



UCP
CRB
FACIS



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Alunos Sobredotados: Emergência de um Atendimento
Diferenciado

Ângela
Rodrigues

**ALUNOS SOBREDOTADOS:
EMERGÊNCIA DE UM ATE NDIMENTO DIFERENCIADO**

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação
Educação Especial

Ângela Fernanda Teixeira Rodrigues

**Orientadora:
Professora Doutora Filomena Ponte**

Braga, 2012

Braga
2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**ALUNOS SOBREDOTADOS:
EMERGÊNCIA DE UM ATENDIMENTO DIFERENCIADO**

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação
Educação Especial

Ângela Fernanda Teixeira Rodrigues

**Orientadora:
Professora Doutora Filomena Ponte**

Braga, 2012

Agradecimentos

A elaboração deste trabalho de investigação não teria sido possível sem o contributo de algumas pessoas e instituições, a quem dirijo uma sentida palavra de agradecimento.

À Professora Doutora Filomena Ponte dedico uma especial atenção pela dedicação demonstrada ao longo de todo este percurso, pela amizade e apoio incondicional que me prestou, mas sobretudo por acreditar que teríamos a perseverança necessária para a concretização deste projeto.

Ao Filipe, meu marido, expresso publicamente um agradecimento pela compreensão demonstrada face às minhas ausências, pelo apoio incondicional e constante, pelo encorajamento nas horas de maior incerteza e angústia, em suma, por ser tão especial.

Dedico este projeto aos meus pais e irmão, por me fazerem acreditar que tudo é possível, por me apoiarem incondicionalmente, pelo conforto e segurança proporcionados ao longo desta caminhada pessoal, académica e profissional.

Aos membros da Direção Nacional da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação, aos seus coordenadores e técnicos e aos pais de crianças sobredotadas que comigo colaboraram dedico este trabalho, esperando ter conseguido transmitir de forma inequívoca as suas opiniões, angústias e sonhos.

Aos meus “pequenos grandes amores” Pedro e Rafael, por me fazerem acreditar na simplicidade e pureza da vida.

Índice Geral

Índice de Siglas

Índice de Gráficos

Índice de Tabelas

Resumo

Abstract

Introdução

Parte I – Estado da Arte 11

Capítulo I – Sobredotação: Conceito, características, identificação 11

1-Sobredotação: evolução do conceito..... 11

1.1-Etiologia..... 11

1.2-Conceções contemporâneas..... 14

1.3- Contributo dos Modelos e Teorias de Sobredotação..... 17

(i) Teoria Triárquica da Inteligência..... 17

(ii) Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento..... 19

(iii) Teoria das Inteligências Múltiplas..... 20

(iv) Conceção de Sobredotação dos Três Anéis..... 23

(v) Modelo Multi – Factorial da Sobredotação 24

2- Em busca de um conceito universal de Sobredotação 26

2.1-Dificuldades de definição 26

2.2-A diversidade de termos utilizados 28

2.3- Uma tentativa de definição universal 29

3- Características do Sobredotado 32

3.1- Características físicas 32

3.2- Características cognitivas, intelectuais e de aprendizagem 32

3.3- Características sócio – emocionais..... 33

4- Identificação do Sobredotado..... 35

4. 1-A importância da identificação 35

4.2- Processo de identificação..... 36

4.3- Fontes de informação, agentes de avaliação e instrumentos utilizados 38

4.4-Modelos de Identificação.....	41
4.5-Dificuldades na identificação	43
Capítulo II – Necessidades Educativas Especiais e Sobredotação.....	44
1-Evolução do conceito de Necessidades Educativas Especiais	44
2-Enquadramento da Sobredotação no âmbito da Educação Especial.....	47
Parte II – Estudo Empírico.....	56
Capítulo I – Enquadramento do estudo	56
1-Motivação.....	56
2-Objetivos e questões geradoras	57
Capítulo II- Método	59
1-Amostra.....	59
2-Instrumentos	70
3-Procedimentos.....	71
Parte III - Análise, Apresentação e Discussão dos Resultados	72
Conclusões.....	88
Referências Bibliográficas	93

Índice de Siglas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

QI – Quociente de Inteligência

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação

Índice de Gráficos

Gráfico n.º1: Sexo das Crianças/ Jovens

Gráfico n.º2: Idade

Gráfico n.º3: Ano de Escolaridade

Gráfico n.º4: Número de Irmãos

Gráfico n.º5: Posição na Fratria

Gráfico n.º6: Idade do Pai

Gráfico n.º7: Idade da Mãe

Gráfico n.º8: Habilitações Literárias dos Pais

Gráfico n.º9: Idade dos Técnicos

Gráfico n.º10: Habilitações Literárias dos Técnicos

Gráfico n.º11: Profissões dos Técnicos

Gráfico n.º12: Entrada antecipada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Gráfico n.º 13: Salto de Classes ao longo da Escolaridade

Gráfico n.º14: “O sistema Educativo proporciona ao sobredotado tudo quanto necessita?” – Opinião dos Pais

Gráfico n.º15: “O sistema Educativo proporciona à criança/ jovem sobredotado tudo quanto necessita?” – Opinião dos Técnicos

Gráfico n.º16: “Apesar da falta de legislação a escola do(a) seu(ua) filho(a) proporciona-lhe tudo quanto necessita?” – Opinião dos Pais

Gráfico n.º17: “Concorda com a integração da Sobredotação na Educação Especial?” – Opinião dos Pais

Gráfico n.º18: “Concorda com a integração da Sobredotação na Educação Especial?” – Opinião dos Técnicos

Índice de Tabelas

Tabela n.º1: Aspetos Positivos que estiveram na origem do Diagnóstico de Sobredotação

Tabela n.º2: Aspetos Negativos que estiveram na origem do Diagnóstico de Sobredotação

Tabela n.º3: Profissão dos Pais

Tabela n.º4: Motivações que originaram a colaboração com a ANEIS

Tabela n.º5: Justificações apresentadas pelos Pais à questão “O sistema Educativo proporciona ao sobredotado tudo quanto necessita?”

Tabela n.º6: Justificações apresentadas pelos Técnicos à questão “O sistema Educativo proporciona à criança/ jovem sobredotado tudo quanto necessita?”

Tabela n.º7: O Ministério da Educação deve... - Opinião dos Técnicos

Tabela n.º8: As famílias recorrem às associações porque... - Opinião dos Técnicos

Resumo

Grandes questões se colocam e questionam acerca da verdadeira importância na identificação de crianças sobredotadas. A resposta a esta questão parece residir na convicção de que a identificação é a única forma de proporcionar ao sobredotado um contexto educativo e desenvolvimental adequado às suas características e necessidades.

A identificação do sobredotado possibilitará a emergência de um atendimento diferenciado e personalizado, por parte dos diferentes agentes educativos (Hollinger & Kosek, 1985; Mönks, 1997). Integrar um aluno sobredotado numa turma do ensino regular e não lhe prestar um atendimento diferenciado causará, segundo Freeman (1979, 1983, 1991) inúmeros prejuízos. Assim, estes alunos revelam comportamentos indisciplinados, fruto da frequência em aulas repetitivas e pouco estimuladoras, que em nada satisfazem as suas necessidades, curiosidades e interesses. Concomitantemente, poderão revelar um desinteresse crescente face à realidade escolar ou mesmo um padrão de comportamentos conformistas, como que aceitando que não traz qualquer benefício demonstrar a sua diferença.

A identificação deverá então ser encarada como o ponto de partida para uma intervenção verdadeiramente eficiente, isto porque de nada serve rotular uma criança, criar expectativas e não intervir.

Este estudo tem como objetivo divulgar as perceções sobre a importância da implementação de programas de enriquecimento, como forma de integração deste grupo de crianças, quer na escola quer na sociedade. A amostra em estudo, consta de cerca de 52 participantes, uma equipa multidisciplinar (pais, técnicos e responsáveis pela equipa dos programas de enriquecimento da ANEIS).

Abstract

Big questions are made and we ask ourselves about the importance of the identification of gifted children. The answer to that question seems to be in the conviction that the identification is the only way to provide to the gifted person an adequate educational context and an environment where he can improve according to its characteristics and needs.

The identification of the gifted child will allow the emergency of differentiated and individual services by the different educational agents (Hollinger & Kosek, 1985; Mönks, 1997). To integrate a differentiated service in a regular class and not provide a differentiated service will, according to Freeman (1979, 1983, 1991), cause several damages. This is why those students reveal undisciplined behaviors, as a result of repetitive classes with no stimulation that don't satisfy their needs, curiosity and interests. They may also reveal an increasing lack of interest towards the school reality or even a standard of conformist behavior, like if they believed it is no use to show your difference.

The identification should be faced as a starting point to a truly effective intervention because it is no use to rotulate a child, to create expectations without intervening.

The main goal of this study is to spread the perceptions about the importance to implement enrichment programmes, as a way to integrate this group of children, in the school and the society. The sample to study includes 52 participants, a multidisciplinary team (parents, technicians and responsible for the enrichment program team ANEIS).

Introdução

A Declaração de Salamanca (1994) trouxe consigo o advento da inclusão e da “Escola para todos”, num claro respeito pelo” *“direito à educação de todos os indivíduos (...) independentemente das diferenças individuais.*

A partir deste marco histórico as políticas educativas dos distintos países reformularam-se no sentido de facultarem ao aluno com limitações na atividade e participação um contexto educativo adequado, respeitador das suas diferenças e promotor do seu desenvolvimento. A designação Necessidades Educativas Especiais, através da tão aclamada sigla NEE passou a fazer parte do quotidiano dos sistemas educativos, estabelecimentos de ensino, docentes e famílias.

Subjacente a esta escola inclusiva subsistia a ideia de aproximar o aluno com limitações e escasso rendimento académico da mediana, ou seja, implementar um vasto leque de metodologias e estratégias de diferenciação pedagógica no sentido de o aproximar gradualmente do aluno médio.

A evolução das políticas educativas possibilitou a criação de um sistema educativo inclusivo, que respeita o sujeito com necessidades educativas especiais, que reorganiza espaços e metodologias no sentido de o ajudar a colmatar as suas limitações. Atualmente, nenhum agente educativo coloca em causa os direitos do aluno/ do ser humano com necessidades educativas especiais.

Assim, a nossa grande preocupação dirige-se para aquele que, possuindo um desempenho superior numa qualquer área de atuação humana, se encontra integrado numa escola/ turma do ensino regular.

Desde tempos remotos que o ser humano se questiona acerca da etiologia, validade e características do sujeito com sobredotação. No entanto, apesar deste interesse e curiosidade para com o tema da sobredotação registam-se muitas ambiguidades e indefinições em seu redor. Uma revisão da literatura especializada acerca da temática em causa leva-nos a mergulhar em inúmeros modelos e teorias explicativas, faz com que nos deparemos com uma multiplicidade de termos e definições, revela-nos um vasto leque de características e apresenta-nos um complexo processo de identificação do sobredotado. Acresce a esta realidade complexa, os mitos associados ao sobredotado, que toldam o cidadão comum e, não raras vezes, sistemas educativos e seus distintos agentes.

Tomando como referência Ponte (2011) “*O tema da sobredotação é um assunto parco em (des)consenso e abastado em (pre)conceito.*”, no entanto, e porque “*Alunos dotados e talentosos na escola: Não podem esperar mais...*” (Guenther, 2011) realizamos esta investigação.

Esta investigação encontra-se dividida em três partes fundamentais, que apesar de distintas permitem no seu conjunto uma abordagem sistematizada à temática da sobredotação e o encontrar de resposta às questões geradoras e objetivos deste estudo.

Na Parte I, o designado *Estado da Arte* fazemos uma revisão teórica acerca da etiologia do conceito de Sobredotação, alargamos a nossa análise às conceções contemporâneas do tema e deslindamos alguns dos aspetos mais relevantes de alguns modelos e teorias explicativos da temática em análise, dando especial relevo a autores como Sternberg (Teoria Triárquica da Inteligência), Gagné (Modelo Diferenciado da Sobredotação e Talento), Gardner (Teoria das Inteligências Múltiplas), Renzulli (Conceção de Sobredotação dos Três Anéis) e Mönks (Modelo Multi-Factorial da Sobredotação). Procedemos ainda à análise da multiplicidade dos termos utilizados para designar aquele que revela um desempenho superior à média e focamos as principais dificuldades encontradas na tentativa de uma definição universal do sobredotado/sobredotação. Deslindamos as principais características do sobredotado (nas dimensões física, cognitiva, intelectual, de aprendizagem, social e emocional) e analisamos o seu processo de identificação (no que concerne à sua importância, processos a desencadear, fontes a quem recorrer, modelos explicativos e dificuldades de implementação).

Ainda no decurso desta primeira parte, centramos a nossa atenção na evolução do conceito de Necessidades Educativas Especiais e tentamos estabelecer um enquadramento da Sobredotação no seio da Educação Especial, num claro e sentido esforço de revisão da legislação e normativos que poderão contemplar o atendimento a prestar ao aluno sobredotado no contexto escolar.

Na Parte II desta investigação, abandonamos a dimensão teórica e partimos para o *Estudo Empírico*, procedendo a um enquadramento da nossa investigação (no que respeita à motivação, objetivos e questões geradoras), bem como à explicitação do método por nós utilizado (amostra, instrumentos e procedimentos).

A Parte III constitui o âmago do nosso estudo, ou seja, procedemos à *Análise, Apresentação e Discussão dos Resultados* obtidos, é aqui que damos claramente “voz” aos pais de crianças/ jovens sobredotados e técnicos que com elas trabalham.

Parte I – Estado da Arte

Capítulo I – Sobredotação: Conceito, características, identificação

1-Sobredotação: evolução do conceito

O conceito de sobredotação evoluiu ao longo dos tempos, incrementado em diferentes contributos provenientes das investigações levadas a cabo no âmbito das ciências da educação e da psicologia. Deste modo, consagramos a primeira fase da nossa investigação ao desenvolvimento histórico do conceito.

1.1-Etiologia

Ainda que, muitas das vezes não seja enfatizada, a génese histórica de cada um dos construtos teóricos que utilizamos como variáveis na psicologia da educação e do desenvolvimento, pode ser clarificadora e sempre causadora do estado atual dos mesmos. Daí, que introduzirmo-nos nas suas origens se torne imprescindível à boa compreensão da sua posterior evolução.

