abordam a situação pessoal e profissional dos inquiridos. No segundo grupo as questões 1, 3, 4, 5 e 17 abordam a temática da inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais. Nas questões, 2, 6, e 19 a intenção é perceber se os docentes sentem ou não necessidade de formação para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Finalmente nas restantes questões pretende-se apurar se os professores inquiridos estão atentos às características e necessidades dos alunos sobredotados.

5 – Recolha de Dados

Para proceder à recolha de dados e informações necessárias para este estudo, optou-se pela elaboração de um inquérito por questionário a realizar aos professores das escolas

do 1.º Ciclo dos concelhos de Mira, Cantanhede, Anadia, Águeda, Vila Nova de Gaia e Porto.

Ao aplicar-se um questionário, teve-se em consideração todas as suas vantagens: respostas rápidas e precisas; anonimato e por isso maior liberdade nas respostas; menor risco de distorção por parte do investigador e facilidade de tratamento de dados. Porém também existe um grande inconveniente, isto é, a impossibilidade de esclarecer dúvidas ao inquirido.

Mesmo assim, considera-se que este é o instrumento que melhor permite aferir até que ponto os professores têm, ou não, práticas de diferenciação positivas para com os alunos sobredotados.

6 – Caracterização da Amostra

Para o desenvolvimento deste estudo, a amostra incidu sobre cento e trinta e seis professores do 1.º ciclo do Ensino Básico de diversos Agrupamentos dos distritos de Coimbra, Aveiro e Porto. Para definir a amostra utilizou-se um processo não probabilístico: amostra de conveniência.

A caracterização da amostra será efetuada em função das variáveis biográficas dos professores que participaram no nosso estudo.

Assim, no Quadro 5 é apresentada a distribuição dos sujeitos por sexo.

<i>Distribuição dos Professores por Sexo</i>	Número (Freq.)	Percentagem (%)
Feminino	109	80.1
Masculino	27	19.9
Total	136	100.0

Quadro 5: Distribuição dos sujeitos por sexo.

De acordo com o Quadro 5 verifica-se, na nossa amostra, uma maior representatividade dos professores do sexo feminino (n=109), constatando-se que há uma percentagem muito superior de professoras a exercer esta atividade profissional, comparativamente ao número de professores do sexo masculino (n=27) inquiridos e a desempenhar funções docentes nos estabelecimentos de ensino onde decorreu esta

investigação. Salienta-se que neste estudo dos docentes abrangidos, 80.1% eram do sexo feminino e somente 19.9% do sexo masculino.

No quadro 6 é apresentada a amostra em termos etários.

<i>Idade</i>	Número (Freq.)	Percentagem (%)
20-30	26	19.2
31-40	45	33
41-50	34	25
+50	31	22.8
Total	136	100.0

Quadro 6: Distribuição da amostra em função da idade.

Através da análise do Quadro 6 verifica-se uma distribuição equiparada nas idades dos indivíduos inquiridos, sendo que os professores com idades compreendidas entre os 41-50 anos e mais de 50 anos, correspondem respetivamente a uma percentagem de 25%. e 22.8%. Verifica-se ainda que os professores com idades compreendidas entre 31-40 anos estão em maior número, correspondendo a uma percentagem de 33% e os professores com idades compreendidas entre os 20-30 anos estão em menor número, tendo uma percentagem de 19.2%.

No quadro 7 é apresentada a amostra em função do tempo de serviço.

<i>Tempo de Serviço</i>	Número (Freq.)	Percentagem (%)
-5	35	25.7
05-10	12	8.8
11-20	37	27.2
21-30	39	28.7
+31	13	9.6
Total	136	100.0

Quadro 7: Distribuição da amostra em função do tempo de serviço.

De acordo com os resultados apresentados no Quadro 7 relativamente ao tempo de serviço docente, observamos que a nossa amostra abrange um leque muito vasto, isto é, varia entre os 28.7% de docentes com 21 a 30 anos de serviço e os 8.8% com 5 a 10 anos de serviço.

Quanto às habilitações acadêmicas, defini quatro graus a ter em conta: Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento.

No Quadro 8 apresentamos a distribuição dos professores por habilitação académica.

<i>Habilitação Académica</i>	Número (Freq.)	Percentagem (%)
Bacharelato	19	13.9
Licenciatura	101	74.3
Mestrado	16	11.8
Doutoramento	0	0
Total	136	100.0

Quadro 8: Distribuição dos professores por habilitação académica.

No que respeita às habilitações literárias e pela análise do Quadro 8, verificamos que na sua grande maioria os professores da nossa amostra detêm o grau de Licenciatura (n=101), seguindo-se o de Bacharelato (n=19) e por fim, mas muito próximo do bacharelato, o Mestrado (n=16). Em termos de percentagem corresponde, respetivamente, a 74.3%, 13.9% e 11.8% dos sujeitos. Não possuindo nenhum docente o grau de doutor.

Relativamente à questão se os professores, alvo do nosso estudo, possuem ou não formação especializada na área da Educação Especial, obtivemos os resultados transcritos no Quadro 9.

<i>Especialização em Educação Especial</i>	Número (Freq.)	Percentagem (%)
Sim	35	25.7
Não	101	74.3
Total	136	100.0

Quadro 9: Distribuição dos Professores em função da Formação Especializada em Educação Especial.

Pela análise do quadro 9, podemos perceber que a maioria dos professores (n=101) não possui formação especializada em Educação Especial, o que, em termos percentuais nos reporta para 74.3% dos inquiridos.

No que diz respeito aos docentes que possuem este tipo de formação (n=35), verificam- -se apenas 25.7%, o que equivale a uma pequena parte dos sujeitos inquiridos.

No que concerne ao tipo de conhecimento que os inquiridos têm em relação ao conhecimento empírico ou acadêmico sobre a sobredotação, obtivemos os seguintes resultados.

<i>Conhecimento Empírico sobre a sobredotação</i>	Número (Freq.)	Porcentagem (%)
Sim	21	15.4
Não	115	84.6
Total	136	100.0

Quadro 10: Distribuição dos Professores em função do Conhecimento empírico ou acadêmico sobre a sobredotação.

Através da análise do quadro 10, podemos constatar que a maioria dos professores (n=115) não trabalhou na sua sala de aula com um aluno sobredotado, o que, em termos percentuais, nos reporta para 84.6% dos inquiridos.

No que diz respeito aos docentes que referem terem trabalhado na sua sala de aula com um aluno sobredotado (n=21), verificam-se apenas 15.4%, o que equivale a uma pequena parte dos sujeitos inquiridos.

Capítulo III

1- Apresentação dos Resultados

Neste ponto vamos apresentar os dados recolhidos de uma forma organizada, seguida da respetiva análise, tendo em mente a necessidade de testar as hipóteses formuladas.

«O objetivo fundamental desta secção consiste em resumir a informação obtida e indicar o tipo de tratamento estatístico que foi efetuada» (Lima e Vieira, 1997: 107 cit. in Marcos, 2008).

O questionário foi administrado a uma amostra de 136 (cento e trinta e seis) professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de diferentes concelhos da zona centro e norte.

Face à questão 1, *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) devem ser incluídos em turmas do regular*, as opiniões são unânimes, sendo que 125 dos docentes responderam entre o concordo totalmente e o concordo parcialmente, correspondendo a uma percentagem de 91.9%.

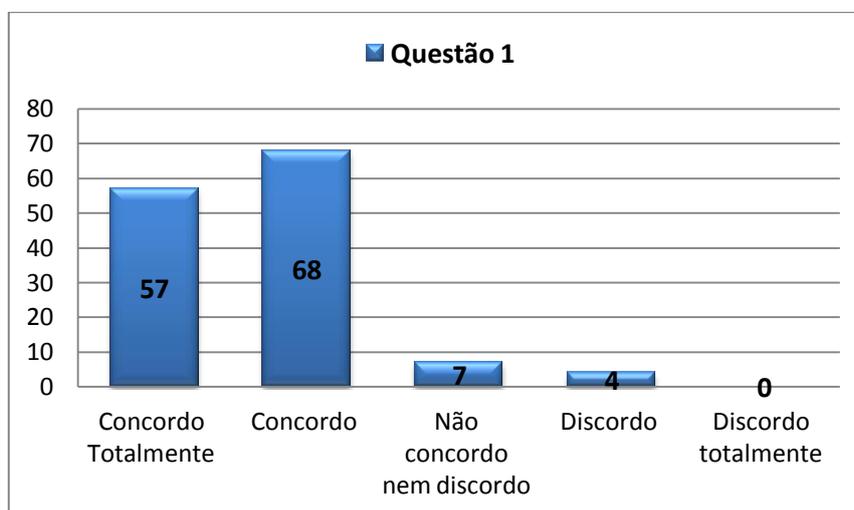


Gráfico nº 1: Os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) devem ser incluídos em turmas do regular.

À questão 2, *Os professores não estão preparados para trabalhar com alunos com NEE*, a opinião é unânime, 110 docentes responderam concordo totalmente (n=31) e concordo parcialmente (n=79), o que em termos percentuais corresponde a 80.9% da amostra.

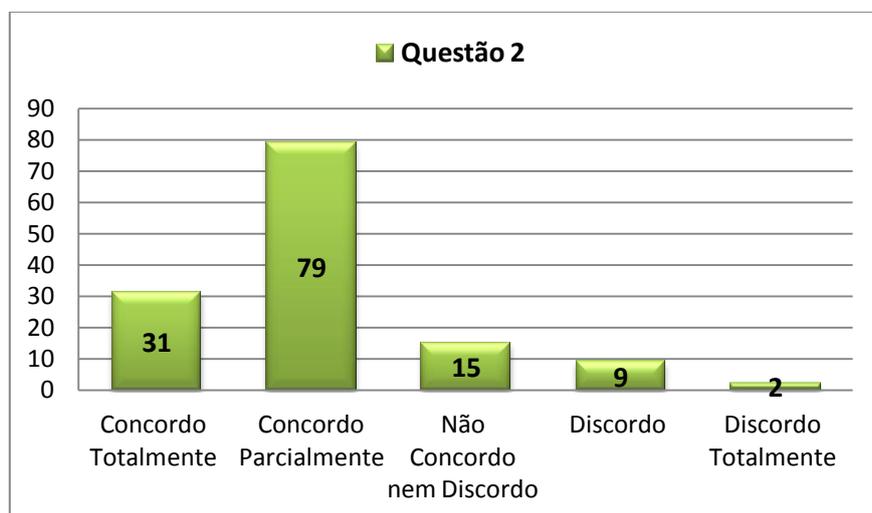


Gráfico nº 2: Os professores não estão preparados para trabalhar com alunos com NEE.

Face à questão 3, *Os professores devem adequar o ensino às características cognitivas dos seus alunos e às suas necessidades específicas*, a esmagadora maioria concorda totalmente (n=121).

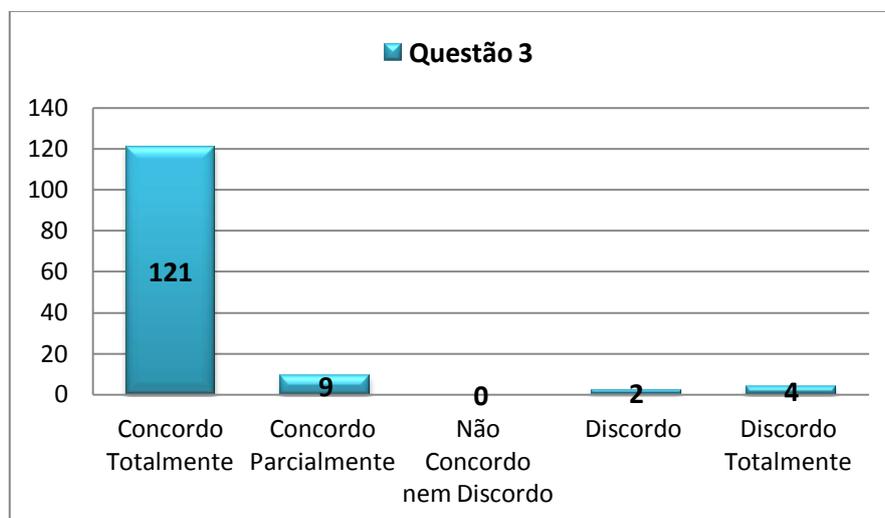


Gráfico nº 3: Os professores devem adequar o ensino às características cognitivas dos seus alunos e às suas necessidades específicas.

Relativamente à questão 4, *Cada aluno com NEE tem necessidades únicas, pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades*, as opiniões são unânimes, sendo que 128 dos docentes responderam entre o concordo totalmente e o concordo parcialmente, correspondendo a uma percentagem de 94.1%.

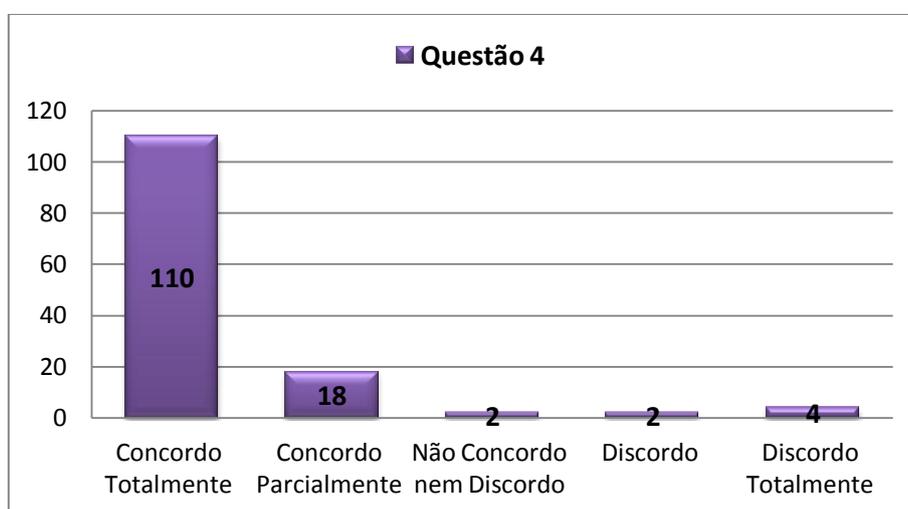


Gráfico nº 4: Cada aluno com NEE tem necessidades únicas, pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades.