Este é um breve resumo das aquisições desenvolvimentais de Michael, um bebé aparentemente como todos os outros, mas que cedo demonstrou ser diferente dos demais...

Aos quatro meses de idade Michael começou a pronunciar palavras soltas e pequenas frases, aos oito meses, lia as palavras que surgiam nos comerciais da televisão e aos dez meses efetuava a leitura das placas informativas do supermercado. Por volta dos quinze meses, conseguiu sintetizar as regras da fonética, pelo que passou a ler palavras com as quais nunca havia contactado.

De acordo com o testemunho dos seus progenitores, Michael demonstrava uma vontade incontrolável em aprender e quando se interessava por um tema, revelava uma capacidade de concentração extraordinária. No entanto, a sua vontade desenfreada de aprender não se ficava pela expressão oral e escrita, também a área da matemática lhe interessava e aos três anos de idade Michael assimilou e demonstrou as regras associativa, comutativa e de identidade da álgebra.

Com cinco anos de idade Michael concluiu o segundo grau e no ano seguinte ingressou na University of South Alabama onde, dada a sua idade era acompanhado pela mãe no decurso das diferentes aulas, no entanto, nunca necessitou de ajuda para concluir os seus trabalhos e apreender os conceitos abordados. Aos dez anos de idade Michael terminou a licenciatura e tentava

decidir qual o caminho a seguir, ainda não havia decidido se deveria inscrever-se num mestrado em antropologia, ou se deveria rumar a Los Angeles para apresentar um programa de televisão (Winner, 1998).

Uma leitura avulsa e descontextualizada da situação anterior levaria o leitor a exclamações como “Fantástico!”, “Isto é raro, devem existir pouquíssimas crianças com estas capacidades”, “Fenomenal”... uma leitura da referida situação à luz da evolução das ciências da educação e da psicologia levar-nos-ia a questionarmo-nos se estaríamos perante um génio, uma criança talentosa, um prodígio ou uma criança precoce.

Apenas analisando a evolução do conceito de sobredotação e assimilando os parâmetros e características valorizados em cada época/ contexto poderemos perceber a verdadeira essência de Michael, essa criança tão especial.

Desde tempos remotos que o ser humano se questiona acerca do porquê, das características e validade daqueles que se destacam dos demais pela(s) sua(s) capacidade(s) acima da média em uma ou mais dimensões da atividade humana. Assim, o tema da sobredotação não é novo, apenas lhe é atribuída maior ou menor importância e são focados aspetos distintos de acordo com a época/ contexto em causa (Acereda & Sastre, 1998).

Se recuarmos às sociedades primitivas encontramos o sobredotado como sujeito extremamente astuto nas artes da caça e da pesca (Vilasboas & Peixoto, 2003). Na Grécia clássica, a sobredotação era entendida como resultado divino, como um dom com o qual alguns indivíduos eram bafejados, pelo contrário, a sociedade Romana encarava-a como algo anormal, um castigo divino, o que se prendia com a sua raiz marcadamente cristã (Acereda & Sastre, 1998). É neste contexto que Platão se interessa pelo tema e defende que o sujeito que se revela superior aos restantes, deve ser atendido desde tenra idade, de modo a cultivar essa superioridade e desempenhar funções em prol do Estado (Terrasier, 1994).

Na Idade Média as diferentes sociedades não dedicaram grande atenção ao tema da sobredotação, uma vez que não havia grande preocupação face ao ser humano e às suas necessidades, assim, a pouca atenção que é dada ao sobredotado leva a que o mesmo seja encarado como um herege. O Renascimento fez com que as consciências se voltassem novamente para o tema, contudo, encontramos este período dividido em três fases distintas. Numa primeira fase, nos séculos XVI e XVII encontramos a sobredotação encarada como “criação especial”; no século XVIII emerge a ideia de que

o sobredotado é um sujeito marcado pela idiotice, loucura e anormalidade; no decurso do século XIX surge a ideia de que a herança genética determinaria a ausência e/ ou presença de sobredotação (Acereda & Sastre, 1998).

Na sua obra “Hereditary Genius”, Galton encetou o primeiro esforço de explicação científica da sobredotação, tentando estabelecer uma correlação entre herança genética e habilidades naturais manifestadas pelos sujeitos (Genovard & Castelló, 1990). No decurso dos seus estudos, Galton não recorreu ao termo “sobredotado”, ao invés, optou pela designação “genial”, sendo genial o sujeito que cumulativamente apresenta uma postura diferente da padronizada (quase mitológica) e produz respostas também elas diferentes, mas com grande valorização social.

Com as investigações de Galton foi possível constatar que não existe uma relação verdadeiramente significativa entre a genialidade e as questões físicas e de personalidade do sujeito, contrariamente, a correlação entre genialidade e herança genética parece inabalável e fortemente consistente (Acereda & Sastre, 1998). Concomitantemente, o autor enaltece a motivação intrínseca como condição para o desenvolvimento da genialidade, ou seja, fruto de uma motivação superior, o génio sente-se impelido a trabalhar cada vez mais, intensificando a sua condição de genialidade inicial.

A emergência das Escalas de Inteligência permitiu operacionalizar, medir e definir de forma mais consistente as diferenças entre sujeitos, o que possibilitou uma nova abordagem na construção do conceito de que aqui nos ocupamos. Foi neste contexto que Terman desenvolveu um estudo longitudinal, através do qual e servindo-se da prova de Stanford-Binet (1916) procurou sinalizar estudantes com um alto Quociente de Inteligência (QI), com o intuito de: (i) deslindar as principais características dos sujeitos altamente qualificados; (ii) determinar o tipo de intervenção a levar a cabo junto dos mesmos; (iii) proceder ao seu acompanhamento até à idade adulta, como forma de constatar se essa superioridade de inteligência se manteria, (iv) sinalizar sujeitos com talentos superiores.

Com esta investigação, Terman constatou que os sujeitos sobredotados se destacam dos pares por apresentarem uma saúde e desenvolvimento físico superiores, ou seja, suprime radicalmente a correlação sobredotação - debilidade física que outros autores haviam afirmado. Simultaneamente, refere antecedentes de sobredotação nas suas origens, reforçando a tese de que a sobredotação se relaciona com o património

genético herdado. Contudo, Terman vai além da hereditariedade (de que Galton se havia ocupado) ao afirmar a interação hereditariedade - ambiente (Terman, 1916, 1925, 1954).

Apesar dos avanços registados na tentativa de definição do conceito, uma das principais críticas lançadas a Terman, consistiu no facto do autor se ter centrado numa dimensão monolítica da inteligência, o que levou a que os resultados obtidos se relacionassem mais com a medição do desempenho/ talento académico e não tanto com a sobredotação. O autor foi ainda criticado por não ter incluído a criatividade na sua definição de sobredotação (Genovard & Castelló, 1990).

Esta investigação, permite-nos ponderar a origem do conceito de sobredotação nos trabalhos de Galton e Terman. Posteriormente, nas conceções de Hollingworth (1942) encontramos o sujeito sobredotado como aquele que se destaca dos restantes pelas suas excepcionais competências de leitura, escrita e manipulação de símbolos/ dados abstratos o que, desde logo, nos remete para uma valorização da sua inteligência geral. Tendo como ponto de partida o QI, a autora estabelece a distinção entre sobredotação e genialidade, assim, um QI igual ou superior a 130 definiria o sobredotado, por seu turno um QI superior a 180 remeteria para a genialidade. Foi a partir dos seus trabalhos que os testes de inteligência começaram a ser encarados como possuidores de inúmeras limitações, visto não contemplarem situações que envolvessem a criatividade.

Para Witty (1957) o conceito de sobredotação deveria ser alargado, de modo a permitir a integração de qualquer criança que revelasse um rendimento excepcional numa qualquer área de atuação humana.

Apesar dos contributos de Hollingworth e Witty, o interesse pelo tema da sobredotação decaiu, dado o desenrolar de acontecimentos políticos e sociais como a Grande Depressão e a Segunda Grande Guerra Mundial. De acordo com Lombardo (1997), no início da década de 70 manteve-se o desinteresse face às necessidades do sobredotado, a preocupação do corpo académico e da população civil havia-se voltado para os sujeitos com dificuldades de aprendizagem.

1.2-Conceções contemporâneas

Como vimos anteriormente, o conceito de sobredotação esteve, durante muitos anos, enquadrado numa conceção marcadamente monolítica da inteligência, ou seja, baseado na existência de um QI igual ou superior a 130. Contudo, avanços significativos nas áreas das ciências da educação e da psicologia, permitiram constatar que

inteligência e sobredotação são conceitos de natureza complexa, pelo que deverão ser analisados partindo de perspectivas distintas das tradicionalmente utilizadas (e.g. Galton, Terman, Hollingworth & Witty), e integrando variadas dimensões.

Fruto do contributo de diferentes autores e distintas investigações foi possível constatar que a sobredotação não tem correlação direta com o êxito académico, ou seja, um elevado QI não implica necessariamente um alto rendimento escolar e académico. Por outro lado, surge a firme convicção de que o sujeito é influenciado pelo meio e que a sobredotação se relaciona mais com aquilo que o sujeito origina (o produto), do que com o seu QI elevado. Isto porque a existência de um QI alto é uma das características a ter em atenção na definição de sobredotação mas, por si só, não a determina.

A partir do momento em que as atenções se voltaram para o “produto” originado por aquele que se diz sobredotado, a criatividade passou a integrar o conceito. Mas, o que é a criatividade? Como determinar se um sujeito é ou não criativo?

De acordo com diferentes fontes populares entre criatividade e originalidade parece existir uma simbiose perfeita, ou seja, todo o produto que o sujeito cria de modo surpreendente e pouco usual pode ser considerado ação criativa. Uma abordagem científica ao conceito de criatividade permite-nos a adoção de duas visões distintas: uma marcadamente filosófica e outra claramente cognitiva. Se adoptarmos a visão filosófica encaramos a criatividade enquanto elemento natural da personalidade humana (Acereda & Sastre, 1998), ao invés, se nos centrarmos na sua conceção cognitiva encaramo-la como mecanismo de pensamento ou processamento (Castelló, 1993).

Vários foram os estudos que comprovaram que, à semelhança do que acontece com a inteligência, também a criatividade é marcadamente influenciada pela genética (Taylor & Sternberg, 1989) e pelo contexto no qual o sujeito se move (Acereda & Sastre, 1998). Ou seja, apesar de ser facilmente aceite a ideia de que o sujeito criativo provém de uma família criativa, o certo é que a criatividade tem de ser estimulada.

A Guilford (1950-1967) devemos a integração da criatividade num modelo de inteligência. No seu Modelo da Estrutura da Inteligência o autor define a criatividade enquanto mecanismo de pensamento divergente, encarando-a como processo intelectual fundamental. Para o autor o pensamento divergente consiste na capacidade que o sujeito possui para gerar respostas alternativas de modo: (i) fluído: o sujeito vai produzindo respostas relevantes para o problema proposto, (ii) flexível: o sujeito foge da norma, do previamente esperado e avança novas respostas, (iii) original: as suas respostas pautam-se pela diferença, pela novidade.

Esta nova abordagem de Guilford permitiu romper com a correlação criatividade - personalidade anteriormente aceita, ao mesmo tempo, possibilitou a medição clara e inequívoca da criatividade enquanto elemento integrante da inteligência (Wallach, 1985).

Decorria o ano de 1966 quando Torrance concebeu a “Torrance Test of Creative Thinking” (TTCT). Partindo da convicção de que os sujeitos criativos se distinguem dos demais pela multiplicidade de respostas produzidas e pela sua elevada flexibilidade, o autor, mediu a produção criativa de diferentes indivíduos. A definição de criatividade defendida por Torrance permite-nos estabelecer uma clara relação com a sobredotação e apesar das críticas proferidas face aos instrumentos por ele utilizados, o certo é que após a integração da criatividade na sobredotação, acreditou-se que a última não poderia voltar a ser medida unicamente por meio do QI (Acereda & Sastre, 1998).

Apesar dos avanços registados com a investigação de Torrance sentia-se, no seio da comunidade científica e académica, necessidade de estabelecer uma definição única, clara e inequívoca do conceito de sobredotação. Foi com esse objetivo que, em 1972, a Oficina de Educação dos Estados Unidos avançou uma definição do conceito, encarando o sobredotado como aquele sujeito que se destaca dos demais pelo seu alto rendimento e/ ou altas habilidades e, como tal, apresenta êxito numa das seguintes áreas: (i) capacidade intelectual; (ii) habilidade académica numa área específica; (iii) pensamento criativo; (iv) capacidade de liderança; (v) habilidade em artes visuais, (vi) desempenho psicomotor (Acereda & Sastre, 1998).

À semelhança do que havia acontecido com tentativas de definição anteriores, também esta trouxe consigo avanços e focos de crítica. Se por um lado, permitiu a conceção e implementação de programas de diferenciação pedagógica, por outro lado, foi criticada por não integrar fatores emocionais e não delimitar a importância de cada uma das categorias anteriormente apresentadas.

Assim, numa perspetiva de complementaridade e aperfeiçoamento do conceito surge, em 1978, a Ata das Crianças Sobredotadas que altera a definição anteriormente apresentada pela Oficina de Educação dos Estados Unidos. De acordo com a referida Ata a criança sobredotada manifesta uma alta habilidade numa área de atuação humana, poderá ser alvo de sinalização entre a educação pré – escolar e o ensino secundário e necessita de uma pedagogia e atendimento diferenciados em contexto escolar. (Acereda & Sastre, 1998). Esta nova definição revelou-se mais consensual e pertinente ao permitir uma abordagem multidimensional, ao definir um amplo espaço etário para a

sua sinalização; ao possibilitar a integração daqueles que revelavam potencial de sobredotação e não apenas aqueles que já o demonstravam e ao afirmar que talentosos e sobredotados têm necessidade de usufruir de pedagogia diferenciada em contexto escolar.

A revisão de literatura efetuada até este momento permite-nos distinguir duas fases distintas na evolução do conceito de sobredotação. Até aos anos 60, este conceito foi marcado por uma concepção reducionista, que encarava o QI como único elemento a ter em consideração na sinalização do sobredotado; a partir de então regista-se uma viragem substancial nas investigações e diferentes autores, com os seus distintos modelos e teorias enfatizam distintas variáveis, tais como a motivação, a estimulação por parte dos cuidadores, a criatividade, a personalidade e a riqueza do contexto no qual se movem.