Face à questão 5, *As necessidades dos alunos com (NEE) são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula*, mais de metade dos inquiridos concorda parcialmente (n=79), concorda totalmente 13.2% (n=18), nem concorda nem discorda 17.6% (n=24) e discorda 11% (n=15).

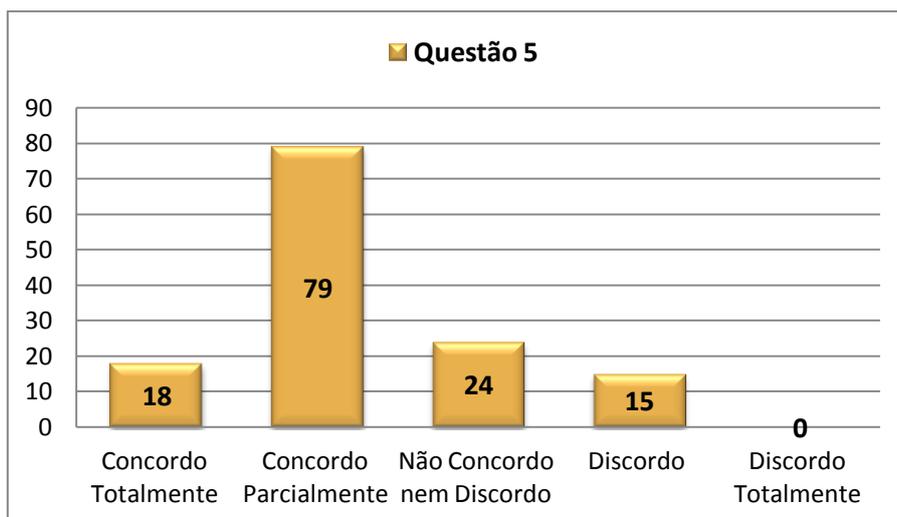


Gráfico nº 5: As necessidades dos alunos com (NEE) são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.

À questão 6, *Todos os professores na sua formação adquiriram conhecimentos que lhes permite identificar uma criança sobredotada*, as respostas dos professores do 1.º Ciclo que participaram no estudo situaram-se nos cinco níveis, registando-se a mesma incidência no concordo parcialmente e no não concordo nem discordo, correspondendo a 17.6% cada uma destas respostas. No entanto, a maioria dos inquiridos (n=81), discorda ou discorda totalmente.

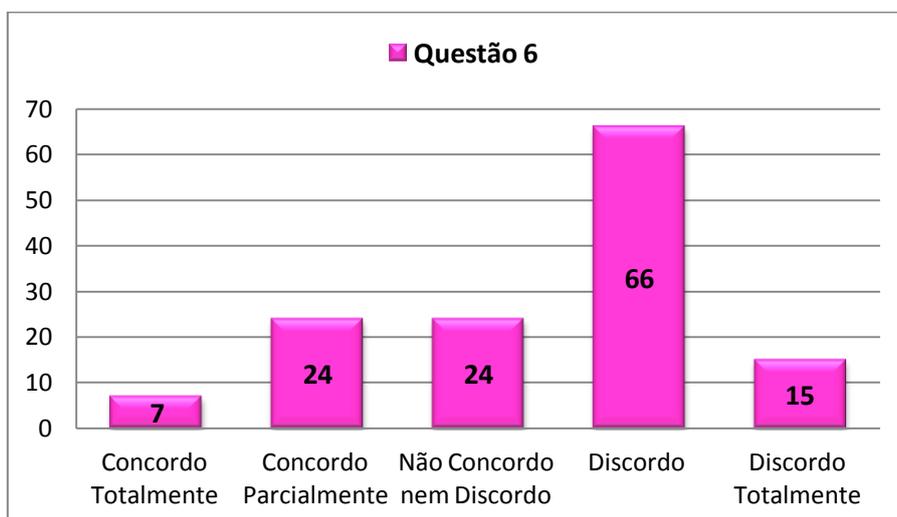


Gráfico nº 6: Todos os professores na sua formação adquiriram conhecimentos que lhes permite identificar uma criança sobredotada.

Analisando a questão 7, *É difícil diagnosticar as características de um sobredotado*, 66.9% (n=91) dos docentes da amostra concordam totalmente ou concordam parcialmente, os restantes 33.1% responderam nem concordo nem discordo (n=29); discordo (n=9) e discordo totalmente (n=7).

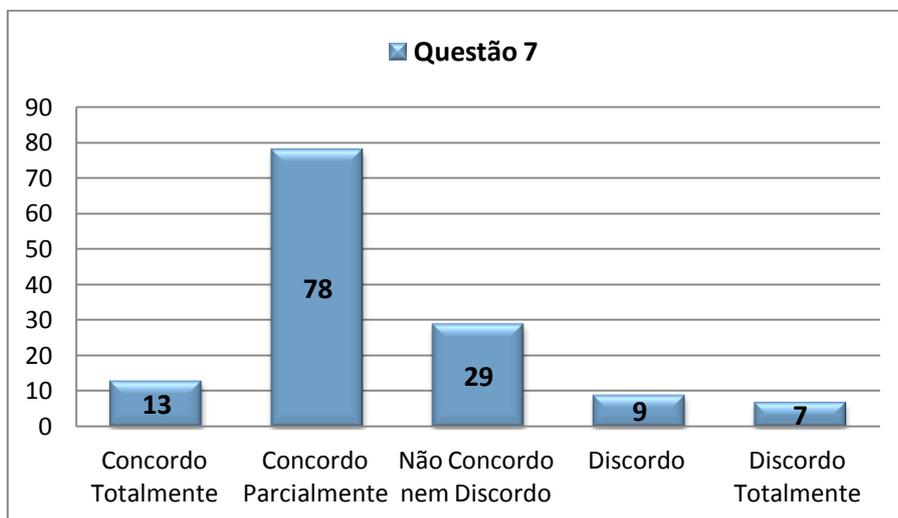


Gráfico nº 7: É difícil diagnosticar as características de um sobredotado.

Analisando a questão 8, *A criança Sobredotada é um aluno com Necessidades Educativas Especiais* verifica-se que a maioria dos professores da amostra, concordam totalmente, (n=76) ou concordam parcialmente, (n=31), correspondendo a uma percentagem de 71.3%.

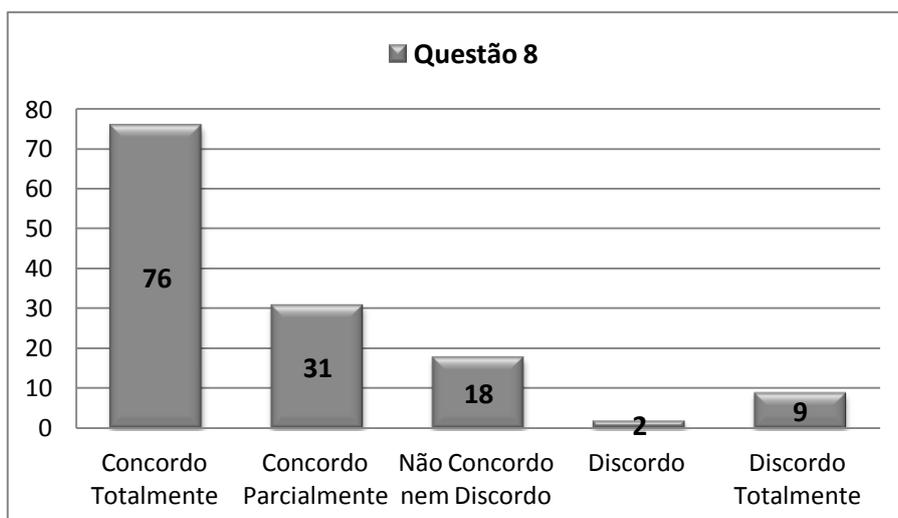


Gráfico nº 8: A criança Sobredotada é um aluno com Necessidades Educativas Especiais.

Face à questão 9, *O apoio do professor de Educação Especial seria importante para um aluno sobredotado*, 88.2% dos docentes que participaram na amostra Concordam totalmente (n=61) ou concordam parcialmente (n=59).

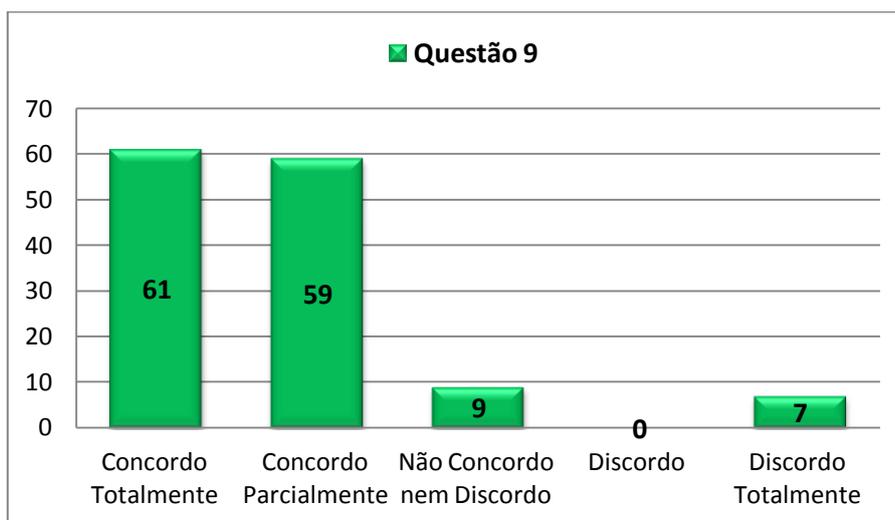


Gráfico nº 9: O apoio do professor de Educação Especial seria importante para um aluno sobredotado.

Para a questão 10, *A inclusão de uma criança sobredotada numa turma regular beneficia as aprendizagens dos restantes alunos*, quase metade dos inquiridos (48.5%) concorda parcialmente, concorda totalmente 25.7%, nem concordam nem discordam 17.6%, discordam 6.7% e discordam totalmente 1.5%.

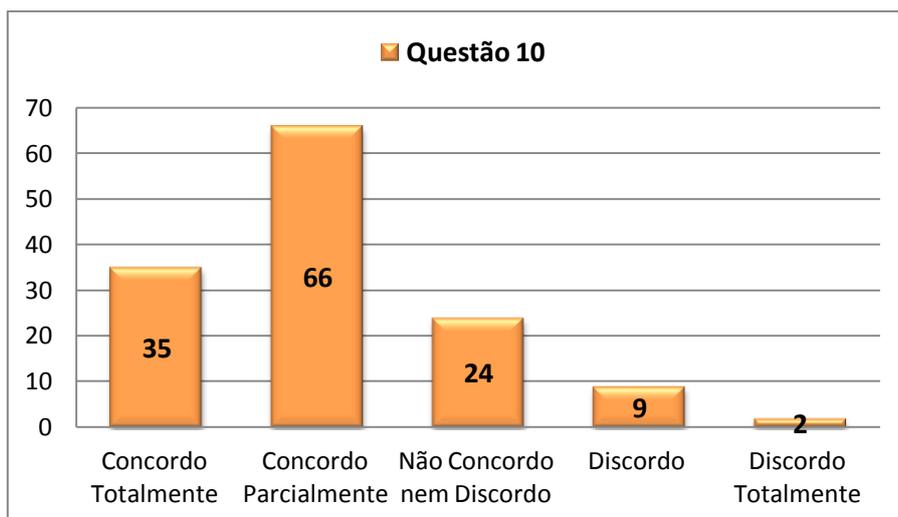


Gráfico nº 10: A inclusão de uma criança sobredotada numa turma regular beneficia as aprendizagens dos restantes alunos.

Face à questão 11, *As crianças sobredotadas possuem capacidades intelectuais excepcionais que as tornam sobredotadas em todas as áreas*, a opinião é unânime, 85 docentes responderam discordo (n=46) ou discordo totalmente (n=39), o que em termos percentuais corresponde a 62.5% da amostra.

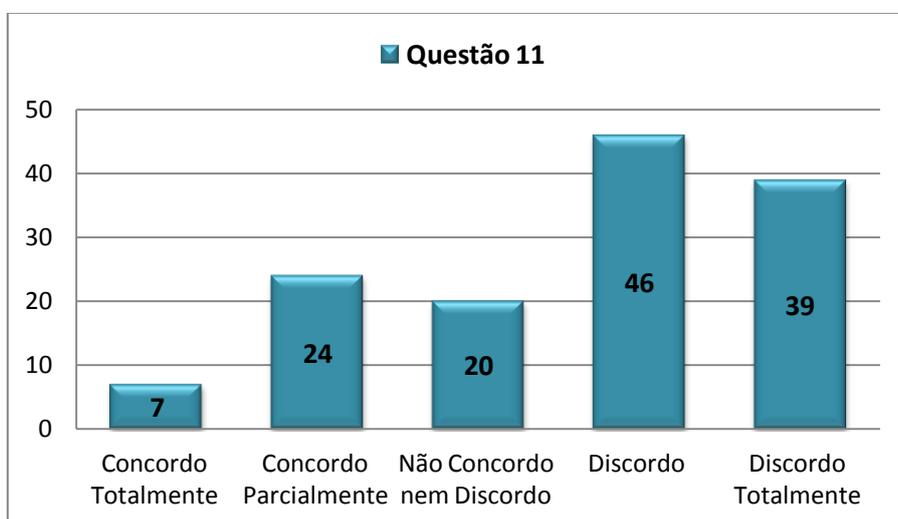


Gráfico nº 11: As crianças sobredotadas possuem capacidades intelectuais excepcionais que as tornam sobredotadas em todas as áreas.