1.3- Contributo dos Modelos e Teorias de Sobredotação

São vários os Modelos e Teorias que abordam o conceito de Inteligência estabelecendo, entre o mesmo e o conceito de sobredotação uma correlação significativa, o que nos possibilita cada vez mais a inteligibilidade do conceito aqui debatido. Neste ponto da nossa investigação centraremos a atenção na Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg), no Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné), na Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner), na Concepção de Sobredotação dos Três Anéis (Renzulli) e no Modelo Multi – Factorial da Sobredotação (Mönks).

(i) Teoria Triárquica da Inteligência

Partindo da interação existente entre as três subteorias inerentes ao funcionamento cognitivo do sujeito, Sternberg recorreu à Teoria Triárquica para explicar a inteligência do sujeito e consequentemente a sobredotação. De acordo com a referida Teoria, a inteligência do sujeito divide-se em três subteorias: subteoria componencial, subteoria experiencial e subteoria contextual, que embora distintas se encontram em plena e constante interação (Sternberg, 1990).

A *subteoria componencial* permite aferir os mecanismos internos que o sujeito possui e que lhe permitem uma atuação inteligente (Sternberg, 1993). Para o autor, os sujeitos com sobredotação intelectual revelam uma atuação distinta dos demais nos

seguintes componentes da inteligência: metacomponentes, componentes de rendimento e componentes de aquisição/ conhecimento (Sternberg, 1981- 1985).

A planificação, o dirigir da ação e a tomada de decisões no decurso de uma tarefa são possibilitadas ao sujeito através do recurso às metacomponentes. Apesar de todo e qualquer ser humano utilizar as metacomponentes, Sternberg (1986) defende que o sujeito sobredotado as utiliza de forma mais eficaz, combinando-as e integrando-as com uma maior superioridade.

De acordo com Acereda & Sastre (1998), a utilização das metacomponentes pressupõe um conjunto de procedimentos nos quais os sujeitos sobredotados revelam um desempenho superior: (i) identificação do problema; (ii) reconhecimento da natureza do mesmo; (iii) escolha das ações a executar para o resolver; (iv) elaboração da estratégia; (v) representação mental da informação que possui; (vi) escolha das fontes e recursos que poderá utilizar; (vii) controlo da situação, (viii) avaliação da ação executada.

As componentes de rendimento permitem ao sujeito executar a tarefa a partir de instruções fornecidas pelas metacomponentes e de acordo com a Teoria Triárquica (Sternberg 1986), afiguram-se como processos de ordem inferior que possuem as seguintes funções: (i) codificação de estímulos, ação através da qual o sujeito assimila os contornos do problema e recorre à informação que possui; (ii) estabelecimento de relações entre estímulos; (iii) estabelecimento de relações de ordem inferior e de ordem superior; (iv) aplicação, que possibilita o solucionar do problema de acordo com as relações estabelecidas anteriormente; (v) comparação e seleção entre as diferentes alternativas possíveis para solucionar o problema, (vi) justificação da solução escolhida para resolução do problema. Do conjunto das componentes da inteligência, as componentes de rendimento são as que mais fácil e eficazmente se medem através de testes psicométricos e também aqui o desempenho dos sujeitos sobredotados é claramente superior. As componentes de aquisição/ conhecimento podem ser definidas enquanto mecanismos de processamento de informação e operacionalização de representações de índole interna/ mental, que possibilitam ao sujeito a aplicação da informação e do conhecimento a novos contextos.

A *subteoria experiencial* possibilita o estabelecimento de relações entre a existência de uma inteligência marcadamente superior, manifestada no decurso de um qualquer contexto e/ou atividade e o grau de experiência que a referida atividade e/ou tarefa exigem por parte do sujeito (Acereda & Sastre, 1998).

A *subteoria contextual* permite-nos aferir as capacidades sociais do sujeito, ou seja, a sua adaptação ao meio que o rodeia, a seleção do contexto mais propício ao seu desenvolvimento e satisfação de interesses e a capacidade que possui para alterar o contexto de acordo com os seus objetivos.

Apresentando um desenvolvimento superior em todas as subteorias que constituem a Teoria Triárquica da Inteligência é possível assumir, desde logo, a superioridade intelectual do sobredotado, facilmente explicada pela rapidez, eficácia e idoneidade com que utiliza os componentes da sua inteligência individual. Ao mesmo tempo, o sobredotado distingue-se dos demais sujeitos pela sua extraordinária capacidade de resolver problemas de modo pouco usual, é um novo apelo à criatividade.

Em função da Teoria Triárquica da Inteligência, Sternberg (1990) apresenta-nos a sobredotação como conceito complexo e que se pode manifestar de formas distintas, dada a natureza plural da mesma. Quando estabelecemos a correlação entre Teoria Triárquica da Inteligência e sobredotação chegamos a duas grandes conclusões: para Sternberg a sobredotação é marcadamente intelectual e poderá assumir três tipos distintos (criativa, analítica e prática), por outro lado, o sujeito sobredotado poderá revelar uma alta habilidade num ou em vários desses tipos distintos de atuação (Oliveira, 2007).

(ii) Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento

Fazendo jus ao termo utilizado na denominação do seu Modelo, Gagné (1985) procede a uma clara e inequívoca diferenciação entre sobredotação e talento, considerando sobredotado o sujeito que apresenta um desempenho superior à média em vários domínios de atuação humana e talentoso aquele que tendo uma aptidão específica numa área de atuação necessita de estímulo por parte do contexto envolvente.

Para o autor, as habilidades naturais do ser humano podem ser divididas, de acordo com a sua especificidade, em quatro domínios: intelectual, criativo, sócio – afetivo e sensório-motor. Através de um processo desenvolvimental, baseado na aprendizagem/ prática desses mesmos domínios, o ser humano adquire competências em diferentes áreas (intelectual, artes, ação social, desporto e tecnologia), revelando o seu talento. Assim se percebe que Gagné assumiu a convicção de que a sobredotação é condição necessária para o talento, mas o inverso nem sempre ocorra (Gagné, 2000).

Ao longo do seu processo desenvolvimental, o sujeito é influenciado por fatores intrapessoais (que se relacionam diretamente com as suas características físicas, a sua

personalidade e motivação) e fatores ambientais (os diferentes contextos nos quais o sujeito se move, as pessoas com quem priva e os programas educativos de que beneficia), que exercem uma influência positiva e/ou negativa sobre o mesmo. Ao mesmo tempo, o sujeito poderá ser influenciado pelo fator “sorte”, que se relaciona diretamente com o meio ambiente no qual se move, mas também com a ideia de patrimônio genético herdado (Gagné, 2000).

Ao longo da sua investigação Gagné afastou-se de Renzulli no que concerne ao papel atribuído à motivação, uma vez que não a considera parte integrante da sobredotação, mas uma das condições necessárias ao emergir do talento. Assim, e porque muitos dos sujeitos com altas habilidades e aptidões não chegam à excelência devido à desmotivação, Gagné destaca a importância crucial da identificação e atendimento ao sobredotado, através da implementação de um contexto de aprendizagem favorável, dotado dos recursos materiais e humanos mais adequados. Será nesta simbiose perfeita entre motivação do sujeito e aquilo que o contexto lhe oferece, que o sujeito progredirá (Tojo, 2001).

Em suma, poderemos dizer que para Gagné, o sujeito nasce dotado de habilidades naturais, que através de um trabalho árduo e sistemático (influenciado por diferentes fatores: ambientais, intrapessoais e pela “sorte”), transforma em áreas de talento ou excelência.

(iii) Teoria das Inteligências Múltiplas

Na conceção do psicólogo Howard Gardner, os diferentes académicos haviam definido a “inteligência” em termos muito simplistas e redutores, ao recorrerem quase em exclusivo a testes psicométricos que encerravam um conjunto significativo de limitações. Por oposição o autor propõe, caracteriza e define sete tipos de inteligência, afastando aqueles que acreditavam que a inteligência é algo unificado e rígido, medida unicamente em função de um resultado de QI (Gardner, 1983).

A *inteligência linguística* pressupõe uma capacidade para usar palavras (quer oralmente, quer por escrito), para proceder ao uso e manipulação ao nível da sintaxe, da semântica, bem como para recorrer às dimensões pragmática e prática da linguagem. É através deste tipo de inteligência que o ser humano faz uso da metalinguagem, da explicação, da retórica e da mnemónica. Tendo como áreas de base os lobos frontal e temporal esquerdo (áreas de Broca e de Wernicke), este tipo de inteligência manifesta-se durante a infância e aqueles que a revelam mais ativa podem optar por saídas

profissionais ligadas à escrita (Armstrong, 2001). De acordo com o mesmo autor, a *inteligência lógica – matemática* remete-nos para a capacidade de bem raciocinar, utilizando os números de forma correcta, quantificando, estabelecendo padrões e relacionamentos lógicos, categorizando, classificando, testando hipóteses, calculando e fazendo inferências. Centrada no lobo parietal esquerdo, a inteligência lógico – matemática atinge o seu esplendor no fim da adolescência e início da idade adulta e culmina na formação de cientistas e matemáticos.

A tradição académica e literária leva-nos a acreditar que a inteligência linguística e a inteligência matemática são as que usufruem de um estatuto mais elevado, ao serem mais valorizadas no contexto escolar e mais facilmente medíveis através do uso de testes padronizados (Gardner, 1999).

A *inteligência musical* pressupõe uma grande sensibilidade face ao tom, melodia, ritmo e timbre, bem como uma grande capacidade em perceber, transformar, expressar e discriminar formas musicais. Com incidência no lobo temporal direito, este é o tipo de inteligência que mais precocemente se desenvolve, originando o aparecimento de músicos, compositores e maestros (Armstrong, 2001). Para Gardner (1999) esta inteligência encontra-se em plena articulação com a inteligência linguística, assim, por uma questão de equidade, não devemos recorrer ao termo talento musical. A *inteligência visuo – espacial* aparece diretamente relacionada com a capacidade para perceber o mundo e proceder à sua transformação, através de uma apurada sensibilidade para com a cor, forma, linha, espaço e a relação existente entre estes elementos. Assentando nas regiões posteriores do hemisfério direito, esta inteligência renasce por volta dos nove/ dez anos de idade, vigora até à velhice e graças à mesma surgem arquitetos e decoradores (Armstrong, 2001). A *inteligência corporal – cinestésica* consiste na habilidade para usar o corpo (na expressão de sentimentos, vivências e ideias) e as mãos (para criar e transformar objetos), através de capacidades específicas, tais como a velocidade, destreza, força e flexibilidade. Localizada no cerebelo, gânglios basais e córtex motor, o aparecimento deste tipo de inteligência é variável e possibilita a emergência de atletas, escultores, cirurgiões e artesãos (Armstrong, 2001).

Se é possível estabelecer um paralelismo entre inteligência linguística e inteligência lógico – matemática, Gardner (1999) agrupa a inteligência musical, a inteligência visuo – espacial e a inteligência corporal – cinestésica e correlaciona-as com as expressões.

Pela *inteligência interpessoal* o ser humano consegue assimilar e decodificar as expressões, sentimentos, estados de espírito e motivações do outro. Este tipo de inteligência desenvolve-se de modo mais consistente ao longo dos três primeiros anos de vida, encontra a sua base nos lobos frontais, lobo temporal (sobretudo o hemisfério direito) e sistema límbico e permite o aparecimento de líderes políticos e conselheiros. A *inteligência intrapessoal* relaciona-se com a capacidade que o sujeito possui em se conhecer, discernir acerca dos seus sentimentos, pensamentos, emoções e motivações e atuar de forma coerente, consistente e adequada. À semelhança do que acontece na formação da inteligência interpessoal, também aqui os três primeiros anos de vida são fundamentais, na medida em que determinam a fronteira entre o “eu” e o “outro”. Emergindo dos lobos frontais, lobos parietais e sistema límbico possibilita a escolha de saídas profissionais ligadas à religião e à psicoterapia (Armstrong, 2001).

Seguindo a linha de pensamento do autor anteriormente referido, em fases posteriores da sua investigação Gardner introduziu a *inteligência naturalista*, definindo-a como a capacidade para distinguir diferentes espécies e estabelecer relações entre as mesmas. Localizada em diferentes áreas do lobo parietal esquerdo, manifesta-se de forma muito intensa em algumas crianças e permite o aparecimento de biólogos, defensores da causa animal e naturalistas.

Várias foram as críticas lançadas a Gardner pelo uso do termo “inteligência” ao invés da designação “talento”, no entanto, o autor afirma a necessidade de encarmos a dimensão plural do conceito e implementou uma série de testes com vista a provar a existência de cada uma das inteligências descritas anteriormente. Assim, ao longo das suas investigações defendeu a existência de oito sistemas cerebrais com relativa autonomia e responsáveis pela emergência das diferentes inteligências (Armstrong, 2001). Por outro lado, o autor considera cada uma das inteligências como uma habilidade potencial que poderá ou não manifestar-se, tudo dependerá da influência e interação com o contexto envolvente (Sánchez, 2005).

Para Gardner (1995) a criatividade e originalidade do sujeito sobredotado apresentam-se como características do seu rendimento acima da média o que se reflete na sua personalidade, temperamento e estilo de aprendizagem. Assim, a Teoria das Inteligências Múltiplas encontra o seu espaço em contexto escolar, possibilitando o delinear de programas escolares e curriculares (Sánchez & Garcia, 2001).

(iv) Concepção de Sobredotação dos Três Anéis

Através da Concepção de Sobredotação dos Três Anéis, Renzulli (1977, 1994) explica a sobredotação enquanto existência, interdependência e relação dinâmica entre três componentes: motivação, criatividade e habilidades excepcionais.

De acordo com o autor o termo *habilidades excepcionais* designa um potencial superior numa ou mais áreas de atuação humana (Renzulli & Reis, 2000), possibilitando a emergência de habilidades gerais e habilidades específicas. As habilidades gerais possibilitam o processamento de informação, bem como assimilação de experiências e a produção de pensamentos abstratos. São exemplos destas habilidades as relações espaciais, o raciocínio verbal, a fluência e o raciocínio numérico, que poderão ser alvo de medição recorrendo a testes de inteligência ou aptidão geral (Factor G). As habilidades específicas permitem a aquisição de conhecimentos ou habilidades numa área específica, como a música, a dança e a matemática. Apesar de algumas dessas habilidades específicas serem difíceis de medir, outras podem ser submetidas a testes de aptidão específica ou realização (Renzulli, 1998).

A *motivação* remete para uma postura de entusiasmo e perseverança aplicada na resolução de uma tarefa ou no desenvolver de uma área específica. Este componente aparece claramente associado às seguintes características: resistência, trabalho árduo, perseverança, treino e confiança do sujeito em si mesmo e na sua habilidade.

A *criatividade* havia sido introduzida por Guilford e com Renzulli ganha um papel de extrema importância (Renzulli, 2000). Ser-se criativo pressupõe uma predisposição para solucionar problemas de modo flexível, fluído e original, estando o sujeito aberto a experiências e aprendizagens novas (Acereda & Sastre, 1998).

De acordo com Renzulli (1977) a sobredotação resulta da interação entre os três componentes anteriormente analisados, assim, associadas ao conceito de inteligência teremos sempre a motivação (envolvimento na tarefa) e a criatividade. Deste modo, o autor diferencia o sobredotado dos sujeitos com talento, ao proceder a uma redefinição de sobredotação assente nos seguintes parâmetros: (i) diminuição do peso atribuído à capacidade intelectual, aparecendo a mesma associada à capacidade criativa; (ii) interação entre a produção divergente e a produção convergente; (iii) valorização da motivação; (iv) valorização do sujeito em detrimento da sociedade, (v) reconhecimento das influências da tarefa ou situação (Acereda & Sastre, 1998).

Se inicialmente Renzulli admitia que todas as componentes (habilidade excepcional, criatividade e motivação) tinham o mesmo peso na definição da

sobredotação, no ano de 2000 altera a sua posição, ao defender que quando uma das componentes é menor as restantes a compensam, no entanto, existe sempre uma relação de cooperação entre as mesmas e apenas em conjunto cumprem o objetivo final (Reis & Renzulli, 1998).

As investigações levadas a cabo por Renzulli revelaram-se de extrema importância para o meio académico e o contexto escolar, ao possibilitarem a criação de programas de identificação, avaliação e acompanhamento de crianças e jovens sobredotados. No entanto, à semelhança de outros modelos foi alvo de algumas críticas (Lombardo, 1997; Pereira, 2000; Mönks & VanBoxtell, 1985).

Apesar de reconhecer a importância e contributo de Renzulli para o estudo do tema Lombardo (1997) e Mönks e VanBoxtell (1985) criticam o facto da Concepção dos Três Anéis não integrar o contexto no qual o sujeito se move e realiza aprendizagens. Face a esta crítica, Renzulli (1998) procedeu a uma análise criteriosa do seu modelo e, embora considerando a pertinência e relevo das três componentes por si apresentadas, mostrou-se aberto à introdução da personalidade e do meio na explicação da sobredotação. Deste modo, o autor considera que fatores como o carácter; a coragem; o carisma; a intuição; a energia; a necessidade de realização e a atracção pessoal podem ser incluídos na personalidade do sujeito. Por seu lado, os fatores do meio que poderão influenciar o desempenho sobredotado são os seguintes: estimulação na infância; estatuto sócio – económico; educação parental; personalidade dos progenitores; zona habitacional; fatores de oportunidade; posição familiar; educação formal, disponibilidade de modelos e presença/ ausência de doença e bem - estar.

Apesar das críticas de que foi alvo e da referência a duas novas componentes (personalidade e contexto), Renzulli (2000) continuou a fazer prevalecer a coexistência das suas três componentes iniciais (habilidade excecional, motivação e criatividade) na explicação da sobredotação. Tal situação levou Pereira (2000) a afirmar que o seu modelo afasta aqueles que tendo um potencial excecional, não revelam a coexistência das três componentes propostas pelo autor.

(v) Modelo Multi – Factorial da Sobredotação

Como demonstramos anteriormente uma das mais duras críticas de Mönks à Concepção da Sobredotação dos Três Anéis proposta por Renzulli (1977), consistiu no facto do mesmo não ter integrado componentes contextuais e sociais no seu modelo.

Na concepção de Mönks, o modelo explicativo proposto por Renzulli encarava as características pessoais do ser humano como algo estático, no entanto, a vida do ser humano é atravessada por processos transformadores, dinâmicos e evolutivos (Acereda & Sastre, 1998). Ainda no seguimento do pensamento do autor, o ser humano vive esses processos transformadores, cresce e aprende numa interação constante com a família, o seu grupo de pares e a escola, o que possibilitará a emergência de oportunidades de intensificação do talento e da sobredotação, oportunidades essas que a criança/ jovem agarrará de acordo com o suporte e apoio recebido por parte daqueles com quem priva (Mönks & VanBoxtell, 1985).

Ao adotar o modelo proposto por Renzulli e integrar as componentes família, escola e pares, Mönks abriu caminho à criação de programas de identificação, avaliação e acompanhamento de crianças e jovens sobredotados

2- Em busca de um conceito universal de Sobredotação

Analisada a evolução histórica do conceito de sobredotação e aferido o contributo de cada autor/ teoria na construção do mesmo, sentimos a inexistência de um conceito único, universal e consensual. De acordo com o contexto, a época e os aspectos enaltecidos por cada autor, teoria ou modelo surgem conceitos distintos, mas que se fundem e revelam a natureza plural do conceito de sobredotação. Assim, muitas são as dificuldades sentidas ao longo do processo de definição do construto sobredotação, dificuldades essas que se intensificam à medida que nos deparamos com a utilização de múltiplos conceitos e o emergir de mitos em torno do tema.

2.1-Dificuldades de definição

No percurso concetual do tema, atravessando as civilizações grega e romana, passando pela Idade Média e Renascimento, ao analisar os contributos deixados por autores como Terman, Galton, Guilford e Torrance, ao deslindar as diferentes Teorias e Modelos de Sobredotação apercebemo-nos que não somos capazes de numa simples frase, numa mera anunciação definir o conceito de sobredotação. Sentimo-nos, sim, na posse de uma verdade inabalável e inquestionável, estamos perante um conceito de uma riqueza vasta e plural, para o qual contribuem diferentes fatores e componentes.

De acordo com Falcão (1992) são várias as causas desta dificuldade de definição do conceito de sobredotação, nomeadamente: (i) a sua dimensão psicológica; (ii) a sua natureza multidimensional; (iii) a exatidão das inferências; (iv) a diversidade de conceitos propostos; (v) a heterogeneidade do público – alvo; (vi) a diversidade de termos utilizados para designar o sobredotado, (vii) o fator sócio – cultural.

O conceito de sobredotação afigura-se como *construto psicológico*, o que desde logo acarreta sérias dificuldades na sua medição, ou seja, torna-se necessário proceder à observação e análise de uma série de traços e características pessoais e de desempenho do sujeito e a partir dos mesmos chegar a conclusões. Assim, foi extremamente fácil definir a sobredotação enquanto a única variável a considerar foi o QI, facilmente medível recorrendo a testes estandardizados e padronizados, no entanto, quando se introduziram outras variáveis a dificuldade de definição avolumou-se.

Ao mesmo tempo, a *natureza multidimensional* do conceito origina dificuldades de definição, isto porque passamos de uma fase inicial onde a inteligência era considerada como algo único e fator determinante para a presença/ ausência de

sobredotação, para uma era em que se acredita no legado das inteligências múltiplas e na preponderância de fatores como a motivação e a criatividade.

A taldar a tentativa de construção de um conceito universal de sobredotação, surgem diversas *inferências*, originárias nas características e comportamentos que o autor, teoria e/ ou modelo valoriza, bem como o modo como os mesmos foram definidos e avaliados.

Ao longo da História diferentes autores recorreram a diferentes conceitos para definirem a sobredotação, ou seja, de acordo com o autor, teoria e/ ou modelo em causa e tendo como base diferentes características e comportamentos, surgiu uma *pluralidade de conceitos*. Esta diversidade de conceitos propostos origina alguma confusão, pois quando aplicados a um conjunto de sujeitos leva-nos a constatar que alguns se enquadram no perfil definido por todos os conceitos propostos, pelo contrário outros sujeitos parecem não enquadrar em grande parte dos conceitos determinados.

A *heterogeneidade* do nosso público – alvo constitui um grande entrave à tentativa de definição, muitas são as áreas de atuação humana em que o sujeito sobredotado se pode revelar, vastas e diversas são as características e comportamentos que o sujeito pode assumir, pelo que é necessário recorrer a um grande espírito de abstração e generalização para o conseguirmos definir.

Através de uma rigorosa revisão de literatura e recorrendo ao meio académico e popular apercebemo-nos da utilização de uma *variedade de termos* que usados como sinónimos parecem determinar e definir o sobredotado. Assim, não raras vezes encontramos termos como prodígio, aluno brilhante, talentoso, génio... que tentam significar uma mesma realidade, mas apenas tornam a sua definição mais inconsistente.

Por último e ainda na linha de pensamento de Falcão (1992) surge o contexto *sócio – cultural* do sujeito, ou seja, cada época, cada contexto, cada meio social e cultural define a importância atribuída à sobredotação e as características e comportamentos a contemplar na sua definição. Deste modo, se em algumas épocas os sujeitos com capacidades acima da média eram fortemente apoiados e valorizados, outras houve em que eram considerados hereges e possuídos por uma qualquer força do mal; se na Alemanha, no século XVIII a atenção se dirigia para aqueles que revelavam excelência na música, os povos da Europa Ocidental do século XX dedicaram a sua atenção aos cientistas e matemáticos.

Através desta resumida análise das dificuldades sentidas na definição do conceito de sobredotação, é possível constatar que estamos ainda longe do encontrar de um construto único, claro, inequívoco e universal.

2.2-A diversidade de termos utilizados

Como vimos anteriormente, uma das grandes dificuldades na definição do conceito de sobredotação reside no recurso a uma multiplicidade de termos utilizados pelo meio académico e popular como sinónimos do mesmo. Assim, apesar de parecer que estamos a atribuir significado a uma mesma realidade, o certo é que os termos utilizados revelam uma essência única e distinta, não podendo por isso ser utilizados com banalidade e em substituição dos conceitos de sobredotação/ sobredotado.

Ao longo da nossa investigação apercebemo-nos que em múltiplas situações os termos *sobredotado e talentoso* aparecem como sinónimos, parecendo definir a mesma realidade, no entanto, estamos perante dois construtos distintos que convém clarificar. Vários são os autores que definem o sobredotado enquanto sujeito com uma habilidade intelectual e/ ou académica superior à média, ao mesmo tempo, assumem o talentoso como aquele que revela um desempenho superior numa qualquer área de atuação humana, que não a intelectual e/ ou académica (Feldhusen, 1996; Passow, 1981).

É possível constatar que diferentes autores estabelecem uma correlação entre *sobredotado e precoce*, utilizando os dois termos como sinónimos e aplicando-os na definição do sujeito que se distingue dos demais pelo seu desempenho superior à média. De acordo com Gutiérrez (1968), podemos definir o sujeito precoce como aquele que adquire etapas desenvolvimentais antes da idade padronizada para a sua aquisição. Apesar das características de precocidade e sobredotação poderem ocorrer no mesmo limite temporal, o certo é que muitas das crianças que revelam precocidade não revelam, numa idade posterior, sinais de sobredotação. Ou seja, a precocidade remete-nos para a velocidade de desenvolvimento e aquisição de competências numa determinada área de atuação humana, a sobredotação vai além disso, remetendo para algo mais estável e duradouro.

De acordo com Hollingworth (1942) apenas poderemos utilizar o termo *génio* para nos referirmos ao sujeito detentor de um QI igual ou superior a 180. Atualmente o mundo académico parece consensual na atribuição deste termo ao sujeito capaz de produzir uma obra genial num determinado ramo profissional, numa área artística... ou seja, capaz de produzir algo que origine mudança e provoque uma nova ordem

conceitual (Feldhusen, 1995). Estamos pois perante um termo mais redutor e que apenas em condições de grande excecionalidade deverá ser aplicado.

Encontramos ainda referência ao termo *prodígio* que designa o sujeito detentor de um talento específico numa área de atuação humana restrita, como a música e as artes, e cujo desempenho é fora do vulgar face à idade que possui. Por seu turno o termo *idiot – savant* remete para o sujeito que, possuindo um QI entre 40 e 70, revela um desempenho superior à média numa área de atuação humana específica e manifesta um claro atraso nas restantes. O termo *bem dotado* é aplicado aos sujeitos com um QI entre os 110 e os 125/130, e ao possibilitar a sinalização, avaliação e acompanhamento de um maior número de sujeitos, diminui os preconceitos face ao termo sobredotado (Vilasboas & Peixoto, 2003).

A utilização de um termo em detrimento de outros assume-se como algo histórico, cultural e academicamente instituído. Desta forma, diferentes países e/ ou regiões optam por distintas escolhas terminológicas para referirem e assinalarem o ser humano que se destaca dos demais, pelas suas capacidades acima da média num qualquer domínio da vida humana.

Deste modo, e como forma de clarificar “*a terminologia e a definição nacionais utilizadas para caracterizar os jovens sobredotados ou talentosos*”, teve lugar nos dias 16 e 17 de março de 1996, sob a presidência austríaca do Conselho da União Europeia, uma reunião informal dos ministros da Educação de trinta Estados-Membros da rede Eurydice subordinada ao tema “Medidas educativas específicas para promover todas as formas de sobredotação nas escolas da Europa” (“Medidas educativas específicas para promover todas as formas de sobredotação nas escolas da Europa”, Documento de Trabalho, junho de 2006).

2.3- Uma tentativa de definição universal

Ultrapassadas as dificuldades de definição e clarificados os diferentes termos adotados pelo meio social, académico e científico, distintos autores, inspirados por diferentes modelos e teorias sintetizaram as suas definições do conceito de sobredotação.

Renzulli apela através da sua investigação à necessidade de se conhecer o sujeito para além das suas competências, valorizando cada obra que o mesmo conclua, cada produto socialmente útil que o mesmo produza e que contribua para o desenvolvimento da sociedade humana. De uma forma bastante clara e breve o autor define a

sobredotação como resultado da simbiose estabelecida entre três características humanas, ou seja, a persistência na tarefa, as capacidades superiores à média e a elevada criatividade. Deste modo, para o autor o sobredotado e/ ou talentoso é capaz de desenvolver e aplicar as características anteriormente referidas num qualquer domínio de atuação humana (Lombardo, 1997).