Face à questão 12, *Uma criança sobredotada tornar-se-á no futuro um adulto proeminente e criador*, verifica-se em termos percentuais 40.4% das respostas situam-se no nem concordo nem discordo, seguindo-se 28.7% no discordo, 17.6% concordam parcialmente, 11.8% discordam totalmente e 1.5% concorda totalmente.

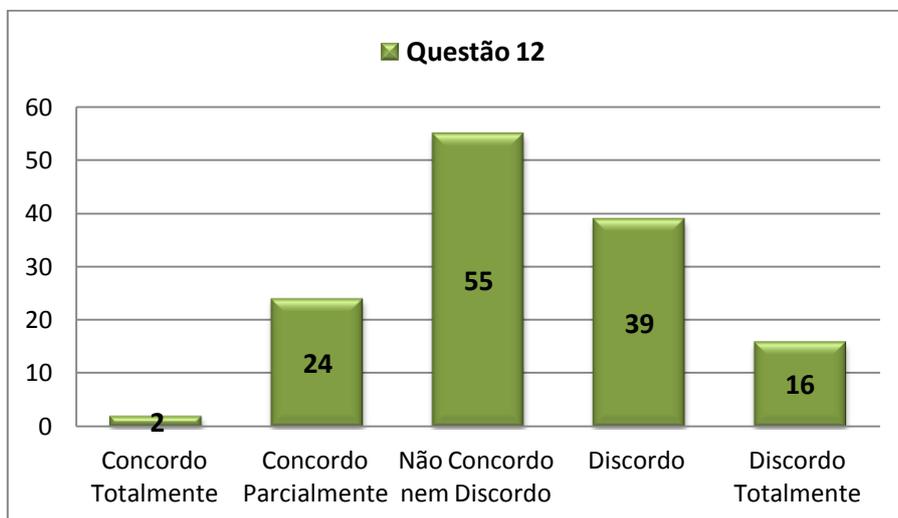


Gráfico nº 12: Uma criança sobredotada tornar-se-á no futuro um adulto proeminente e criador.

Em relação à questão 13, *Os alunos sobredotados gostam de ser o centro das atenções*, quase metade dos inquiridos (48.5%) não concorda nem discorda, discorda totalmente 22.1%, concorda parcialmente 14.7%, discordam 9.6% e concordam totalmente 5.1%.

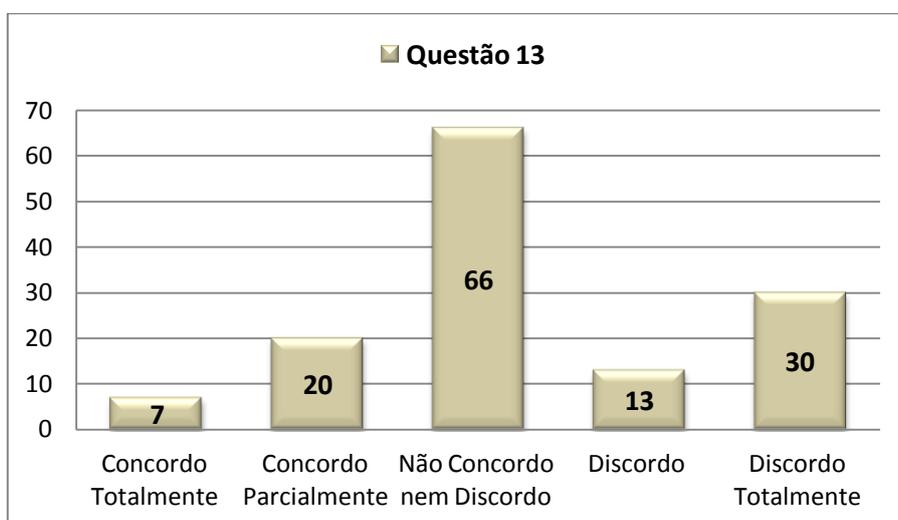


Gráfico nº 13: Os alunos sobredotados gostam de ser o centro das atenções.

Relativamente à questão 14, *O aluno sobredotado não necessita de estímulos, as opiniões são unânimes*, sendo que 123 dos docentes responderam entre o discordo (n=70) e o discordo totalmente(n=53), correspondendo a uma percentagem de 90.4%.

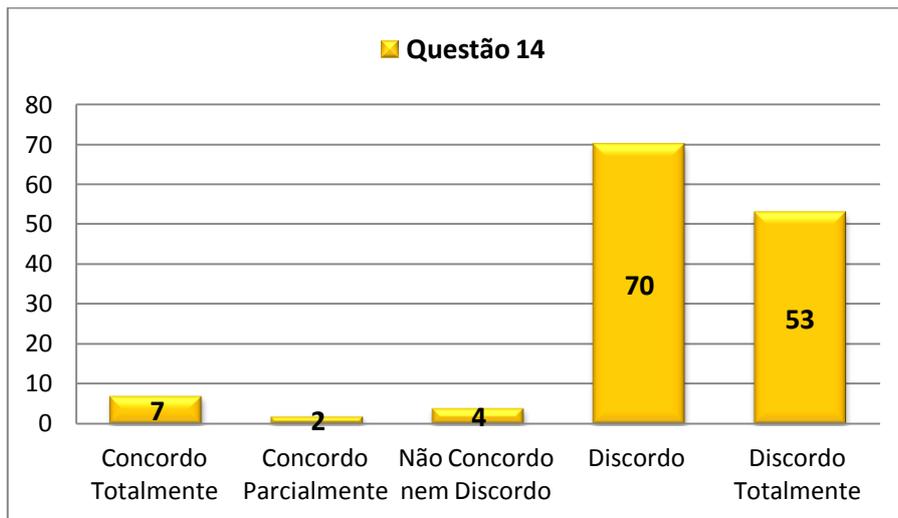


Gráfico nº 14: O aluno sobredotado não necessita de estímulos.

Analisando a questão 15, *O sucesso educativo dos alunos sobredotados passa por um currículo diferenciado e desafiante e pela utilização de estratégias educativas diversificadas, por parte do professor*, 83.1% (n=113) dos docentes da amostra concordam totalmente ou concordam parcialmente, os restantes 16.9% responderam nem concordo nem discordo (n=9); discordo (n=7) e discordo totalmente (n=7).

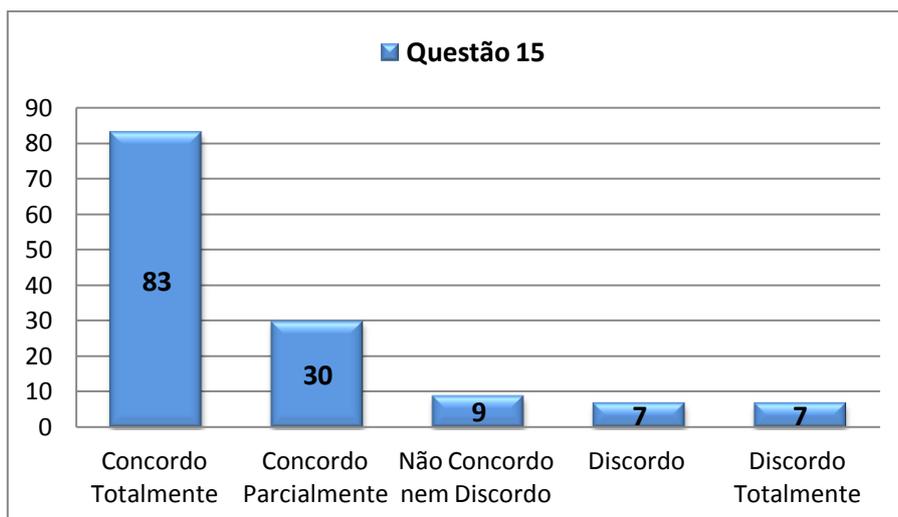


Gráfico n° 15: O sucesso educativo dos alunos sobredotados passa por um currículo diferenciado e desafiante e pela utilização de estratégias educativas diversificadas, por parte do professor.

Face à questão 16, *A avaliação do aluno sobredotado deve ser realizada de acordo com as suas potencialidades*, as opiniões são unânimes, sendo que 118 dos docentes responderam entre o concordo totalmente e o concordo parcialmente, correspondendo a uma percentagem de 86.8%.

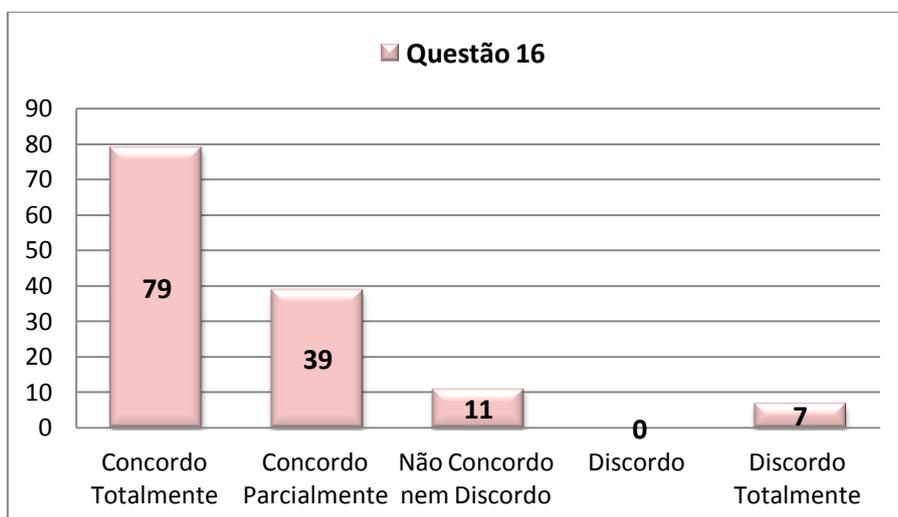


Gráfico n° 16: A avaliação do aluno sobredotado deve ser realizada de acordo com as suas potencialidades.

As escolas que temos estão preparadas para incluir os alunos sobredotados, também nesta questão as opiniões se dividem, a sua grande maioria entre o discordo, não concordo nem discordo e o concordo parcialmente, sendo que nestas três repostas se situe 77.2.% da amostra.

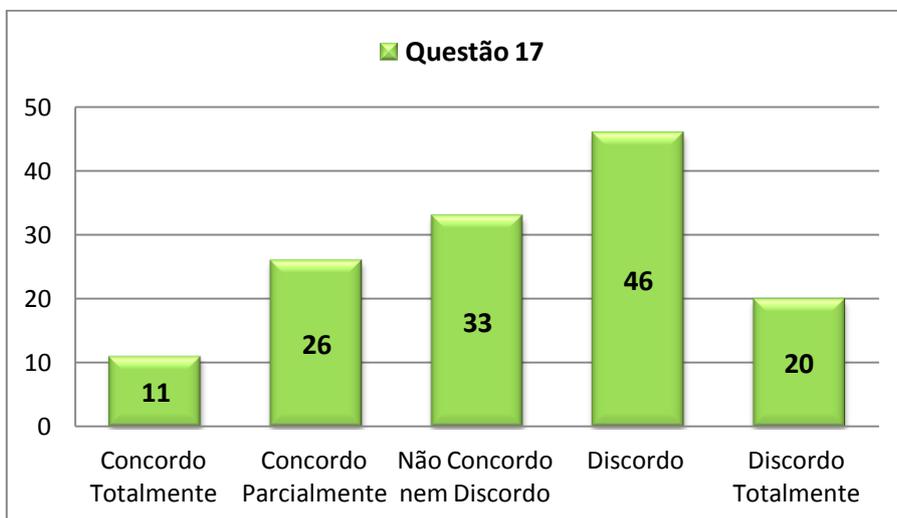


Gráfico nº 17: As escolas que temos estão preparadas para incluir os alunos sobredotados.

Face à questão 18, *A aceleração não tem desvantagens para o aluno sobredotado*, verifica-se em termos percentuais 48.5% das respostas situam-se no nem concordo nem discordo, seguindo-se 21.3% no discordo, 16.2% concordam parcialmente, 8.8% concorda totalmente e 5.2% discordam totalmente.

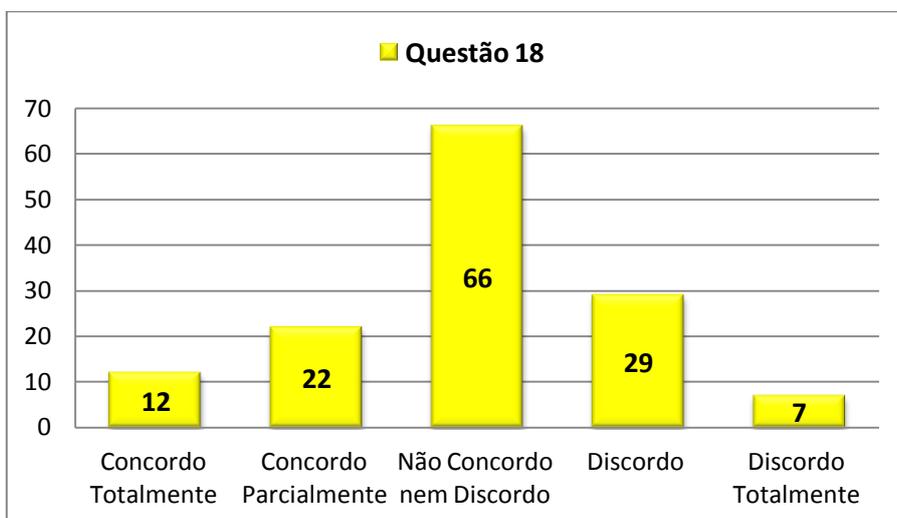


Gráfico nº 18: A aceleração não tem desvantagens para o aluno sobredotado.

À questão 19, *Os professores necessitam de formação para poder trabalhar com alunos sobredotados*, a opinião é unânime, 119 docentes responderam concordo totalmente (n=71) ou concordo parcialmente (n=48), o que em termos percentuais corresponde a 87.5% da amostra.