Para Tannenbaum (1993) a sobredotação deve ser encarada numa perspetiva psicossocial, uma vez que as influências provocadas pelo contexto ambiental determinarão o desenvolvimento e evolução do sujeito. Conjugando fatores pessoais e de personalidade com fatores ambientais, para o autor a sobredotação resulta de uma interação entre cinco componentes: (i) a existência de uma inteligência superior à média; (ii) a posse de uma ou várias aptidões específicas; (iii) a influência de fatores pessoais e de personalidade; (iv) a influência proporcionada pelo contexto ambiental no qual o sujeito se move, (v) o papel desempenhado por fatores ocasionais.

Para Sternberg (1993) a sobredotação afigura-se como o resultado da interação entre: (i) a excelência, ou seja, o desempenho excecional numa ou mais áreas de atuação humana; (ii) o carácter raro das características do sujeito; (iii) a produtividade elevada ou pelo menos o potencial de produtividade do sujeito; (iv) o carácter observável, medível e objeto de avaliação da sobredotação, (v) o valor social das ações, produtos e comportamentos do sujeito em prol da evolução da sociedade ou grupo no qual se insere.

Na conceção do World Council for Gifted and Talent Children, o sobredotado surge como sujeito que apresenta uma grande potencialidade e/ ou desempenho num ou em vários dos seguintes componentes: (i) pensamento criativo ou pensamento produtivo; (ii) capacidade intelectual geral; (iii) aptidão académica específica; (iv) capacidade motora; (v) capacidade de liderança, (vi) aptidão especial para as artes (Alencar, 1986).

Partindo da Teoria das Inteligências Múltiplas proposta por Howard Gardner, Falcão (1992) define a criança sobredotada como aquela que encerra um potencial superior e que, no seio de oportunidades de desenvolvimento adequadas, é capaz de solucionar problemas e/ ou criar produtos.

“Criança sobredotada é aquela que possui um potencial humano de nível superior e frequência constante em qualquer uma, ou mais, das áreas operacionais das I. M. (Inteligências Múltiplas), permitindo prognosticar, se fornecidas adequadas oportunidades de desenvolvimento, um elevado

grau de competência específica, quer na solução de problemas, quer na criação de produtos” (p.70).

De natureza marcadamente psicológica, a definição de Feldhusen inclui quatro elementos estruturantes: a existência de uma habilidade intelectual geral, aliada a um auto – conceito positivo, a uma grande motivação e à posse de talentos específicos. Apesar de reconhecer a importância da herança genética, o autor defende o papel crucial desempenhado pelos fatores de índole interna, como sejam a motivação, o auto – conceito e a história de aprendizagens e experiências do sujeito (Feldhusen, 1996).

Poderíamos, neste contexto, apresentar um sem número de definições do conceito de sobredotação, no entanto, apenas iríamos constatar que, apesar de revelarem aspetos particulares e focalizarem a atenção em determinadas componentes em detrimento de outras, nas mesmas parecem coexistir três componentes fulcrais: uma elevada inteligência, a existência de talentos específicos e uma alta criatividade (Pereira, 2000).

Pela análise até aqui efetuada podemos constatar que o conceito de sobredotação é vasto, plural e a sua definição afigura-se como multidimensional. Assim, se é verdade que os testes de QI continuam a ser utilizados na identificação do sobredotado, também se revela verídica a introdução de sujeitos com altas habilidades em áreas distintas da académica no seio do grupo dos sobredotados (Eysenck & Barrett, 1993; George, 1997; Milgram, 2000; Pereira, 1998).

3-Características do Sobredotado

Ao longo da evolução do conceito de sobredotação, os diferentes autores foram identificando e definindo um vasto conjunto de características que possibilitam uma melhor identificação da criança sobredotada. Não se trata de um traço único e inequívoco, trata-se sim de um conjunto amplo e variado de características que remetem para a heterogeneidade do conceito de que aqui nos ocupamos (Castelló & Genovard, 1999; Robinson & Clinkenbeard, 1998).

3.1- Características físicas

No que respeita às características físicas o estudo longitudinal realizado por Terman (1925) permitiu atenuar a convicção de que o sobredotado é uma criança/jovem com uma marcada debilidade física, uma vez que o autor concluiu que os sobredotados se revelam mais robustos, são, altos, fortes e enérgicos que as restantes crianças da mesma faixa etária. No entanto, a alegada superioridade física dos sobredotados defendida por Terman, foi alvo de críticas por parte de diferentes autores (Eggen & Kauchak, 1994; Taylor & Sternberg, 1989) e o certo é que a comunidade científica ainda não conseguiu comprovar qual das posições se revela acertada.

3.2- Características cognitivas, intelectuais e de aprendizagem

Falar de capacidades cognitivas e intelectuais remete-nos obrigatoriamente para questões relacionadas com o processo de aprendizagem, ou seja, leva-nos a referir as características evidenciadas pelo sobredotado no contexto de aprendizagem, seja o mesmo formal ou informal.

De acordo com diferentes autores (Butterfield & Feretti, 1987; Davidson, 1986; Sternberg & Wagner, 1986) o funcionamento intelectual do sobredotado revela-se distinto dos demais nos seguintes parâmetros: (i) capacidade para efetuar combinações de informação, (ii) aptidão para selecionar a informação verdadeiramente relevante e (iii) capacidade para estabelecer relações entre a informação adquirida e aquela que já possui. Assim, e tomando como referência os trabalhos desenvolvidos por Alencar (1986), Freeman (1991), Gowan e Torrance (1971), Lombardo (1997), Tannenbaum (1983) e Tuttle e Becker (1983) podemos sintetizar as seguintes características cognitivas reveladas pelo sobredotado: (i) recurso a distintas formas de resolução de problemas; (ii) grande capacidade de observação; (iii) facilidade na assimilação, (iv) curiosidade aguçada, o que leva a um questionamento constante e à emergência de um

espírito investigativo e (v) uso fácil da capacidade imaginativa e fantasiosa. Guenther (2000) acrescenta às características anteriormente referidas a capacidade criativa e produtiva, bem como o desempenho físico, motor e psicomotor de ordem superior.

Apresentadas as principais características cognitivas do sobredotado parece-nos clara a emergência e sinalização das seguintes características de aprendizagem: (i) aprendizagem mais célere, o que possibilita a ultrapassagem de etapas; (ii) predisposição para adquirir conhecimentos em áreas e temáticas específicas; (iii) predisposição para a investigação, para o responder ao como e porquê das coisas; (iv) habilidade matemática e linguística; (v) posse de um vocabulário consistente e estruturado; (vi) capacidade para generalizar a informação; (vii) facilidade na utilização da informação de que dispõe, (viii) posse e utilização adequada de estratégias de auto – regulação (Alencar, 1986; Freeman, 1991; Gowan & Torrance, 1971; Lombardo, 1997; Tannenbaum, 1983; Tuttle & Becker, 1983).

Apesar das características de aprendizagem anteriormente referidas, o sobredotado poderá, no contexto escolar, revelar as seguintes dificuldades: (i) comportamento marcado pela inquietação, falta de concentração, impaciência, crítica, teimosia e inflexibilidade; (ii) desempenho escrito pobre e incompleto; (iii) padrão de comportamentos defensivos e introtensivos; (iv) indiferença face ao que está a acontecer na aula; (v) colocar de questões provocadoras e (vi) incapacidade para lidar com o fracasso (Almeida & Nogueira, 1998; Veiga, Moura, Menezes, Ribeiro & Abreu, 1996). De extrema relevância estas características permitirão sinalizar a criança sobredotada, encaminhando-a para a modalidade de atendimento mais favorável.

Independentemente da diversidade de características que o sobredotado possa manifestar torna-se clara a presença de uma elevada motivação intrínseca, ou seja, um ímpeto interior que determina a persistência na tarefa (Renzulli, 1994). Aliada a essa motivação superior, o sobredotado busca a perfeição em todos os seus projetos, atividades e tarefas e revela um grande aborrecimento face à rotina e banalidade (Ministério da Educação, 1998).

3.3- Características sócio – emocionais

Contrariando a tese de que a criança/ jovem sobredotado revela um forte desajustamento sócio-emocional, Terman (1925) afirma, resultado de um estudo por si implementado, a existência de uma vivência emocional e social normal, padronizada e adequada nos referidos sujeitos.

Assim, e de um modo sintético, podemos afirmar que as principais características sociais e emocionais do sobredotado são as seguintes: (i) grande sensibilidade; (ii) desenvolvimento moral mais apurado, o que origina preocupações face a temas como o ambiente, a política, a defesa dos mais fracos e oprimidos; (iii) elevado auto-conceito e auto-estima, particularmente no que se refere ao desempenho académico; (iv) apresentação de níveis de ansiedade inferiores aos apresentados por alunos da mesma faixa etária; (v) apresentação de níveis superiores de motivação; (vi) grande interesse face às questões relacionadas com a justiça/ injustiça; (vii) grande consideração face às características, necessidades, sentimentos e objetivos do outro; (viii) apresentação de estratégias de auto-regulação mais eficazes, (ix) preferência pela companhia de colegas mais velhos (Ablard, 1997; Bain & Bell, 2004; Chan, 2003; Dabrowski, 1972, in Piechowski, 1997; Gardner, 1983; Gottfried & Gottfried, 1996; Hoge & McSheffrey, 1991; Janos, Fung & Robinson, 1985; Keiley, 2002; Lehman & Erdwins, 1981; Martinson, 1961; McCoach & Siegle, 2003; Mönks, 1994; Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988; Peters, Ma, Mönks & Ye, 1995; Piechowski, 1997; Piirto, 1992; Robinson, 2002; Robinson & Clinkenbeard, 1998; Simons, 2001; VanBoxtel & Mönks, 1992; Webb, Meckstroth & Tolan, 1982; Winner, 1998).

Parece generalizada a convicção dos distintos autores em afastarem o mito dos problemas e desajustamentos sociais e emocionais destas crianças. Não queremos com isto afirmar que a criança/ jovem sobredotada não revela problemas no âmbito emocional e social, até porque: (i) dadas as suas características estas crianças/ jovens tornam-se, por vezes, impopulares junto dos seus pares; (ii) fruto da sua apurada sensibilidade registam-se, em diversas situações, dificuldades em contexto académico e (iii) acreditam que a sua sobredotação originará sucesso em qualquer situação e sem qualquer esforço, o que leva a uma baixa tolerância ao insucesso/ fracasso (Dweck, 2000; Piechowski, 1997; Schneider, 1987; Udvari & Rubin, 1996; VanBoxtel & Mönks, 1992)

Para um desenvolvimento social e emocional pleno, integral e harmonioso a criança sobredotada deverá ser devidamente acompanhada e apoiada pelos pais e restante família, pelos professores, restantes profissionais de educação e técnicos especializados. Só assim o sobredotado aceitará as suas especificidades e no pleno respeito pelo outro enquanto ser único, pleno de direitos e deveres caminhará na construção e desenvolvimento das suas dimensões social e emocional.

4-Identificação do Sobredotado

À semelhança do que acontece com o conceito de sobredotação, também o processo de identificação de sobredotados se revela algo complexo e problemático, o que diretamente se relaciona com a multiplicidade de fontes de informação, agentes de avaliação, instrumentos e modelos ao dispor do investigador/ avaliador. No entanto, a fase de identificação assume uma importância fulcral, pois só dela dependerá a delimitação de programas de intervenção verdadeiramente eficazes e promotores de um desenvolvimento integral e harmonioso do sujeito tido como sobredotado.

4. 1-A importância da identificação

Muitos são aqueles que se questionam acerca da verdadeira importância da identificação de crianças sobredotadas. A resposta a esta questão parece residir na convicção de que a identificação é a única forma de proporcionar ao sobredotado um contexto educativo e desenvolvimental adequado às suas características e necessidades (Birch, 1984; Schwartz, 1994).

A identificação do sobredotado possibilitará a emergência de um atendimento diferenciado e personalizado, por parte dos diferentes agentes educativos (Hollinger & Kosek, 1985; Mönks, 1997). Integrar um aluno sobredotado numa turma do ensino regular e não lhe prestar um atendimento diferenciado causará, segundo Freeman (1979, 1983, 1991) inúmeros prejuízos. Assim, não raras vezes, estes alunos revelam comportamentos indisciplinados, fruto da frequência em aulas repetitivas e pouco estimuladoras, que em nada satisfazem as suas necessidades, curiosidades e interesses. Ao mesmo tempo, poderão revelar um desinteresse crescente face à realidade escolar (Gibello, 1982; Parker, 1990; Pereira, 1995) ou mesmo um padrão de comportamentos conformistas, como que aceitando que não traz qualquer benefício demonstrar a sua diferença.

A identificação deverá então ser encarada como o ponto de partida para uma intervenção verdadeiramente eficiente, isto porque de nada serve rotular uma criança, criar expectativas e não intervir (DaSilva, 2000).

Aceite a necessidade de identificação do sobredotado torna-se pertinente aferir qual a idade ideal para desencadear todos os procedimentos inerentes ao referido processo. Tomando como referência a literatura da especialidade, parece consensual a ideia de que a identificação se deverá realizar o mais precocemente possível, no entanto, várias são as críticas a esta posição. Castelló (1988, 2005) salienta que até aos doze anos

de idade a criança pode não ter atingido a maturação neurológica desejada, ao mesmo tempo, o diagnóstico precoce poderá induzir o avaliador em erro e levá-lo a classificar como sobredotada a criança precoce ou talentosa.

Apesar do meio acadêmico e científico se revelar consensual quanto à necessidade de identificação do sobredotado, esta tarefa não se revela fácil, dada a diversidade de definições do conceito de sobredotação, a multiplicidade de instrumentos utilizados, os agentes envolvidos no processo e as diferentes modalidades de atendimento à criança sobredotada (Pereira, 1998).

4.2-Processo de identificação

Ultrapassada a fase em que apenas o QI era tido em consideração na identificação do sobredotado, assistimos à emergência de uma multiplicidade de domínios que terão necessariamente de ser contemplados, nomeadamente as características psicomotoras, artísticas e sociais do sujeito e as habilidades tecnológicas, criativas e mecânicas que apresenta (Brown, Renzulli, Gubbins & Siegle, 2005; Gagné, 1995; Trost, 1986).