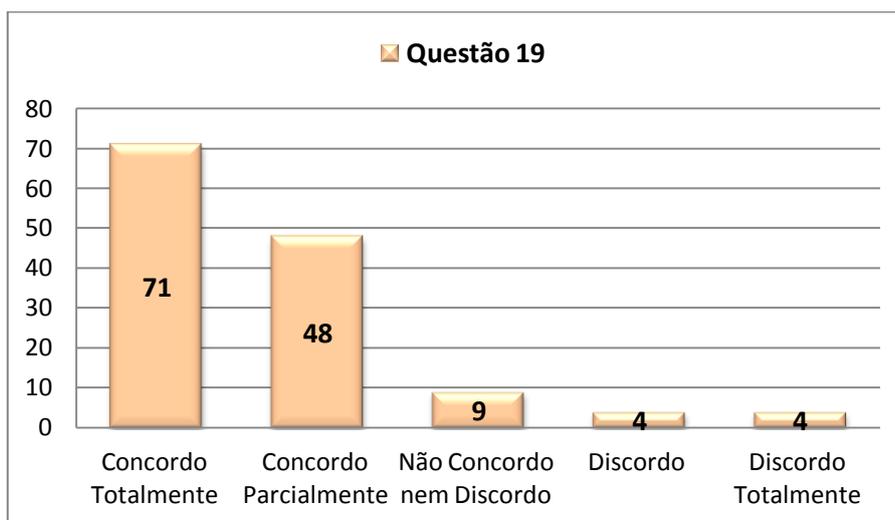


Gráfico nº 19: Os professores necessitam de formação para poder trabalhar com alunos sobredotados.

No que concerne à última questão, *O despacho normativo 50/2005, através do plano de desenvolvimento, beneficia os alunos sobredotados*, a grande maioria das respostas variou entre o não concordo nem discordo, o concordo parcialmente e o concordo totalmente o que em termos percentuais corresponde respetivamente, a 45.6%, 25.7% e 19.1%.

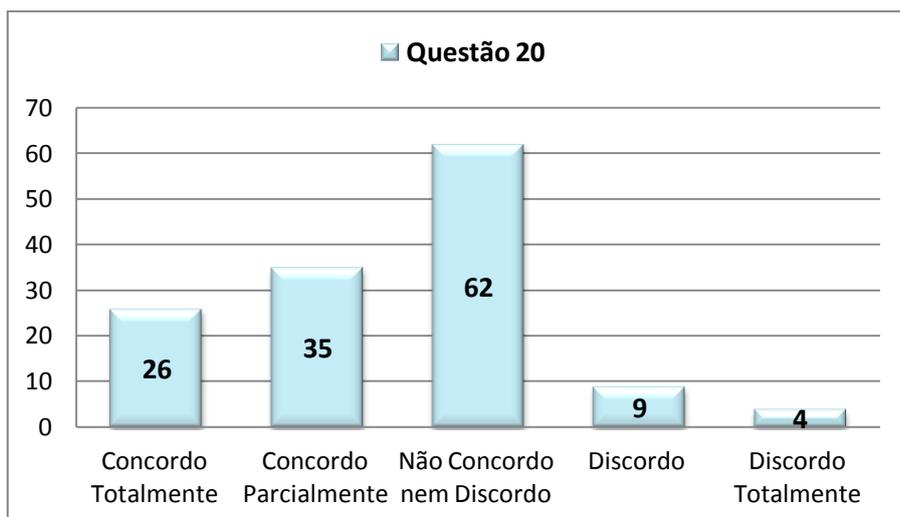


Gráfico nº 20: O despacho normativo 50/2005, através do plano de desenvolvimento, beneficia os alunos sobredotados.

Capítulo IV

1 - Análise e Interpretação dos Resultados

Nas respostas à primeira questão da segunda parte do questionário, verifica-se que a posição assumida pelos professores do 1.º Ciclo é consonante com a afirmação *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) devem ser incluídos em turmas do regular*, onde uma grande maioria dos professores está de acordo com a afirmação (ver gráfico n.º 1). Também na Declaração de Salamanca é referido que «As crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades». Ruela (2001) citada por Barreto (2009:34) defende igualmente que «o objetivo da educação inclusiva deve ser o de proporcionar às crianças com necessidades especiais a oportunidade de trabalharem em conjunto com os seus pares e destes receberem apoio, tendo sempre presente as diferenças individuais».

À questão três, *Os professores devem adequar o ensino às características cognitivas dos seus alunos e às suas necessidades específicas*, os docentes foram unânimes 95.6% concordaram totalmente ou parcialmente (ver gráfico n.º 3). Para Correia (1997) a diferenciação, decorre do princípio da necessidade de adequar o ensino às características cognitivas do aluno (estilos de aprendizagem) e às necessidades específicas.

Na questão quatro, *Cada aluno com NEE tem necessidades únicas, pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades*, os docentes foram igualmente unânimes, uma vez que 94.1% concordaram totalmente ou parcialmente (ver gráfico n.º 4). Também Correia (2008:13) refere que «os direitos dos alunos com NEE não serão garantidos caso não se lhes efetue uma avaliação que permita a elaboração de programas educativos de acordo com as suas capacidades e necessidades».

Na quinta questão, *As necessidades dos alunos com (NEE) são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.*, 71.3% dos docentes da amostra inquirida concorda totalmente ou parcialmente (ver gráfico n.º 5). Também Meijer (2005:16) refere a importância do «apoio ser prestado na sala de aula sem retirar o aluno. Esta prática estimula no aluno o sentimento de pertença e aumenta a sua autoestima, o que, por si só, constitui um forte fator para a aprendizagem».

Em relação à questão dezassete, *As escolas que temos estão preparadas para incluir os alunos sobredotados*, a resposta foi bastante diversificada, sendo que 27.2 % concorda, 24.3% não concorda nem discorda e 48.5% discorda. Uma vez que quase metade dos inquiridos discorda da afirmação pode-se referir que os professores já começam a ter consciência que as escolas que temos não cobrem as necessidades dos alunos sobredotados.

Tendo em consideração as questões anteriormente apresentadas formulámos a hipótese H1- A idade dos docentes influencia a sua atitude face à inclusão de alunos com NEE. Através da observação dos gráficos 21, 22, 23, 24 e 25 verificámos que esta hipótese não se confirma.

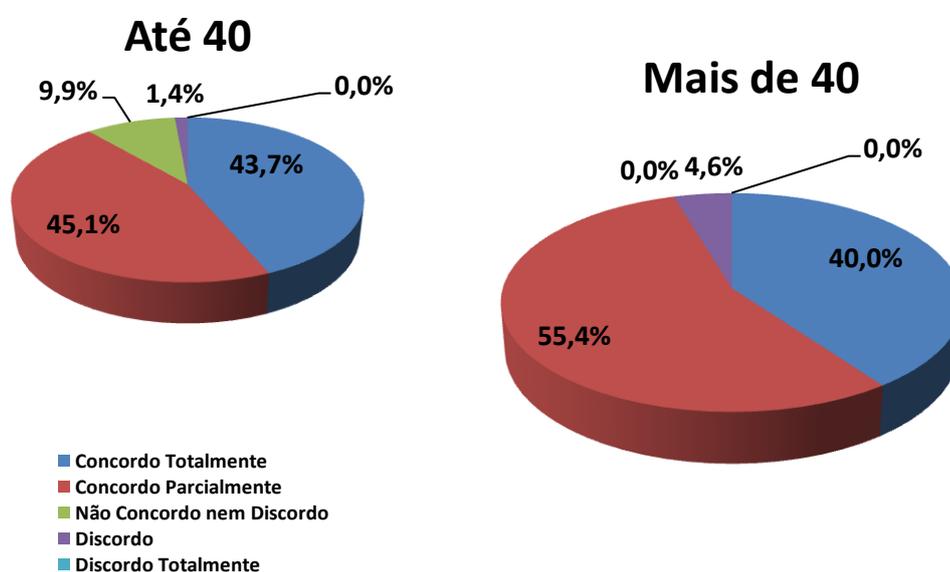


Gráfico n.º21: Análise comparativa da pergunta 1, tendo em conta a idade.

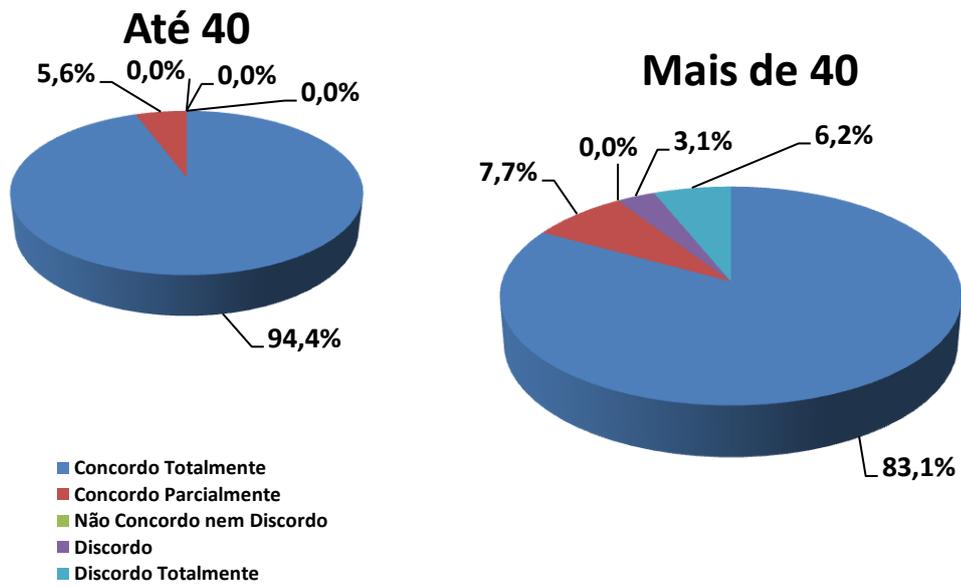


Gráfico n.º22: Análise comparativa da pergunta 3, tendo em conta a idade.

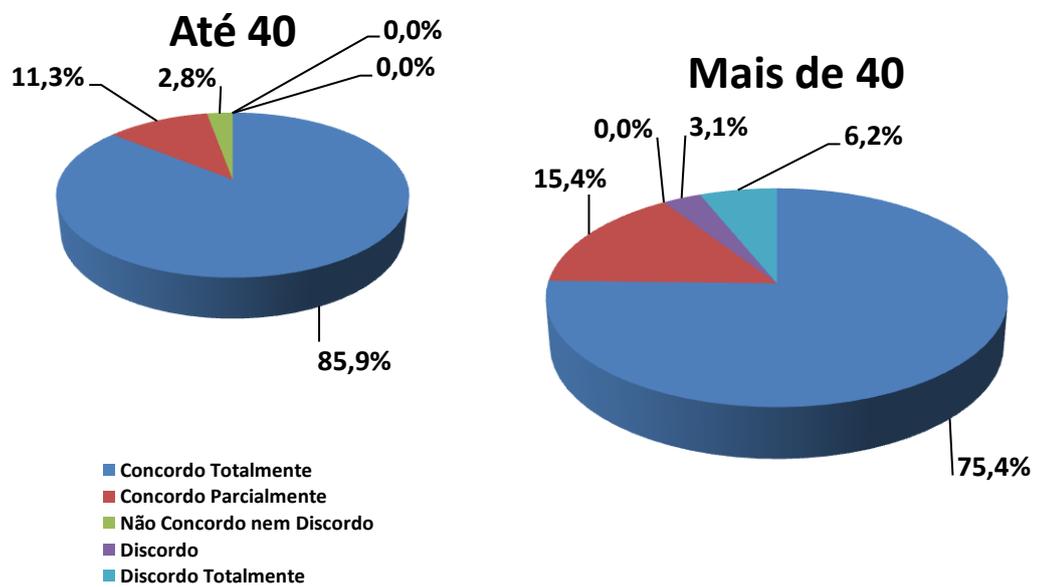


Gráfico n.º23: Análise comparativa da pergunta 4, tendo em conta a idade.

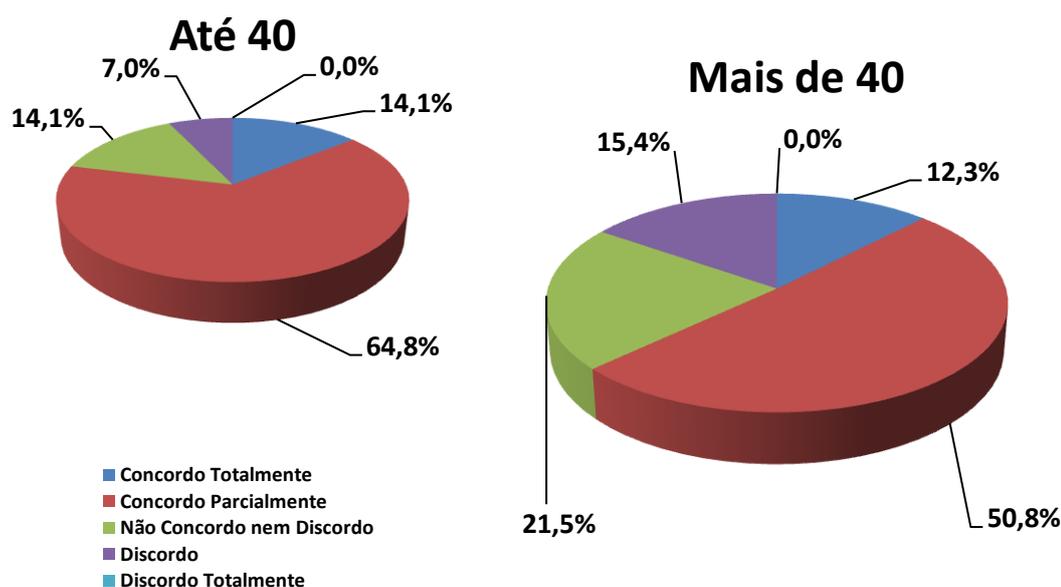


Gráfico n.º24: Análise comparativa da pergunta 5, tendo em conta a idade.

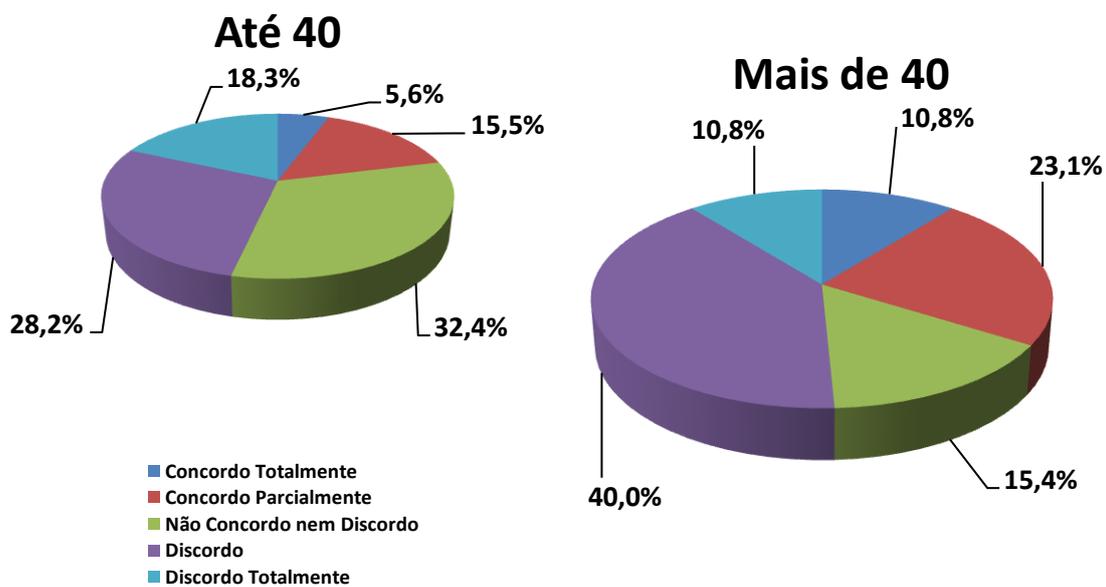


Gráfico n.º25: Análise comparativa da pergunta 17, tendo em conta a idade.

Em relação à segunda questão, *Os professores não estão preparados para trabalhar com alunos com NEE*, 80.9% dos docentes da amostra inquirida concorda totalmente ou parcialmente com esta afirmação (ver gráfico 2). Também Nielsen (1999:12) refere que

«na maior parte dos casos, os professores não estão preparados para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais que têm nas suas classes».

À sexta questão, *Todos os professores na sua formação adquiriram conhecimentos que lhes permite identificar uma criança sobredotada*, 59.6% dos docentes da amostra inquirida discorda ou discorda totalmente (ver gráfico n.º 6). Ao discordarem desta afirmação vão de encontro ao que é referido na página dois do guia sobre crianças sobredotadas da APCS

«Estima-se que 3 a 5% das crianças e adolescentes que frequentam as escolas são sobredotados. A maioria está por identificar. Muitos destes jovens passam despercebidos na escola por falta de estruturas de identificação e acompanhamento. Muitos são apenas percebidos como hiperativos, desinteressados ou como alunos incómodos, em conflito com o próprio ensino que não corresponde às suas expectativas. A maioria dos professores confessa nunca ter detetado um aluno sobredotado ao longo da sua vida profissional.»

No que concerne à questão dezanove, *Os professores necessitam de formação para poder trabalhar com alunos sobredotados*, 87.5% dos inquiridos concorda totalmente ou parcialmente. Virgolim (2007:5) refere a importância de «promover a formação de professores para atender aos desafios académicos, sócio emocionais dos alunos com altas habilidades/superdotação».

Em relação à hipótese formulada tendo em conta as três questões anteriores H2- Os professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo reconhecem a necessidade de formação para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais, após a análise dos gráficos 26,27 e 28, verificamos que esta se confirma.

Questão 2

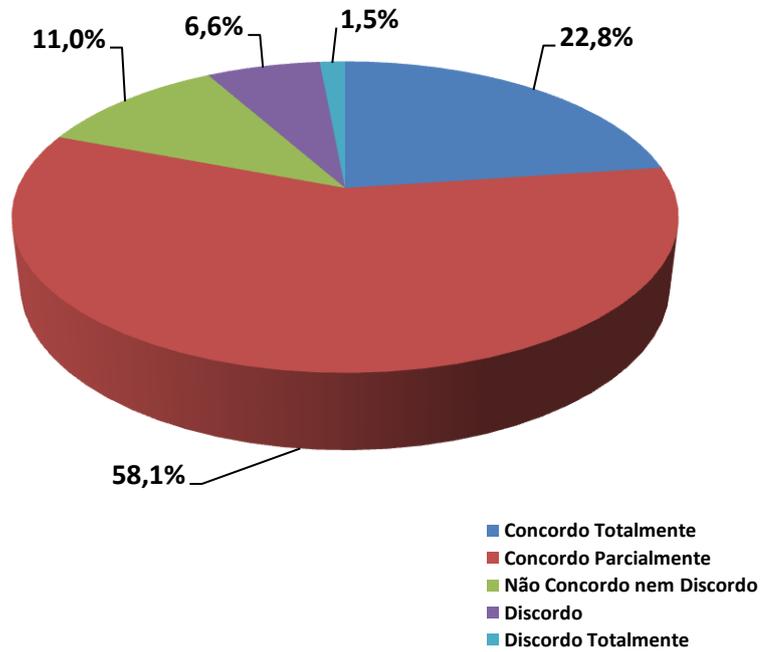


Gráfico n.º26: Percentagens da questão 2.

Questão 6

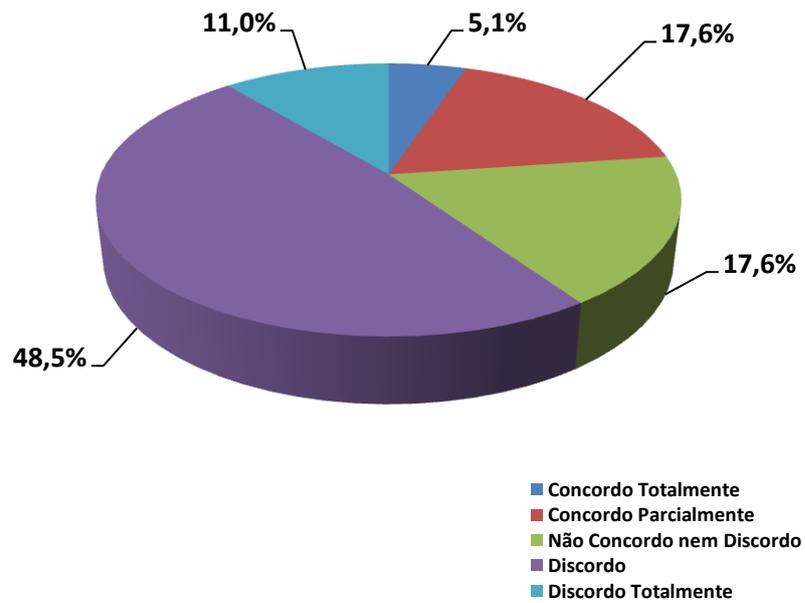


Gráfico n.º27: Percentagens da questão 6.

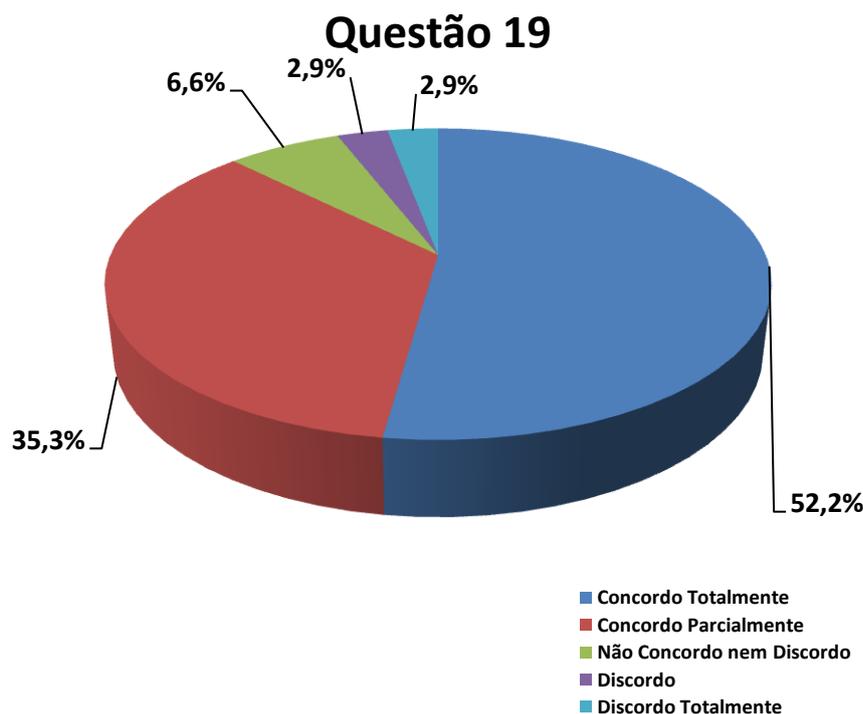


Gráfico n.º28: Percentagens da questão 19.

No que concerne à questão sete, *É difícil diagnosticar as características de um sobredotado*, 66.9% dos inquiridos concorda totalmente ou parcialmente com a afirmação (ver gráfico 7). Também Tourón (2000, cit. in Serra, 2008:120) refere que

«diagnosticar a criança sobredotada constitui, ainda, um desafio para professores e psicólogos. A inconformidade de consenso no conceito de sobredotação, a falta de informação ou inexatidão da mesma e a existência de vários estereótipos e mitos são um obstáculo à análise e reflexão concisa e precisa desta realidade e, conseqüentemente, a uma atuação prudente».

Na resposta à questão oito, verifica-se que a posição assumida pelos professores do 1.º Ciclo é consonante com a afirmação *A criança Sobredotada é um aluno com Necessidades Educativas Especiais*, uma vez que 78.7% da amostra concorda totalmente ou parcialmente com a afirmação (ver gráfico 8). «O aluno sobredotado constitui mais uma manifestação dentro das necessidades educativas especiais, por isso o sistema deve organizar e promover um conjunto de respostas apropriadas às suas possibilidades, interesses e ritmos de aprendizagem para que desenvolva ao máximo as suas

potencialidades (Miranda, 2003). Também Serra (2008:125) refere que «os alunos sobredotados podem apresentar necessidades educativas especiais, devido ao fato de possuírem uma série de características, que lhes permite realizar as aprendizagens de modo mais rápido e efetivo».

À questão nove, *O apoio do professor de Educação Especial seria importante para um aluno sobredotado*, 88.2% dos inquiridos concorda totalmente ou parcialmente com a afirmação. Deste modo, Segundo Miranda (2008) ao sobredotado é reconhecida a necessidade de apoio e ajudas especiais para que desenvolvam ao máximo as suas capacidades e potencialidades.

Na questão dez, *A inclusão de uma criança sobredotada numa turma regular beneficia as aprendizagens dos restantes alunos*, a opinião é unânime, pois 74.3% concordam totalmente ou parcialmente com a afirmação. A inclusão dos sobredotados numa turma regular vai permitir uma partilha de experiências entre todos, que beneficia tanto o sobredotado como a restante turma. Segundo Pinto (1994), esta partilha de experiências (aluno-aluno), permite aos mesmos, maior autonomia na organização do seu trabalho e na construção das aprendizagens.

Em relação à décima primeira questão, *As crianças sobredotadas possuem capacidades intelectuais excepcionais que as tornam sobredotadas em todas as áreas*, através da análise do gráfico n.º 11, pode-se perceber a amplitude de opiniões que esta questão suscitou. 17.6% concordaram parcialmente, 14.7% dos inquiridos nem concordaram nem discordaram, demonstrando o desconhecimento acerca da temática, 46 inquiridos discordam e 39 discordam totalmente, sendo a soma destas últimas, a nível percentual de 62.5%. Winner (1996) grande investigadora na área da sobredotação, diz-nos que os dons tendem a ser claramente definidos e específicos de um domínio. As crianças também podem ser sobredotadas numa área escolar e possuir reais dificuldades noutra. Einstein, Darwin e Edison, foram grandes génios mas na escola não revelaram as suas potencialidades.

À questão doze, *Uma criança sobredotada tornar-se-á no futuro um adulto proeminente e criador*, também houve uma grande amplitude de opiniões como se pode verificar no gráfico 12. No entanto, a opinião que sobressai mais é o não concordo nem discordo com 40.4% demonstrando, mais uma vez, o desconhecimento acerca da temática. Para Winner (1996) a ideia de um futuro proeminente não é de todo verdade, apesar das

grandes capacidades que estas crianças possam apresentar, não é regra que vão ter um futuro excepcional. Não basta as suas capacidades, todos os outros fatores externos influenciam a vida futura. Nem todas as crianças sobredotadas tiram boas notas ou cursos superiores.

Na questão treze, Os alunos sobredotados gostam de ser o centro das atenções, acontece o mesmo que na anterior, uma vez que 48.5% dos inquiridos não concordam nem discordam com a afirmação. Winner (1996) refere que os alunos sobredotados têm tendência a ser crianças introvertidas, que gostam do seu espaço e até de algum isolamento, têm muitas vezes dificuldades de adaptação, por se acharem diferentes dos outros.

Relativamente à décima quarta questão, *O aluno sobredotado não necessita de estímulos*, 90.4% os inquiridos responderam discordo ou discordo totalmente. Também Treffinger e Feldhusen (1996, cit. in Serra, 2008:121), referem que «é consensual que o desenvolvimento destas crianças nas suas potencialidades requer ambientes estimulantes, quer a nível cognitivo, quer do ponto de vista afetivo-emocional».