Dada a natureza do construto de sobredotação e a multiplicidade de características a atender, o processo de identificação deverá pautar-se por procedimentos rigorosos, que permitam a avaliação de aspetos relacionados com a aprendizagem e personalidade da criança, o seu auto – conceito e a sua curiosidade. Deste modo, entre os procedimentos a pôr em prática no decurso do processo de identificação destacam-se os seguintes: (i) utilização de uma multiplicidade de procedimentos, com o intuito de abranger as múltiplas variáveis assumidas pela sobredotação; (ii) determinação das possibilidades de ocorrência de um diagnóstico errado e definição de estratégias para a sua reformulação; (iii) avaliação através de dados qualitativos e não apenas quantitativos, (iv) comparação do sobredotado com sujeitos sem sobredotação, mas também com aqueles que se revelam superiores em qualquer domínio de atuação humana (Genovard & Castelló, 1990; Costa, Sánchez & Martinez, 1997).

Autores como Clark (1992), Feldhusen e Baska (1989), Ford (1998), Frasier (1997), Frisby (1999), Hagen (1980), Helms (1997), Maker (1996), Ogbu (1994), Tannenbaum (1983) e Willard – Holt (1994) acrescentaram os seguintes procedimentos a aplicar para uma identificação verdadeiramente eficaz: (i) deverá estabelecer-se uma simbiose entre o processo de identificação e os objetivos do programa de intervenção a

aplicar ao sujeito; (ii) o processo de identificação deverá permitir a integração de todos os sujeitos, salvaguardando os alunos em risco ou provenientes de meios desfavorecidos; (iii) a escolha do programa de intervenção deverá ser da responsabilidade de uma equipa pluridisciplinar, (iv) os alunos sobredotados deverão ser alvo de um acompanhamento contínuo e sistemático, de modo a possibilitar a reformulação do seu programa de intervenção.

Não esquecendo que a sobredotação se revela um processo em constante emergência e desenvolvimento (Treffinger & Feldhusen, 1996), a identificação terá sempre como objetivo final o deslindar de um conjunto de características que determinarão a presença ou ausência do referido processo.

Dada a complexidade que encerra, o processo de identificação deverá ocorrer em três fases: sinalização, despiste ou screening; realização de um diagnóstico mais profundo e rigoroso, e a fase final, program planning ou avaliação por provisão (Martinson & Lessinger, 1975; Trost, 1986).

Abrangendo o maior número possível de sujeitos, o screening permite ao investigador/ avaliador diminuir a frequência de falsos negativos e integrar os sujeitos provenientes de contextos sociais desfavoráveis. Com vista à recolha de informações são utilizadas diversas fontes, nomeadamente as informações provenientes dos docentes, pais colegas, do próprio sujeito e registos do seu desempenho académico (Feldhusen, 1991; Freeman & Guenter, 2000). Nesta fase inicial é comum o recurso a informações relativas ao desempenho académico do aluno (os seus cadernos diários, trabalhos, fichas de avaliação...), ao seu comportamento fora do contexto escolar, ao seu perfil de criatividade e inteligência, que em paralelo com os testes psicológicos permitirão aferir a existência ou ausência de sobredotação.

Na fase posterior é realizado um diagnóstico mais aprofundado, ou seja, são eliminados os falsos positivos e selecionados aqueles que revelando sobredotação, necessitam de um atendimento personalizado. Através da aplicação de provas individuais e recorrendo a técnicos especializados é realizada uma seleção final de acordo com os objetivos, características e necessidades do sujeito e do programa de intervenção (Feldhusen, 1991). Depois de devidamente encaminhados para programas de intervenção, os alunos sobredotados deverão ser alvo de um acompanhamento contínuo e sistemático, de modo a averiguar a pertinência das medidas que lhe são aplicadas e determinar a necessidade de reajustamentos. Assim se realizará a terceira fase do processo de que aqui nos ocupamos, ou seja, o program planning.

Relativamente ao processo de avaliação do sobredotado Almeida e Oliveira (2000) alertam-nos para a necessidade de o aplicarmos de forma multi – referencial, multidimensional e portador de validade ecológica. Isto porque a avaliação não deve centrar-se unicamente em critérios académicos e de índole cognitiva, ao mesmo tempo deverá possibilitar a intervenção de diferentes agentes e o recurso a distintas fontes de informação, por último deverá ter lugar em espaços/ tempos distintos.

4.3-Fontes de informação, agentes de avaliação e instrumentos utilizados

Com o intuito de recolher o maior número possível de informações acerca do avaliado, o investigador/ avaliador recorre a diferentes fontes de informação, nomeadamente os docentes, os pais, os pares, psicólogos e outros técnicos especializados.

Enquanto primeiros cuidadores, os pais e restante família estão na posse de um vasto conjunto de informações acerca da criança, conhecendo em pormenor as suas motivações, interesses e aspirações, as realizações de que é capaz e os seus traços de personalidade (Feldhusen & Baska, 1989, Louis & Lewis, 1992; Robinson, 1987; Roedel, Jackson & Robinson 1980; Jacobs, 1971). No entanto, muitas das vezes torna-se difícil utilizar as informações obtidas junto dos pais pois, se por um lado as mesmas são consideradas distorcidas, ao exagerarem no nível de desempenho dos filhos (Robinson, 1996); por outro lado, diversas pessoas entendem a sobredotação como resultado de uma estimulação e motivação por parte de uma família que deseja que a criança possua um nível de desempenho que não corresponde de todo à realidade (Deslisle, 1992; Harrinson, 1995).

Não pensemos contudo que a tendência geral é o exagero dos pais em relação ao desempenho dos filhos, a investigação comprova que a situação mais frequente é a oposta, ou seja, muitos dos pais recusam a ideia de que o seu filho seja diferente, e que essa diferença se pautar pela presença de sobredotação (Davis & Rimm, 1998).

Na tentativa de identificação da criança como sobredotada, os pais/ famílias deparam-se com diversos entraves. Muitas das vezes não existe naquele seio familiar, crianças da mesma faixa etária com as quais poderiam ser estabelecidas comparações; em algumas situações os pais/ famílias percebem que aquela criança é diferente, mas não possuem conhecimentos que lhes permitam avaliar a severidade dessa diferença (Smunty, Walker & Meckstroth, 1997), por último grande parte dos pais/ famílias temem os efeitos nefastos da rotulagem (Colangelo & Brower, 1987).

Pelo facto de passarem muito tempo com a criança, os docentes revelam alguma sensibilidade na identificação de comportamentos, atitudes e níveis de desempenho que poderão apontar na direção da sobredotação.

No entanto, à semelhança do que se verifica com os pais/ famílias, também o papel a desempenhar pelos docentes na identificação do sobredotado gera controvérsia. Se por um lado se acredita que os docentes possuem informações e um conhecimento privilegiado do aluno, por outro lado, torna-se consistente a ideia de que não são sensíveis à nomeação de alunos com problemas emocionais, baixo rendimento académico, oriundos de contextos sócio – culturais desfavorecidos e pertencentes ao sexo feminino (Dweck, 2000; Ford, 1998; Frisby, 1999; Maker, 1996; Minner, Prater, Bloodworth & Walker, 1987; Moon, 2002; Olenchak & Reis, 2002; Reis, 2002; Stormont, Stebbins & Holiday, 2001; Whitmore & Maker, 1985; Willard – Holt, 1994), ou seja, os falsos negativos aos quais é necessário prestar uma atenção diferenciada. Paralelamente acredita-se que, não raras vezes, os docentes não entendem o conceito de sobredotação e as características do aluno sobredotado (McBride, 1992) e focam demasiado a atenção no desempenho cognitivo e académico, negligenciando outros fatores e dimensões (Hany, 1993).

Para procederem à identificação de alunos sobredotados os docentes recorrem a diferentes instrumentos, destacando-se a análise de portfolios e a Scale for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (Renzulli, Smith, White, Collahan & Hartman, 1976).

Embora menos utilizado o recurso aos pares como fonte de informação tem-se revelado de grande utilidade. Diferentes estudos comprovam que os colegas, os companheiros de escola e de lazer possuem a sensibilidade necessária para identificar aquele que se destaca pela superioridade do seu desempenho. Assim, autores como Banbury e Wellington (1989), Gagné (1995) e Richert (2002) destacam a importância do recurso aos pares na identificação do sobredotado.

No âmbito da sinalização e intervenção na sobredotação o papel desempenhado pelo psicólogo assume uma importância fulcral, isto porque

“Numa abordagem desenvolvimental – ecológica, a intervenção psicológica é perspectivada no sentido da promoção do desenvolvimento do indivíduo, percebido numa dimensão histórica e social e em interação com diferentes contextos de vida. O psicólogo constitui, portanto, o elo catalisador de um

processo de mudança que se pode operar quer ao nível dos conceitos, quer em termos da ação neste domínio” (Santos, 2001. p.72).

Assumindo uma postura de neutralidade o psicólogo desempenhará funções cruciais ao nível da delineação de estratégias com vista ao atendimento personalizado e diferenciado do aluno, bem como do aconselhamento e apoio aos professores, pais e família da criança sobredotada.

Por último resta-nos referir o contributo do próprio aluno no seu processo de identificação, uma vez que não podemos ficar alheios à importância da auto – avaliação. Apesar da escassez de informação e estudos acerca desta fonte de informação, diferentes autores afirmam a relevância da sua utilização, sobretudo na identificação de crianças a partir do primeiro ciclo do ensino básico (Brown & Steinberg, 1990; Davis & Rimm, 1998; Richert, 1997; Swiatek, 2001).

No âmbito do atual contexto educativo e dado o carácter multidimensional da sobredotação, torna-se cada vez mais valioso o contributo de diferentes técnicos especializados nas diferentes áreas de atuação humana, nomeadamente nas artes, música e desporto.

A par da diversidade de fontes de informação e agentes de avaliação surgem distintos instrumentos que, devidamente utilizados possibilitam a recolha de um vasto conjunto de informações.

Entre os instrumentos subjetivos encontramos os inventários; informações obtidas por recurso aos pais, professores e pares; os questionários, os inventários biográficos e registos de auto – avaliação. Como instrumentos marcadamente formais e objetivos são utilizados diversos testes de criatividade, resultados escolares, provas de rendimento e testes psicométricos de inteligência. A observação direta de atitudes e comportamentos, o discurso interno e a análise de produtos do aluno afiguram-se como instrumentos mistos.

Apesar desta diversidade de instrumentos, as escalas de inteligência continuam a ser encaradas como meio privilegiado de identificação de crianças intelectualmente sobredotadas. Aliada à relevância atribuída ao QI encontramos a valorização das notas escolares na identificação da criança sobredotada (Castelló, 2005; Castelló & Estapé, 1998; Gagné, 1995; Hewston, Campbell, Eyre, Muijis, Neelands & Robinson 2005) que, apesar da sua validade, necessitam de complemento por parte de outros instrumentos, que possibilitarão a obtenção de informações mais pormenorizadas,

rigorosas e que cubram a multiplicidade de áreas e características envolvidas no conceito de sobredotação.

Independentemente dos instrumentos utilizados na identificação do sobredotado torna-se claro que os mesmos deverão estar em conformidade com as características e necessidades do público a que se destinam.

4.4-Modelos de Identificação

Diversos autores apresentam distintos modelos de identificação de sobredotados que, aferidos ao contexto educativo, nos permitem uma visão mais clara e precisa dos procedimentos a considerar na implementação de um programa de identificação. Dada a sua relevância e validade centraremos a nossa atenção em quatro modelos de identificação.

Tendo como principal objetivo a identificação de alunos habitualmente negligenciados em contexto educativo (pelo baixo rendimento académico e pelo contexto sócio – cultural de que são oriundos), *the structure of intellect model* de Meeker e Meeker, privilegia a identificação do talento potencial (Kerr, 1991). Ou seja, parece-nos claro que este modelo não identifica apenas o sujeito que revela um desempenho superior à média, mas também aquele que tendo potencial ainda não reuniu as condições necessárias para o fazer.

Desenvolvido por Julian Stanley, nos anos 70, *the talent search model* possibilita a identificação da sobredotação em distintas áreas académicas, como sejam a matemática e o desempenho verbal. Aferido para alunos com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezassete anos, este modelo visa determinar quais os alunos que poderão usufruir da entrada antecipada no ensino superior.

Os instrumentos utilizados no âmbito da aplicação deste modelo encontram-se rigorosamente balizados, pelo que se torna claro que o aluno que obtém o resultado mínimo de 700 pontos no Scholastic Aptitude Test – Mathematics poderá ser classificado como excepcional na matemática, ao mesmo tempo, a obtenção de um mínimo de 630 pontos no Scholastic Aptitude Test – Verbal definirá um talento na área verbal. No entanto, ao não integrar critérios como a criatividade, a motivação e mesmo o QI, e apenas considerar duas dimensões estanque (matemática e desempenho verbal), este modelo revela-se extremamente limitado e limitativo.

Tendo subjacente o modelo de sobredotação dos Três Anéis, Renzulli, Reis e Smith (1981) desenvolveram o denominado *revolving door identification model*

(*RDIM*). Este modelo apresenta como principal objetivo a seriação de alunos que revelem um desempenho superior à média (os *talent pool*), aos quais seriam proporcionadas atividades de enriquecimento (Enriquecimento Tipo I). Posteriormente os *talent pool* passariam para programas de enriquecimento mais específicos (Enriquecimento Tipo II) e avançados (Enriquecimento Tipo III).

Tomando como referência Renzulli, Reis e Smith (1981) a transição dos alunos pelas diferentes portas do modelo é resultado do seu desempenho, comportamento e nível de realização nas diferentes atividades e tarefas (desenvolvidas em contexto curricular, mas também no âmbito dos programas de enriquecimento).

Bem aceite pelo meio académico e científico este modelo apresenta como principais vantagens: (i) a possibilidade de integração de todos os alunos, independentemente do contexto sócio – cultural do qual advêm, dado o recurso a diferentes critérios de sinalização, (ii) o aparecimento de elevados graus de satisfação e colaboração por parte de todos os envolvidos no processo (pai, família, docentes e aluno), (iii) o permitir o atendimento a um maior número de alunos.

Não podemos contudo ignorar as críticas que lhe são apontadas, assim refere-se (i) as dificuldades de implementação que um programa com esta complexidade acarreta, (ii) a consideração da motivação, que desde logo afasta alguns alunos, e (iii) a aplicação a crianças/ jovens de um programa que teoricamente foi definido para um público – alvo adulto (Pereira, 1998).