Em relação à questão quinze, *O sucesso educativo dos alunos sobredotados passa por um currículo diferenciado e desafiante e pela utilização de estratégias educativas diversificadas, por parte do professor*, 83.1% dos inquiridos concordaram totalmente ou parcialmente com a afirmação. Feldhusen (2000, cit. in Serra, 2008) refere que os alunos sobredotados deveriam possuir um currículo diferenciado e desafiante. Também Silva (1999:53) refere a importância da «aplicação cada vez mais alargada de estratégias diferenciadas a cada indivíduo».

À questão dezasseis, *A avaliação do aluno sobredotado deve ser realizada de acordo com as suas potencialidades*, também 86.8% da amostra se mostra favorável à afirmação. De acordo com Aranha (2004), numa Escola inclusiva deve ser garantida a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades.

À questão, *A aceleração não tem desvantagens para o aluno sobredotado*, houve uma grande amplitude de opiniões como se pode verificar no gráfico 18. No entanto, a opinião que sobressai mais é o não concordo nem discordo com 48.5% demonstrando, mais uma vez, o desconhecimento acerca da temática. Segundo Helena Serra (2008:128)

«a aceleração terá efeitos positivos na realização pessoal e escolar dos alunos com talento académico superior e poderá considerar-se válida em alguns casos excecionais

de sobredotados, tal como se tem comprovado naqueles que, associados a um desenvolvimento intelectual muito superior, uma alta criatividade e um alto grau de motivação e dedicação nas tarefas, têm uma maturidade social e afetiva igualmente superior».

Também Heinbokel (1997 cit. in Oliveira, 2007) após um estudo que realizou na Alemanha concluiu que a aceleração tem mais vantagens que desvantagens.

Relativamente à última questão, *O despacho normativo 50/2005, através do plano de desenvolvimento, beneficia os alunos sobredotados*, através da análise do gráfico pode-se observar que apesar de algumas pessoas provavelmente desconhecerem o despacho, pois 45.6% não concordam nem discordam, 44.9% dos inquiridos concorda totalmente ou parcialmente com a afirmação. As crianças sobredotadas foram abrangidas por este despacho cujo artigo 5.º prevê que as mesmas possam beneficiar, nas escolas, de um plano de desenvolvimento que individualize o currículo e as estratégias pedagógicas no quotidiano escolar, nomeadamente o plano de desenvolvimento, «aplicável aos alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem».

Com base nas questões anteriores, formulou-se a hipótese H3-Os professores com formação em Educação Especial identificam as características e necessidades dos sobredotados tão bem como os professores sem esta formação. Com os resultados obtidos não se pode confirmar a hipótese, pois os docentes sem especialização reconheceram apenas algumas das características dos sobredotados. Como admitia Renzulli, a identificação do sobredotado pelo professor terá necessariamente de passar por um conhecimento prévio deste e da problemática da sobredotação (Silva, 1999).

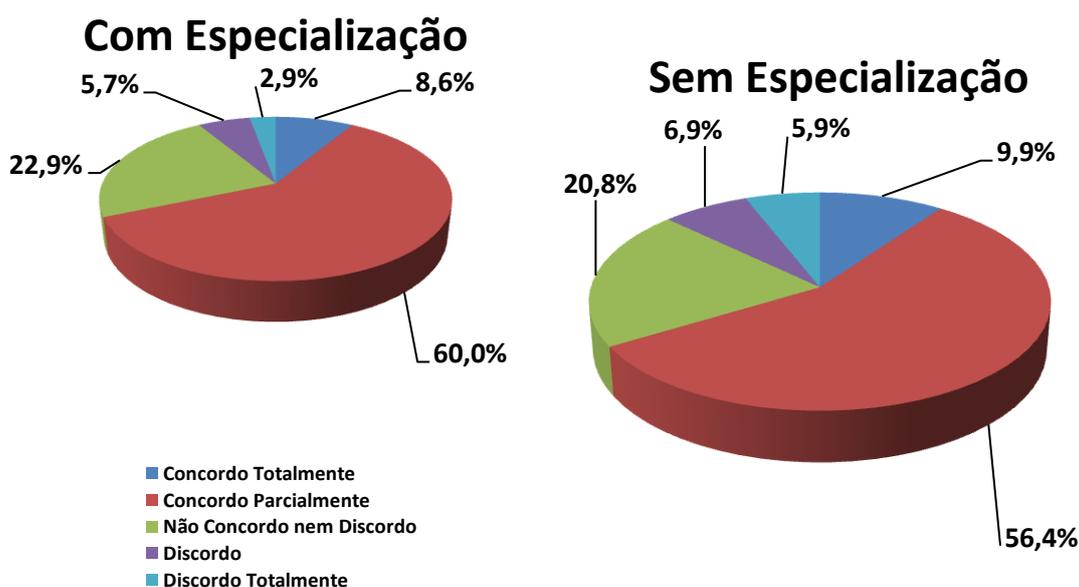


Gráfico n.º29: Análise comparativa da pergunta 7, tendo em conta a especialização em Educação Especial.

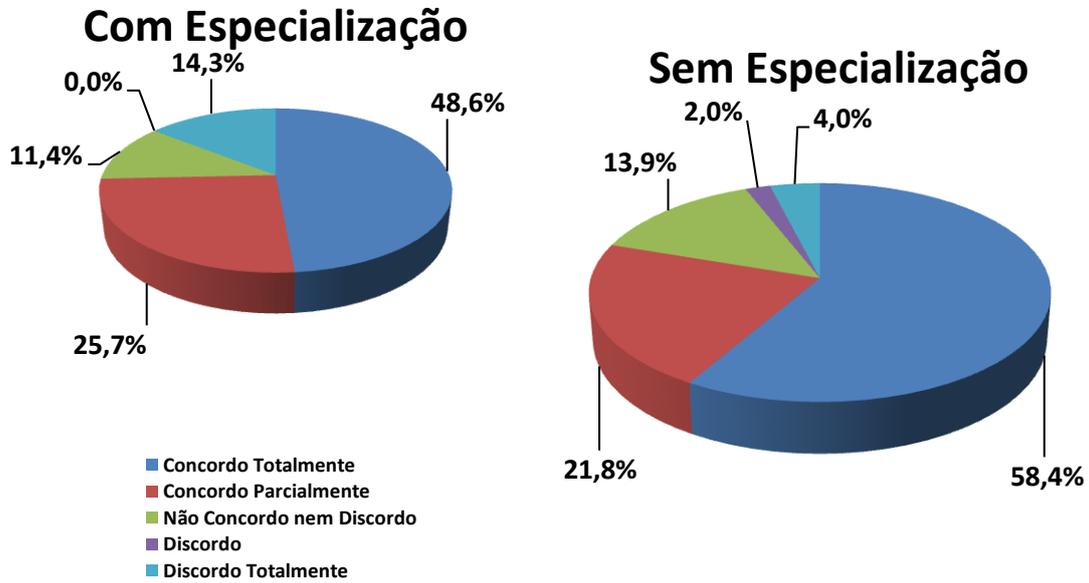


Gráfico n.º30: Análise comparativa da pergunta 8, tendo em conta a especialização em Educação Especial.

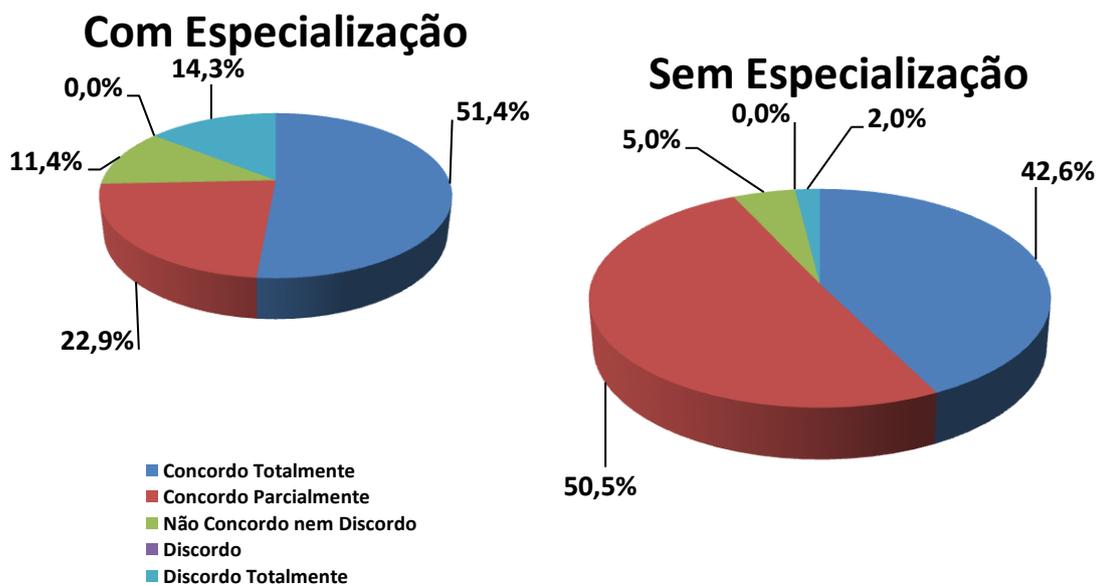


Gráfico n.º31: Análise comparativa da pergunta 9, tendo em conta a especialização em Educação Especial.

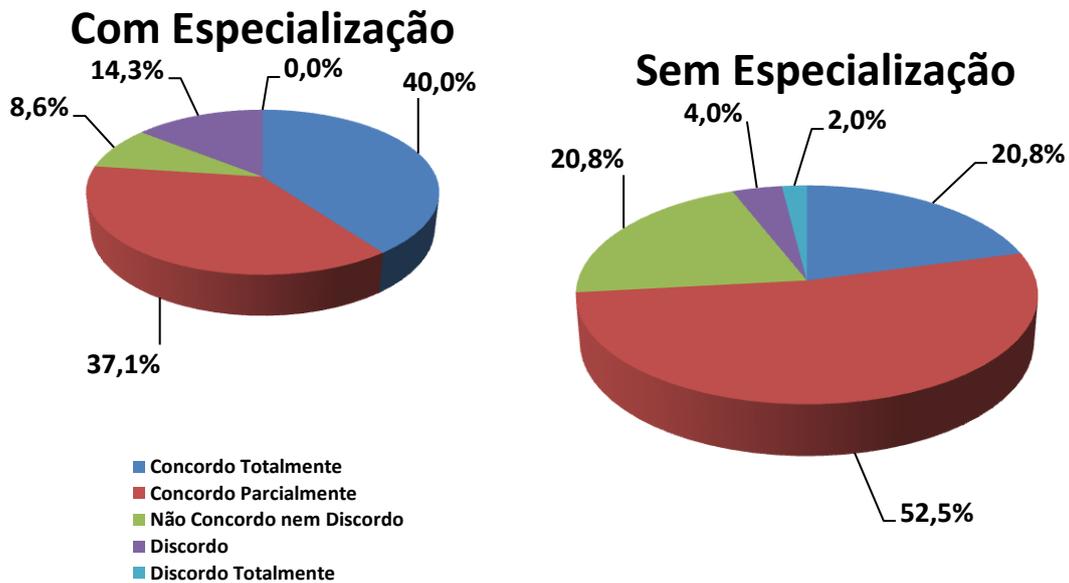


Gráfico n.º32: Análise comparativa da pergunta 10, tendo em conta a especialização em Educação Especial.

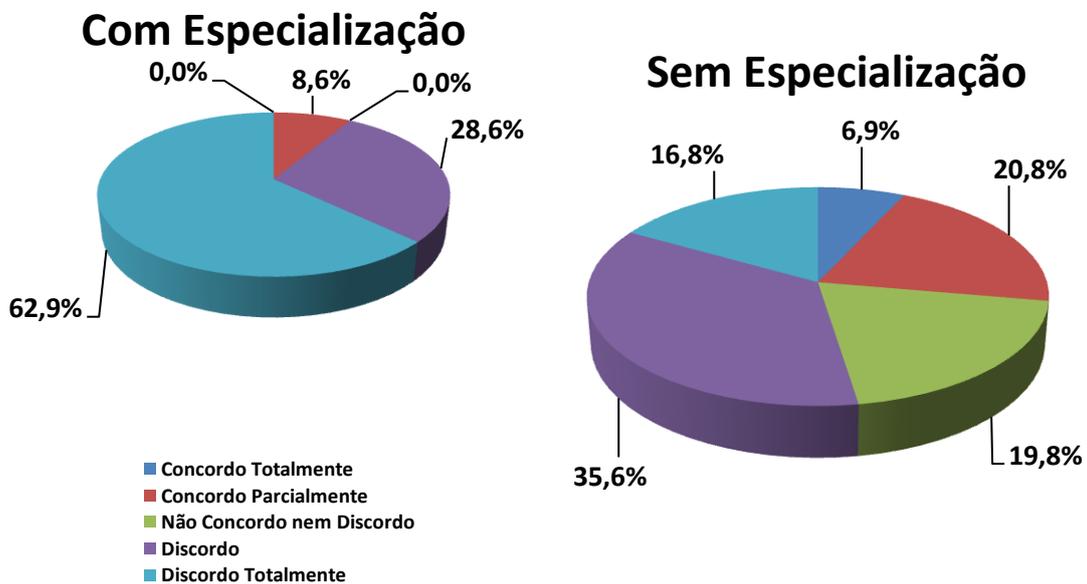


Gráfico n.º33: Análise comparativa da pergunta 11, tendo em conta a especialização em Educação Especial.

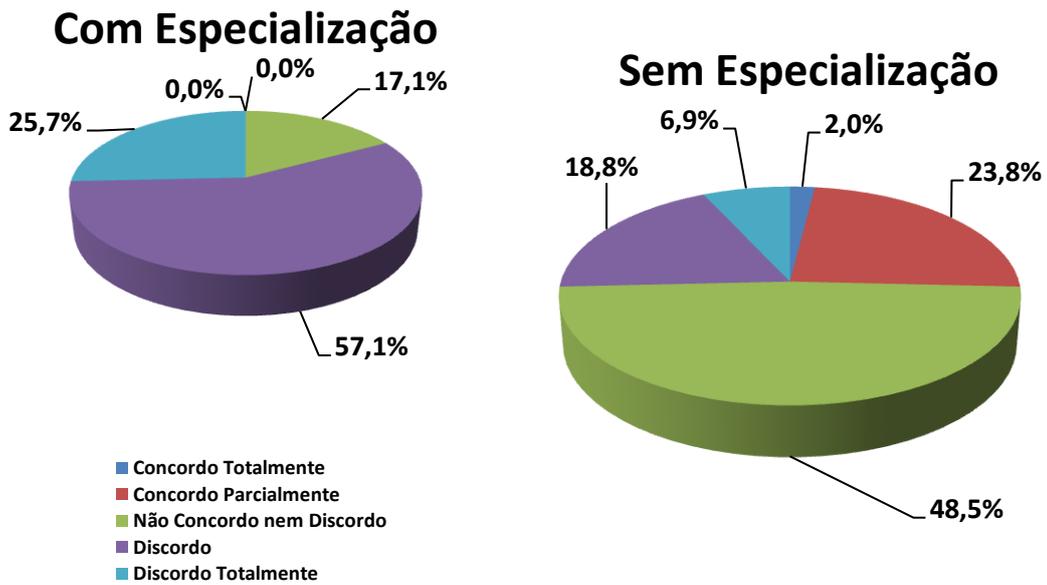


Gráfico n.º34: Análise comparativa da pergunta 12, tendo em conta a especialização em Educação Especial.

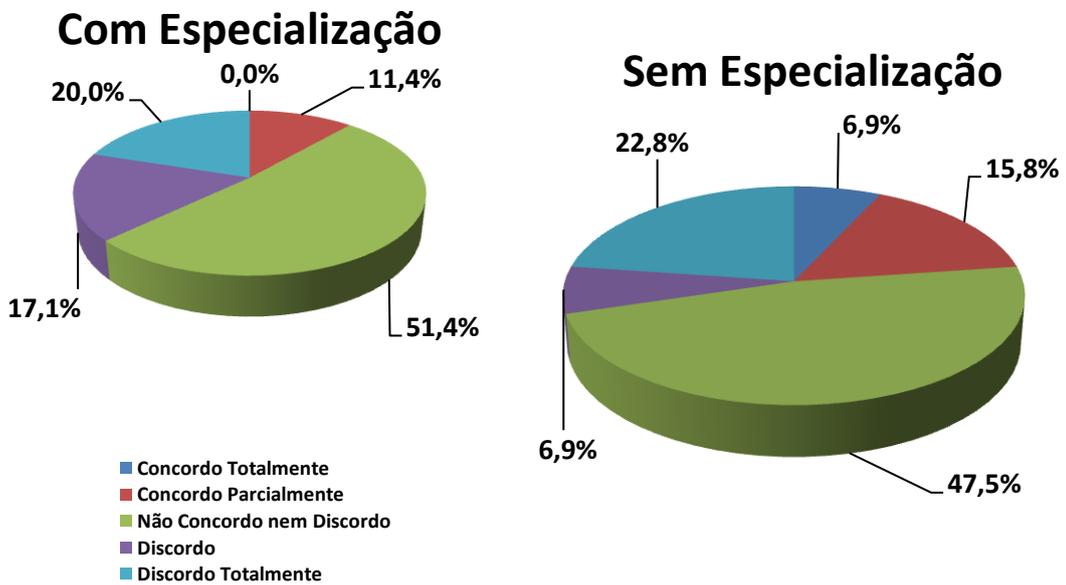


Gráfico n.º35: Análise comparativa da pergunta 13, tendo em conta a especialização em Educação Especial.

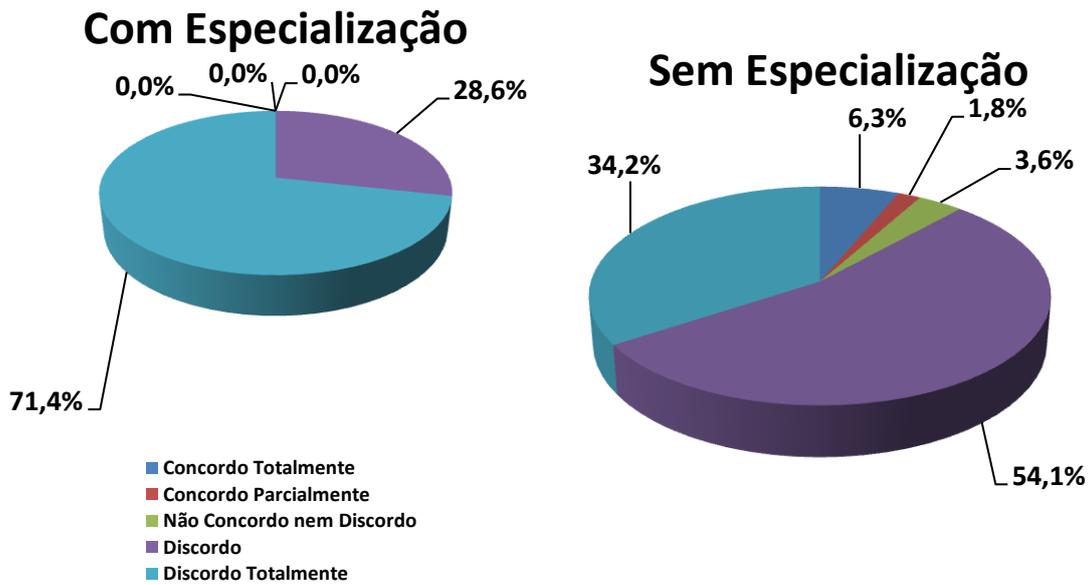


Gráfico n.º36: Análise comparativa da pergunta 14, tendo em conta a especialização em Educação Especial.

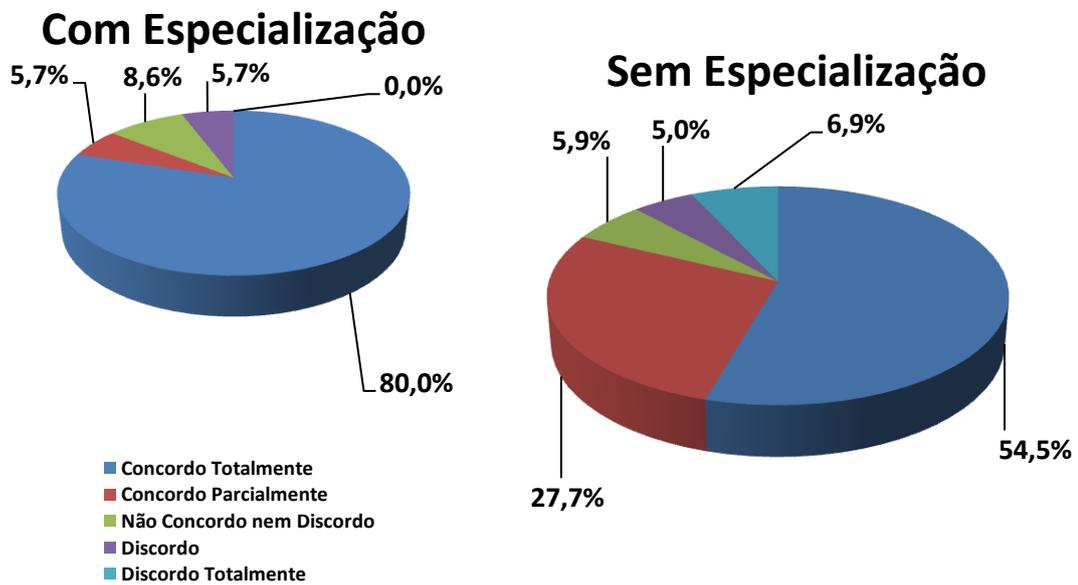
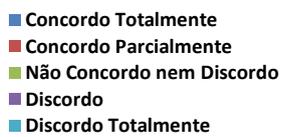
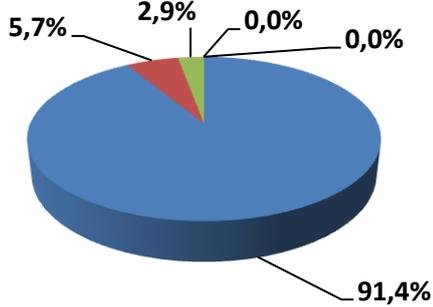


Gráfico n.º37: Análise comparativa da pergunta 15, tendo em conta a especialização em Educação Especial.

Com Especialização



Sem Especialização

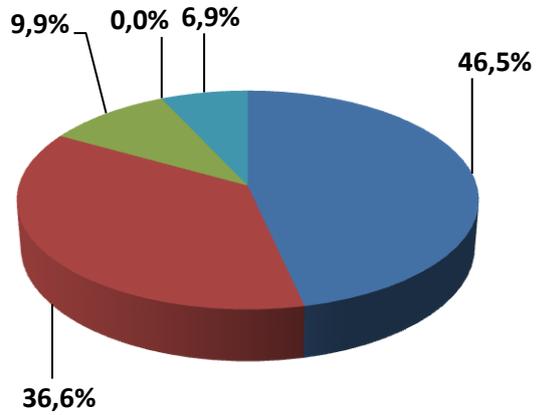
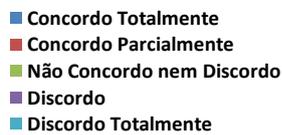
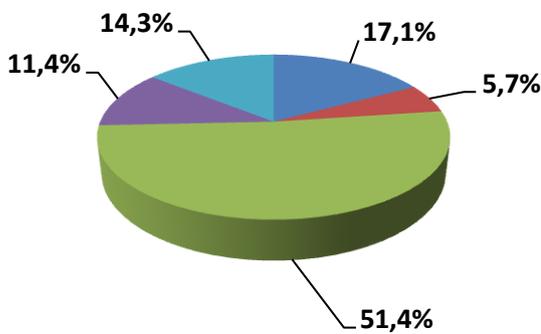


Gráfico n.º38: Análise comparativa da pergunta 16, tendo em conta a especialização em Educação Especial.

Com Especialização



Sem Especialização

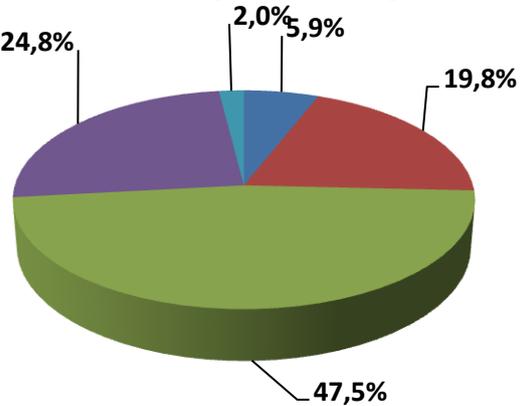


Gráfico n.º39: Análise comparativa da pergunta 18, tendo em conta a especialização em Educação Especial.

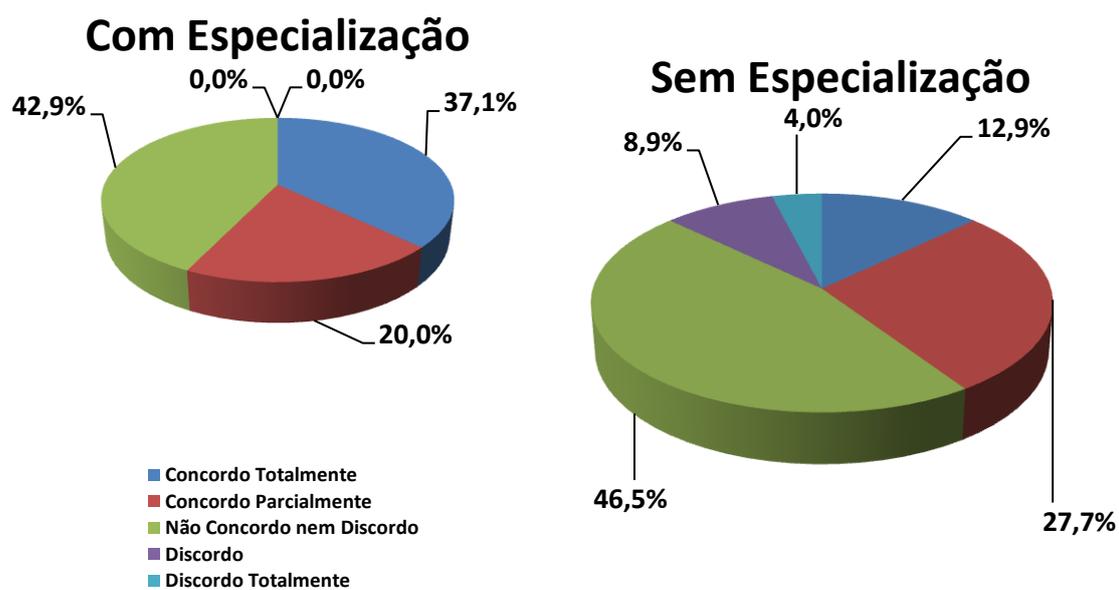


Gráfico n.º40: Análise comparativa da pergunta 20, tendo em conta a especialização em Educação Especial.

Capítulo V

Conclusões

A sociedade dos nossos dias é muito diversificada, e devemos sempre respeitar essa diversidade, aceitando cada indivíduo como diferente, com todas as suas qualidades e limitações. Foi neste sentido que se tentou com este trabalho abordar a problemática da sobredotação.

Escola e criança sobredotada, criança sobredotada e escola são duas realidades em «choque». As crianças sobredotadas são «crianças diferentes» que, por serem diferentes, são especiais. O não reconhecimento de tal fato pode gerar situações de conflito entre a escola e a criança de modo a criar problemas de adaptação por vezes graves.