De acordo com Kerr (1991), *the pyramide model* de Cox, Daniel e Boston apresenta-se como um esforço de articulação entre as abordagens propostas por Renzulli e Stanley. Com o intuito de determinar diferentes tipos e graus de sobredotação, o modelo apresenta quatro níveis de identificação, organizados por analogia a uma pirâmide.

Assim, e numa primeira fase são sinalizados todos os alunos que se destacam dos demais pelo seu desempenho superior nas mais diversas áreas, aos quais serão propostas atividades de enriquecimento no contexto escolar. Numa fase posterior, ou seja, no segundo nível da pirâmide, são sinalizados os alunos que revelam as componentes propostas por Renzulli no seu modelo dos Três Anéis, isto é, motivação, habilidades superiores e criatividade, aos quais serão propostas atividades de enriquecimento fora do contexto escolar. De seguida são identificados os alunos com elevado QI ou talento superior numa qualquer área de atuação humana, aos quais será

aplicada a modalidade de aceleração. No último nível encontramos os alunos que revelando um talento excepcional necessitam de uma aceleração mais célere.

4.5-Dificuldades na identificação

Identificados os procedimentos a desencadear na implementação de um programa de identificação, referida a variedade de fontes de informação, agentes de avaliação e instrumentos utilizados, destacados os principais modelos de identificação, torna-se pertinente referir as dificuldades sentidas a identificação do sobredotado.

A implementação de um programa de identificação, ou seja, a escolha dos procedimentos a adotar, das fontes de informação e agentes de avaliação a quem recorrer, dos instrumentos a utilizar está diretamente relacionada com o conceito de sobredotação adotado pelo investigador/ avaliador. Assim, facilmente se compreende que dada a multiplicidade de conceitos/ definições de sobredotação, existirão múltiplos e diversificados programas de identificação, ou seja, não se vislumbra um programa universal e consensual.

No que respeita à recolha e sistematização de dados registam-se posições antagónicas, se alguns autores revelam que a mesma deve ser exaustiva e pormenorizada (Clark, 1992; Robinson & Harrison, 2005), outros referem a dificuldade causada no tratamento de um sem número de informações, que muitas das vezes não possuem qualquer validade (Tannenbaum, 1983; Perrone & Male, 1981).

A falta de informação e formação de docentes e outros técnicos de educação origina inúmeras dificuldades aquando da implementação de um programa de identificação de crianças sobredotadas. Fruto de algum desconhecimento acerca da sobredotação e toldados por alguns dos mitos associados ao tema, muitos são os docentes e técnicos que revelam dificuldade no deslindar e aceitar das características do sobredotado, bem como na implementação de medidas verdadeiramente eficazes, personalizadas e promotoras de um desenvolvimento pleno e harmonioso (Richert, 1997).

Por último, resta-nos referir a pouca importância atribuída ao tema da sobredotação por parte dos diferentes sistemas educativos que, tal como confirmaremos numa fase posterior da nossa investigação, direcionam grande parte dos recursos humanos e materiais no atendimento à criança/ jovem com dificuldades de aprendizagem.

Capítulo II – Necessidades Educativas Especiais e Sobredotação

Assumindo-se a educação como um direito inalienável do ser humano, torna-se pertinente averiguar o enquadramento legal da sobredotação, no âmbito de um sistema educativo que se clama equitativo e promotor de igualdades. Deste modo, faremos uma breve abordagem à evolução do conceito de Necessidades Educativas Especiais, procedendo ao enquadramento da sobredotação, outro pólo das NEE, e apresentaremos as modalidades de atendimento ao dispor do sobredotado.

1-Evolução do conceito de Necessidades Educativas Especiais

A Educação Especial, na qual se integram as NEE não é um domínio exclusivo dos docentes especializados que nele trabalham, é um domínio que toca todos os profissionais de educação. Todo e qualquer docente encontra entre os seus discentes algum que difere dos demais em alguma das suas dimensões, sejam essas diferenças do foro mental, emocional, físico ou comportamental.

De acordo com Lopes (1997) a década de 90 aparece marcada por dois acontecimentos de extrema relevância. No Reino Unido é publicado o Warnock Report, relatório que avança a existência de inúmeras crianças que, dadas as suas características, necessitam de um acompanhamento diferenciado, ao mesmo tempo cria-se a sigla NEE numa tentativa de desmistificação da deficiência e voltar da atenção para as necessidades educativas diferenciadas de que o sujeito deveria usufruir. Nos Estados Unidos da América é publicada uma Lei Pública, onde se preconiza a necessidade de implementação de um ensino verdadeiramente diferenciado e individualizado.

A partir deste momento registaram-se em diferentes países do Mundo alterações significativas ao nível da organização dos sistemas educativos e foram promulgadas diversas leis, no sentido de proporcionarem à criança/ jovem com necessidades educativas especiais um atendimento verdadeiramente eficiente, personalizado, individualizado e eficaz.

Face a esta evolução, legisladores e mundo académico não mais ignoraram o tema da Educação Especial e das Necessidades Educativas Especiais, prova inequívoca deste facto é a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, em Setembro de 1994. Da referida Conferência resultou a Declaração de Salamanca, que uma vez mais declara que *“as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”*. Com o intuito de promover uma

Educação para Todos, a Declaração de Salamanca foi assinada por noventa e dois governos (entre os quais o português) e vinte e cinco organizações internacionais e constitui um marco relevante na evolução dos conceitos de Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais, isto porque o que aqui está em causa já não é a mera integração da criança diferente, mas sim a sua verdadeira inclusão no sistema educativo.

Analisados os principais marcos evolutivos do conceito de Educação Especial no mundo, focaremos a nossa atenção na sua evolução no contexto social e educativo português. Não podemos contudo esquecer que, apesar das particularidades evidenciadas pela evolução do conceito no nosso país, a referida evolução sofreu o contributo das alterações/ evoluções registadas nos restantes países.

Apesar dos ecos provenientes de distintos países da Europa, que com inúmeras alterações legislativas e reorganização dos seus sistemas de ensino, caminhavam para a inclusão daqueles que se revelavam diferentes, no nosso país ainda persistiam muitas lacunas legislativas: Que crianças deveriam ser abrangidas por esta modalidade de ensino? Como é que as escolas se deveriam organizar para as receber? Qual o campo de ação da Educação Especial?

Eram muitas as interrogações que viram resposta quando, a 23 de agosto de 1991, foi publicado o Decreto-Lei n.º319, uma lei que bebeu das inúmeras experiências de integração realizadas no país e que trouxe princípios extremamente inovadores. É com esta lei que se introduz o conceito de “Necessidades Educativas Especiais” na Lei de Bases do Sistema Educativo; deixa de se categorizar a criança de acordo com a sua deficiência, ao reconhecer que os problemas dos alunos devem ser encarados do ponto de vista educativo; determina-se que o desenvolvimento da criança se deve processar num ambiente de normalidade e, como tal, o aluno com NEE deve ser integrado na classe regular; procede-se a uma responsabilização crescente da escola regular face a estes alunos; reconhece-se o papel de primordial importância dos pais na educação dos filhos e enaltece-se a abertura da escola regular aqueles que se distinguem pela sua diferença.

É a criação de uma “Escola para Todos”, é o direito e a garantia de integração na escola regular, daqueles alunos que apresentam dificuldades no acompanhamento dos currículos normais. É a Lei que cria o Regime Educativo Especial, ou seja, a convicção de que a escola regular deve fazer tudo o que estiver ao seu alcance para responder às necessidades/ problemas do aluno, antes de o encaminhar para os serviços de Educação

Especial. Estes avanços na área da Educação Especial são impulsionados pela Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Setembro de 1994.

No entanto, apesar das orientações emanadas através da Declaração de Salamanca e dos avanços registados, Decreto-Lei n.º319 apresentava algumas omissões, indefinições e ambiguidades. Nesta lei não estavam consagradas as categorias da Educação Especial; não se operacionalizavam conceitos; não havia referência às equipas multidisciplinares; não salvaguardava a participação de professor do ensino regular e docente da Educação Especial na elaboração do Programa Educativo Individual do aluno, não acautelava alguns direitos fundamentais dos pais... É assim que em julho de 1997 é promulgado o Despacho n.º105/97 que complementou o Decreto-Lei n.º319/91 e que valorizou os Apoios Educativos, responsabilizando os docentes pela construção de uma escola para todos.

No entanto, a legislação ainda parecia omissa e assim surge o Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro que se encontra, neste momento, em vigor e que tem como principal objetivo “...promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino” (Decreto-Lei n.º3/2008). Esta nova legislação apela, uma vez mais, à escola / educação inclusiva ao afirmar que “A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.”

No entanto, as diferenças têm de ser contempladas pois, como o referido Decreto – Lei afirma

“No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.”

E é no âmbito e sob orientação dos princípios consagrados neste Decreto-Lei e tendo sempre por base o carácter dinâmico da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) que, actualmente, se faz Educação Especial no nosso país e se põe em prática o conceito de Educação/ Escola Inclusiva.

2-Enquadramento da Sobredotação no âmbito da Educação Especial

Em Portugal, tal como referimos anteriormente, a Educação Especial encontra-se regulamentada pelo Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro. Sendo nossa intenção o enquadramento legal da sobredotação no seio da Educação Especial, teremos necessariamente de focar a nossa atenção nos princípios preconizados pela referida legislação, não deixando contudo, de referir os contributos de diplomas legislativos anteriores.

Promulgada a 4 de outubro de 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86) refere no seu artigo 7º, alínea j) a necessidade de *“Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.”* Através da leitura deste artigo facilmente se depreende que o atendimento especializado se destina única e exclusivamente à criança com incapacidade física e mental e ao longo do restante diploma nada é referido acerca do sobredotado.

A referida Lei de Bases do Sistema Educativo português sofreu alterações em três momentos posteriores, nomeadamente a 29 de agosto de 1997, com a promulgação da Lei n.º115/97; em 14 de agosto de 2005, pela redação dada pela lei n.º 49/2005 e em 18 de agosto de 2009 pela publicação da Lei n.º 85/2009. No entanto, uma leitura exaustiva da referida legislação leva-nos a constatar que as necessidades educativas, também elas especiais, da criança/ jovem sobredotado não encontram enquadramento no seu âmago.

Criado pelo XVII Governo Constitucional, o Decreto-Lei n.º3/ 2008 clama *“a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todos os alunos e jovens”* assim, apela à necessidade de *“planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.”*

As evidências anteriormente apresentadas parecem-nos plenamente concordantes com os princípios emanados da Declaração Universal dos Direitos do Homem e da Declaração de Salamanca, ou seja, é plena intenção do sistema educativo português a promoção de uma escola que respeite todo e qualquer aluno,

independentemente das suas características, e tendo como objetivo final a satisfação das suas necessidades.

No entanto, uma leitura atenta do referido diploma leva-nos a esbarrar na seguinte realidade:

“Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.”

Ou seja, apenas se considera como portador de Necessidades Educativas Especiais e como tal elegível para a Educação Especial o sujeito que apresenta limitações permanentes e significativas na atividade e participação.

Estando as mentalidades melhor preparadas para a necessidade de atender e apoiar o aluno com graves dificuldades de aprendizagem, as questões que se colocam parecem ser: Qual o enquadramento da sobredotação no contexto da Educação Especial? Como proporcionar ao sobredotado o apoio e atendimento de que necessita?

No âmbito da legislação portuguesa a sobredotação não tem um enquadramento definido e princípios de atuação balizados, contudo ao sobredotado são disponibilizadas diferentes modalidades de atendimento, algumas com a colaboração das escolas e tenuamente enquadradas na legislação portuguesa (determinadas modalidades de aceleração escolar), outras no contexto de diferentes associações, que subsistem com apoios e colaboração da sociedade civil, de docentes e demais técnicos de educação.

A *aceleração escolar* permite ao sobredotado o cumprimento de programas curriculares e a obtenção de competências num período de tempo inferior ao previamente delineado e esperado para a sua faixa etária. Assim, através da implementação de um ritmo de trabalho mais veloz, o aluno vê satisfeitas as suas necessidades, progride mais rapidamente e abrevia a sua frequência no sistema educativo (Acereda & Sastre, 1998; Clark, 1992).

A aceleração escolar pode, de acordo com Pereira (1995) ser implementada recorrendo a diferentes modalidades nomeadamente: a entrada antecipada no primeiro ciclo do ensino básico, o ultrapassar de anos de escolaridade, a aceleração de alguns

temas curriculares, a frequência em turmas combinadas, a acumulação de créditos e a entrada antecipada no ensino secundário e superior.

Tomando por referência Falcão (1992) a entrada antecipada do aluno no sistema educativo deverá ser alvo de uma profunda reflexão, isto porque poderá verificar-se um desfasamento entre o desempenho cognitivo e o desempenho psicomotor da criança, e a sua maturação física pode não ser a desejada (Schiever & Maker, 1997). Por oposição a estas críticas à entrada antecipada no sistema de educação formal, e de acordo com os autores anteriormente citados, são apontadas as seguintes vantagens de implementação desta medida: a criança sente-se mais motivada pois vê tratados assuntos do seu interesse, que satisfazem as suas necessidades e saciam a sua curiosidade; por outro lado, a criança poderá concluir a escolaridade com maior brevidade o que proporcionará disponibilidade para a concretização de outros projetos.

Várias foram as críticas apontadas à ultrapassagem de anos de escolaridades, pois tal situação poderia provocar a perda de conteúdos e competências relevantes para o desenvolvimento do processo de ensino/ aprendizagem. Desta forma, em grande parte dos casos opta-se pela compilação de dois anos de escolaridade num só, ou seja, o aluno cumpre o currículo padronizado, apenas o faz num período temporal mais breve (Kirk & Gallagher, 2000).

No âmbito da legislação educativa portuguesa a medida anteriormente referida encontrou justificação na secção IV – Condições especiais de avaliação, Casos especiais de progressão, do Despacho Normativo n.º1/2005. Assim, no ponto setenta e dois do referido normativo é possível constatar que

“Um aluno que revele capacidades de aprendizagem excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequenta, poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, beneficiando de uma das seguintes hipóteses ou de ambas: a) Concluir o 1.º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de Dezembro do ano respectivo, podendo completar o 1.º ciclo em três anos; b) Transitar de ano de escolaridade antes do final do ano lectivo, uma única vez, ao longo dos 2.º e 3.º ciclos”.