Os docentes devem estar atentos e observar os vários comportamentos que possam distinguir as crianças sobredotadas. Torna-se necessário promover um processo de ensino-aprendizagem de qualidade com um clima socioafetivo que favoreça o equilíbrio emocional e o desabrochar das capacidades especiais destas crianças (Neves, 2008).

Tendo em conta as questões de partida colocadas, pode-se concluir que de uma maneira geral as necessidades dos alunos com NEE são melhor satisfeitas na sala de aula. De acordo com Sanchez (2006 cit. in Sanches e Teodoro, 2006:73) «nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe».

Em relação à temática da sobredotação, e às suas características e necessidades, embora nem sempre seja de fácil identificação, pensa-se que os professores começam a estar conscientes desta problemática, começando a respeitar a diversidade existente nas escolas.

No entanto, em relação à inclusão dos alunos sobredotados na sala de aula regular penso que há muito a fazer. Segundo Serra (2008:125),

«atualmente, a maioria dos alunos portadores de altas habilidades encontra-se inserida nas classes de ensino comum, onde não são respeitadas as diferenças dos seus ritmos de desenvolvimento e, em vez de serem percebidos como crianças ou jovens com ritmos de desenvolvimento mais rápidos, são reconhecidos como impacientes, agitadores e perturbadores».

Ainda segundo a autora referida anteriormente, é necessário que a inclusão dos alunos sobredotados na sala de aula e na escola se efetue, para isso cabe ao professor

flexibilizar as suas práticas educativas, atendendo às necessidades dos alunos e indo ao encontro dos seus interesses, contribuindo para o empenho destas crianças nas suas tarefas.

«A formação é então uma prioridade, não podemos ignorar a existência destes alunos, ou trabalhar com eles de forma inadequada sabendo que isto pode corresponder a um desaproveitamento do aluno comprometendo o seu desenvolvimento e futuro» (Martins, 2010:66).

Por esta razão é cada vez mais procurada a formação especializada, no sentido de saber exatamente como estes alunos devem ser trabalhados e quais as opções educativas que existem para o aluno sobredotado.

Como reflexão final, «não será descabido afirmar que as capacidades excepcionais destas crianças e jovens devem ser aproveitadas em benefício do desenvolvimento mundial» (Bastos, 2009:217). Eles são um fator de desenvolvimento de uma sociedade.

Referências Bibliográficas

Ainscow, M. (1997). *Educação para Todos: Torná-la uma Realidade*. In I.I.E. (Eds.) *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp.11-37) Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais*. In David Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes.

Almeida, L. et. al. (2000 a). *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: A.N.E.I.S.

Almeida, L. et al. (2000b), *O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação*. Vol. 1, n.º 1 e 2. Braga: A.N.E.I.S.

ANEIS (2000). Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação

Antunes, A. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. Acedido em 21 de Agosto de 2011, em URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.

Armstrong, T. (2001). *As Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed.

Aranha, M. (2004). *Educação Inclusiva. A escola* Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/aescola.txt>

Baptista, I. (1998). *Ética e Educação: Estatuto ético da relação educativa*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique: Porto.

Barreto, A. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente no primeiro ciclo*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra. 127 pp.

Bastos, A. (2009). *A perceção dos professores sobre os alunos sobredotados versus o alheamento da escola*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. 277 pp.

Bernard da Costa, A. (1996) *A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática*. Inovação, 9 (1-2) p.151-163.

Brandão, A. (1996). *A criança sobredotada: Dificuldades de integração*. Congresso Internacional de sobredotação, problemática sócio/educativa. II Congresso da Federação Ibero-Americana, Associação Portuguesa para o Estudo da Problemática da Inteligência, Criatividade e Talento. Porto.

Cadima, A. (1996). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. Noesis. P.48-51

Castro, I. (2006). *Sobredotação: Intervenção esquecida*. Projeto de Investigação. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. 57 pp.

César, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos*. In David Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Conselho Nacional de Educação (CNE) (1999). Parecer nº3/99. *Diário da República – II Série, nº 40 (17.02.99)*.

Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão: quem quiser que uma sobreviva sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

DEB. (1998). *Crianças sobredotadas - Intervenção educativa*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dias, M. (2000). *A educação pós-moderna: uma resposta ao desenvolvimento e educação das crianças? Sobredotação*. Vol. 1 n.º 1 e 2 .

Engberg, Mona et al. (1995). *O professor aprendiz – criar o futuro*. Programa Europeu Petra II. Ação II. Ministério da Educação.

Falcão, I. (1992). *Crianças sobredotadas: Que sucesso escolar?* Rio Tinto: Asa.

Freeman, J. e Guenther, Z. (2000). *Educando os mais capazes. – ideias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.

Guenther, Z. (2000). *Desenvolver Capacidades e Talentos – um conceito de inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Heimbuge, J. A. e Rief, S. F. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. 1º Volume. Porto: Porto Editora.

Infância e Juventude: pontes de inclusão (2003). Universidade portugalense. Revista de Educação Social. Porto: Porto Editora.

Lombardo, J. (1997). *Necessidades Educativas del Superdotado*. Madrid: Editorial Eos.

Lopes, J (2005). *Perceção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Tese de Doutoramento. Instituto de educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Marcos, E. (2008). *A perceção dos professores do ensino básico face à Inclusão das crianças/jovens com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra. 153 pp.

Martins, T. (2010). *A escola face ao aluno sobredotado*. Projeto de investigação no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. 82 pp.

Meijer, J. (2005) *Relatório Síntese*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial Web: www.european-agency.org

Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica (1998). *Crianças e jovens sobredotados – Intervenção educativa*. Editorial do Ministério da Educação.

Miranda, L., & Almeida, L. (2002). Sobredotação em Portugal: Contributos das Associações Portuguesa para a divulgação do tema . *Sobredotação 3* p. 43-54.

Miranda, L. (2003). *Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: Confronto entre sinalizações dos professores e de psicólogos*. Dissertação de Mestrado . Coimbra. FPCE.

Miranda, L. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar*. Tese de Doutoramento. Instituto de educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – um desafio para professores*. Lisboa: Editorial Presença

Neves, I. (2008). *Estratégias educativas diferenciadas utilizadas pelos professores, com crianças sobredotadas, em contexto de sala de aula*. Projeto de investigação no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. 61 pp.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula- Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.

Oliveira. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de Doutoramento. Instituto de educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Pereira, M. (2005). *Educação e desenvolvimento de alunos sobredotados: Fatores de risco e de proteção*. Revista Portuguesa de Pedagogia 39 p.243-258.

Pinto, J. (1994). *A avaliação como estratégia de formação*. In R. d’Espiney & R. Canário (Orgs.), *Uma escola em Mudança com a comunidade – Projeto ECO, 1986-1992. Experiências e Reflexões*. Lisboa. I.I.E.

Pires, J. (1996). *Práticas de planificações na escola moderna*. Lisboa. IPCE p.54-65

Porter, G. (1994). *Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*, Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.

Prieto, M. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.

Renzulli, J. (1986). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir*. Da investigação-ação à educação inclusiva. Revista lusófona da Educação. 5 p.127-142.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona da Educação. 8 P.63-83.

Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas Diferenciadas*. Escola Moderna N.º 8. 5.ª Série. p.30-41.

Santos, C. (2001). *Sinalização de alunos com altas habilidades e talentos*— cruzamento de informação de origem e natureza diferentes. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Serra, H. (2004a). *A criança sobredotada. O aluno sobredotado*. Porto: APCS.

Serra, H. (2004b). *O aluno sobredotado*, Associação portuguesa de crianças sobredotadas. Vila Nova de Gaia: Gaialivro.

Serra, H. & Mamede, M. C. & Sousa, T. (2004). *Sobredotação: Uma realidade/um desafio*. Cadernos de Estudo. 1.p.51-56.

Serra, H. (2005). *Alunos sobredotados: Respostas Educativas / Dinâmicas de Ação Educativa*. In *Atas do Encontro Internacional Educação Especial - Diferenciação: Do Conceito à Prática*, Porto. p. 73-85.

Serra, H. (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais - Domínio Cognitivo*. Porto. Editora Gailivro.

Silva, M. (1999). *Sobredotado: Suas necessidades educativas específicas*. Porto: Porto Editora.

Stainback, S e Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Valle, M. (2001). *Guía para la Identificación y Seguimiento de Alumnos Superdotados*. Valencia: CISS Praxis.

Vilas Boas, C. e Peixoto, L. (2003). *As Crianças Sobredotadas: conceito, características, intervenção educativa*. Braga: Edições APPACDM de Braga.

Virgolim, A.(2007). *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais* Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

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

Legislação

Declaração Universal dos Direitos do Homem, Publicada no Diário da República, I Série A, n.º 57/78, de 9 de Março de 1978

LBSE (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

Decreto-lei n.º 35/90 de 25 de Janeiro

Decreto de lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

Declaração de Salamanca – 7-10 de Junho de 1994.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto

Despacho Normativo n.º 50/2005

Decreto-lei n.º 3 de 2008, DR: I Serie, n.º4 de 7 de Janeiro de 2008

Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio

Referências na Internet

<http://www.vademecum.com.br> [Acedido em 2 de Setembro de 2011]

<http://www.academiadesobredotados.com> [Acedido em 2 de Setembro de 2011]

<http://pt.scribd.com/doc/48810883/2-ANEIS> [Acedido em 2 de Setembro de 2011]

http://www.apcs.co.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=82[
Acedido em 2 de Setembro de 2011]

<http://www.min-edu.pt> [Acedido em 5 de Setembro de 2011]

<http://sobredotados.com.sapo.pt> [Acedido em 5 de Setembro de 2011]

<http://www.infoinstitutodainteligencia.com> [Acedido em 5 de Setembro de 2011]

<http://www.aneis.org> [Acedido em 5 de Setembro de 2011]

<http://www.aneis.org/htm/sobre.htm> [Acedido em 5 de Setembro de 2011]

[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/r01hRedirectCont/contenidos/informacion/dif7/es_2082/adjuntos/libros/\(1\)%20Alcapa/DIVULGA.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/r01hRedirectCont/contenidos/informacion/dif7/es_2082/adjuntos/libros/(1)%20Alcapa/DIVULGA.pdf) [Acedido em 12 de Setembro de 2011]

<http://doc.jurispro.net/articles.php?lng=pt&pg=4493>[Acedido em 10 de Outubro de 2011]

<http://apcs.co.pt/images/pdf/alunossobredotados.pdf> [Acedido em 10 de Outubro de 2011]

<http://educamais.com/carateristicas-comportamentais-sobredotados/>[Acedido em 10 de Outubro de 2011]

Anexos



Escola Superior de Educação João de Deus

Este questionário destina-se a ser preenchido por professores do 1.º CEB, que exerçam funções em escolas públicas.

As respostas ao questionário destinam-se a fornecer elementos para um projeto de investigação, a desenvolver no âmbito do Mestrado em Educação Especial, que decorre na Escola Superior de Educação João de Deus. Para esse efeito a sua colaboração é fundamental. Os dados pedidos no questionário, destinam-se a perceber se a escola está preparada para a inclusão de crianças sobredotadas.

Os dados serão tratados estatisticamente e estão sujeitos a total sigilo e confidencialidade, destinando-se apenas ao estudo acima referido.

As instruções para responder às questões serão dadas ao longo do questionário. Todas as respostas serão igualmente válidas.

Neste contexto, solicito-lhe o preenchimento deste questionário, agradecendo, desde já, a sua colaboração.

I

Dados pessoais e profissionais

Assinale com uma (X) as suas opções.

1. Sexo

Masculino

Feminino

2. Idade

20 a 30

31 a 40

41 a 50

mais de 50

3. Tempo de serviço

0 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 20 anos

21 a 30 anos

mais de 31 anos

4. Formação Académica

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

5. Possui formação em Educação Especial

Sim

Não

6. Já trabalhou com um aluno sobredotado na sua sala de aula?

- Sim
 Não

II

Assinale com uma (x) a resposta que mais se adequa.

1- *Concordo Totalmente*

2- *Concordo Parcialmente*

3- *Não Concordo NemDiscordo*

4- *Discordo*

5- *Discordo Totalmente*

	1	2	3	4	5
1. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) devem ser incluídos em turmas do regular.					
2. Os professores não estão preparados para trabalhar com alunos com NEE.					
3. Os professores devem adequar o ensino às características cognitivas dos seus alunos e às suas necessidades específicas.					
4. Cada aluno com NEE tem necessidades únicas, pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades.					
5. As necessidades dos alunos com (NEE) são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.					
6. Todos os professores na sua formação adquiriram conhecimentos que lhes permite identificar uma criança sobredotada.					
7. É difícil diagnosticar as características de um sobredotado.					
8. A criança Sobredotada é um aluno com Necessidades Educativas Especiais.					
9. O apoio do professor de Educação Especial seria importante para um aluno sobredotado.					
10. A inclusão de uma criança sobredotada numa turma regular beneficia as aprendizagens dos restantes alunos.					
11. As crianças sobredotadas possuem capacidades intelectuais excecionais que as tornam sobredotadas em todas as áreas.					
12. Uma criança sobredotada tornar-se-á no futuro um adulto proeminente e criador.					
13. Os alunos sobredotados gostam de ser o centro das atenções.					
14. O aluno sobredotado não necessita de estímulos.					
15. O sucesso educativo dos alunos sobredotados passa por um currículo diferenciado e desafiante e pela utilização de estratégias educativas diversificadas, por parte do professor.					
16. A avaliação do aluno sobredotado deve ser realizada de acordo com as suas potencialidades.					
17. As escolas que temos estão preparadas para incluir os alunos sobredotados.					
18. A aceleração não tem desvantagens para o aluno sobredotado.					
19. Os professores necessitam de formação para poder trabalhar com alunos sobredotados.					
20. O despacho normativo 50/2005, através do plano de desenvolvimento, beneficia os alunos sobredotados.					