Posteriormente surgiu o Despacho Normativo n.º29/2010, resultado de uma *“...necessidade de distinguir alunos que, tendo beneficiado do regime de antecipação de matrícula no 1.º ano de escolaridade, e revelando*

capacidades verdadeiramente excepcionais face ao expectável para o seu nível etário, consigam, por isso, progredir mais rapidamente.”

No referido Despacho Normativo, mais concretamente no ponto 72.1 verificamos que *“Excepcionalmente, pode um aluno concluir o 1.º ciclo com oito anos de idade (...)dependendo a transição ao 2.º ciclo do ensino básico de despacho do membro do Governo responsável pela área de educação”*.

Ao mesmo tempo, e com o intuito de clarificar posições quanto ao ensino a promover junto daqueles que revelam um nível de desempenho superior à média, os docentes portugueses recorrem ao Despacho Normativo n.º50/2005. Uma vez que, e de acordo com o artigo 5º do referido diploma poderá ser criado para estes alunos um plano de desenvolvimento, sendo o mesmo entendido como

“o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais, quer na resolução de eventuais situações problema.”

Ainda no âmbito do ponto 3 do referido artigo

“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 ao aluno, com actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou início de um ciclo.”

Apesar de permitir a criação de um documento legal, ou seja, o plano de desenvolvimento, o Despacho Normativo n.º50/2005 é bastante simplista e limitativo ao não esclarecer os profissionais de educação acerca da verdadeira validade, âmbito e essência daquilo que designa como *capacidades excepcionais*.

Ao aluno poderá ainda ser dada a oportunidade de usufruir das seguintes modalidades de aceleração: realização de um trabalho de estudo autónomo, ou seja, o aluno segue um plano de estudos personalizado e independente, não tendo de aguardar pelos restantes colegas da turma; e avanço em determinadas disciplinas, ou seja, o aluno pertence a uma determinada turma, no entanto frequenta outra de nível mais avançado nas áreas em que apresenta um melhor desempenho. Em contexto extra-curricular o aluno sobredotado poderá optar por duas formas distintas de atuação: (i) a frequência

em cursos de verão, que lhe possibilitarão desenvolver paralelamente aprendizagens do seu currículo padronizado e aprendizagens a um nível superior/ avançado e (ii) a realização dos mais diversos cursos, recorrendo ao sistema e-learning. Em idades mais avançadas e com menos constrangimentos encontramos a aceleração através da entrada antecipada nos ensinos secundário e superior.

Esta breve abordagem às modalidades de aceleração escolar permite-nos constatar que as mesmas podem ser utilizadas no intuito de prestar um serviço de apoio, quando apenas se faculta precocemente ao aluno um currículo padronizado; ou tendo como objetivo a implementação de adaptações curriculares, que proporcionem ao aluno uma apresentação de conteúdos, temas e matérias de modo mais célere (Schiever & Maker, 1997).

Entre as vantagens da aplicação da aceleração escolar encontramos: (i) o facto de se assumir como uma medida extremamente económica, no que respeita à implementação de recursos humanos e materiais (Montgomery, 1996; Southern, Jones & Stanley, 1993); (ii) o permitir um desenvolvimento aprimorado das dimensões social e emocional do aluno (Brody & Benbow, 1987; Clark, 1992) pelo contacto, interação e convívio com pares com as mesmas habilidades e características (Southern, Jones e Stanley, 1993); (iii) o possibilitar àqueles que dela usufruem um conjunto de interesses mais amplo, na medida em que lhes é dado o tempo e oportunidade para experimentarem (Benbow, 1991); (iv) facilita a entrada no ensino superior (Clark, 1992) e no decurso dos seus estudos universitários o aluno revela um desempenho superior (Olszewski-Kubilius, 2002), (v) proporcionar um processo de ensino/ aprendizagem adequado às necessidades e especificidades do aluno, evita-se o tédio, o aborrecimento, os problemas comportamentais e o insucesso escolar (Acereda & Sastre, 1998; Benbow, 1991; Southern, Jones & Stanley, 1993).

Como qualquer outra modalidade de atendimento ao sobredotado, a aceleração não escapa à crítica, assim, diferentes autores referem as seguintes desvantagens da sua aplicação: (i) as consequências nefastas que provoca nas dimensões social e emocional do aluno (Hoogeven, Hell & Verhoeven, 2005; Kirk & Gallagher, 2000; Prado & Schiebel, 1994; Southern, Jones & Fiscus, 1989); (ii) o acreditar que, fruto da implementação desta modalidade de atendimento, o aluno poderá perder irremediavelmente conteúdos escolares, atividades e experiências de aprendizagem (Daurio, 1979), (iii) a convicção de que estes alunos usufruem de um conjunto menos

vasto de atividades de cariz extra-curricular, dada a ocupação plena do seu tempo (Southern, Jones & Stanley, 1993).

Falcão (1992) apresenta-nos o *enriquecimento* enquanto promoção de um vasto leque de atividades que permitirão o aprofundamento de conteúdos, temas e competências apresentadas e trabalhadas numa fase inicial. Ou seja, os objetivos desta modalidade de atendimento passam por: permitir ao sobredotado a ampliação, sistematização e aprofundamento do currículo padronizado (Freeman & Guenther, 2000; Freeman, 1998; Southem, Jones & Stanley, 1993), possibilitar o desenvolvimento de estratégias criativas de resolução de situações problema (Davis & Rimm, 1998).

O enriquecimento pode ser implementado fora do contexto escolar, com a realização de atividades extra-curriculares, promovidas por inúmeras associações de estudo e intervenção na sobredotação, mas também no seio da escola regular, através do estudo aprofundado em determinadas áreas e/ ou temas, da introdução de áreas que não constam do currículo e da implementação de projetos de investigação (Pereira, 1995).

A literatura coloca à disposição do mundo académico diferentes programas de enriquecimento, no entanto, dada a sua pertinência e validade centraremos a nossa atenção no Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM) proposto por Renzulli.

Assente na premissa de que as características, interesses e estilo de aprendizagem do aluno devem ser respeitadas, este modelo propõe a realização de um vasto conjunto de aprendizagens que, destinadas a grupos específicos de alunos ou turmas heterogéneas, possibilitarão elevados níveis de atuação em diferentes áreas do currículo (Renzulli & Reis, 2003; Renzulli & Fleith, 2002).

Podendo ser aplicado em contexto escolar ou extra-escolar, o SEM apresenta três tipos distintos de enriquecimento. O *enriquecimento do tipo I* ocorre pela implementação de atividades exploratórias gerais, que possibilitam ao aluno uma panóplia de experiências de natureza distinta das contempladas no currículo comum, são as visitas de estudo, os clubes, as palestras... (Renzulli & Reis, 2003). Desenvolvido em contexto de sala de aula ou recorrendo à formação de pequenos grupos de trabalho, o *enriquecimento do tipo II* possibilita a emergência e desenvolvimento de níveis superiores de pensamento, mediante a realização de atividades de carácter geral (eg. resolução de situações problema) ou específico (eg. aprendizagem de métodos experimentais). Destinado a alunos altamente motivados, o *enriquecimento do tipo III* permite a implementação de projetos de investigação nas mais diversas áreas de interesse, recorrendo-se para tal ao trabalho individual ou em pequeno grupo.

Não pensemos contudo que o SEM apenas contempla a modalidade de enriquecimento, pois a aceleração e o agrupamento também nele encontram fundamento (Renzulli & Reis, 2003). Muito haveria a dizer acerca do modelo proposto por Renzulli, fiquemos no entanto com a certeza de que o mesmo encerra uma enorme flexibilidade, pois ao partir das características individuais e irrepitíveis do sobredotado, promove um vasto leque de atividades e experiências de aprendizagem com vista à satisfação das necessidades do seu destinatário.

Recorrendo à generalização e tendo como suporte os trabalhos levados a cabo por autores como Pendarvis, Howley e Howley (1990) os diferentes programas de enriquecimento apresentam determinadas especificidades que originam o seu enquadramento numa das seguintes orientações: (i) orientação para o produto: a criança/jovem sobredotada deverá produzir um produto com impacto numa determinada comunidade; (ii) orientação para o conteúdo: o objetivo é o aprofundamento de determinadas áreas, temas e/ ou conteúdos do currículo padronizado, (iii) orientação para o processo: visam o desenvolvimento de estratégias de nível superior, tais como a capacidade de resolução de problemas e o uso da meta cognição.

À semelhança da aceleração, também o enriquecimento apresenta vantagens e desvantagens. Assim, entre as vantagens de implementação desta modalidade de atendimento encontramos: (i) a elevação da auto-estima e do sucesso académico do aluno, fruto da implementação de um programa de enriquecimento horizontal; (ii) a possibilidade de interação com os pares com os mesmos interesses e características, (iii) a sua aplicabilidade a alunos com distintos talentos e formas de sobredotação (Acereda & Sastre, 1998; Freeman, 1991; Pereira, 1995). A exigência de recursos humanos e materiais adequados, personalizados e especializados constitui a principal desvantagem apontada a esta modalidade de atendimento (Acereda & Sastre, 1998; Hewston, Campbell, Eyre, Muijis, Neelands & Robinson, 2005).

A modalidade de *agrupamento* pressupõe a reunião de alunos sobredotados em escolas, turmas ou grupos especialmente concebidas para o efeito, ou seja, os alunos são agrupados de acordo com o seu nível de desempenho, beneficiando de um ensino diferenciado, a tempo inteiro ou parcial (Acereda & Sastre, 1998; Kulik & Kulik, 1997; Tieso, 2003; McCoach, O'Connell & Levitt, 2006).

O aluno sobredotado poderá frequentar uma escola ou turma especial a tempo inteiro, no entanto, Alencar e Fleith (2001) alertam para o perigo e controvérsia desta modalidade de atendimento, pois não parece correta a separação daqueles que se

revelam superiores dos que apresentam um nível de realização mediano ou baixo. Como forma de ultrapassar esta controvérsia, o meio académico opta pela integração dos alunos sobredotados em grupos/ turmas especiais a tempo parcial, o que lhes permite a interação com aqueles que deles se aproximam, mas também dos pares que revelam um desempenho inferior.

Desta forma, surgem quatro tipos de agrupamento: (i) agrupamento total: o aluno é integrado numa escola ou turma especial, e nela realiza o seu processo de ensino/ aprendizagem a tempo inteiro; (ii) agrupamento parcial: o aluno integra uma classe/ escola regular, sendo-lhe permitida a frequência de grupos especiais para aprofundamento de conhecimentos em determinada área; (iii) agrupamento flexível: permite o agrupamento de alunos com o mesmo nível de desempenho e atuação, independentemente da sua faixa etária e ano de escolaridade, (iv) agrupamento para o ócio cultural: fazendo uso dos seus tempos de lazer, o sobredotado estabelece contactos com sujeitos com iguais níveis de desempenho, com vista a realização dos mais diversos projetos.

Analisadas as principais características do agrupamento, torna-se pertinente aferir as suas vantagens e desvantagens. Entre as principais vantagens apontadas pelos defensores desta modalidade de atendimento destacamos as seguintes: (i) promoção da excelência e da motivação (Allan, 1991; Kulik & Kulik, 1992; McCoach, O'Connell & Levitt, 2006; Feldhusen & Moon, 2004); (ii) implementação de um atendimento individualizado e respeitador das necessidades do aluno (Feldhusen & Moon, 2004; Lloyd, 1999; VanTassel – Baska, 2004); (iii) ao aluno sobredotado é dada oportunidade de interagir com outros alunos sobredotados (VanTassel – Baska, 2004), (iv) promove uma estimulação do pensamento crítico e da criatividade (Freeman & Guenther, 2000).

Entre as desvantagens da implementação do agrupamento encontramos: (i) promoção de uma classe elitista e segregada (Genovard & Castelló, 1990; McCoach, O'Connell & Levitt, 2006; Oakes, 1985; Pereira, 1995; Stepanek, 1999); (ii) integrados em escolas, classes e/ ou grupos com alunos de características semelhantes, o auto-conceito escolar do sobredotado regista uma diminuição (Ireson, Hallam & Plewis, 2001; Zeidner & Schleyer, 1998), (iii) o aluno desenvolve uma única área de atuação, um único talento (Pereira, 1995).

Percorridas as diferentes modalidades de atendimento ao sobredotado facilmente nos apercebemos das vantagens e desvantagens que a sua implementação acarreta, ao mesmo tempo verificamos o quão difícil se torna a escolha de uma em detrimento das

restantes. Parece-nos por isso pertinente alertar o leitor para a necessidade de se proceder a uma análise cuidada das características do sobredotado e das suas verdadeiras necessidades, de modo a implementar a modalidade de atendimento mais adequada.

Analisando o enquadramento da sobredotação no seio da Educação Especial portuguesa, e vislumbrando o longo caminho a percorrer para a criação de uma política educativa verdadeiramente inclusiva e atenta à temática em análise, salientamos o seguinte princípio orientador:

“as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Declaração de Salamanca, 1994).

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo I – Enquadramento do estudo

1-Motivação

O construto de sobredotação encerra, como facilmente depreendemos pela análise da Parte I desta investigação, um vasto conjunto de conexões. De acordo com o investigador e/ ou teoria encontramos distintas definições do termo, são valorizadas determinadas características em detrimento de outras e procede-se à identificação do sobredotado recorrendo a diferentes modelos.

Ao mesmo tempo, o cidadão comum e infelizmente alguns dos agentes educativos, governos e seus legisladores encaram o sobredotado como um ser capaz de se desenvolver harmoniosamente e construir o seu processo de ensino/ aprendizagem sem necessidade de recurso a qualquer tipo de apoio. Assim, envolto em mitos e ideias erróneas, o sobredotado caminha no sistema educativo português, a maior parte das vezes, ao sabor da sensibilidade dos docentes com os quais se vai deparando.

Preocupadas com a promoção de um sistema educativo marcado pela equidade, pela igualdade de oportunidades e porque entendemos que a educação não pode ser igual para todos, pois cada ser humano encerra em si individualidades e especificidades, procedemos a esta investigação.

Desta forma, o que nos motivou foi uma necessidade urgente de aferir qual a importância atribuída pelo ministério da educação à temática da sobredotação, bem como as medidas, estratégias e adaptações levadas a cabo por parte de distintos estabelecimentos de ensino e seus docentes, no sentido de facultarem ao sobredotado as condições de ensino/ aprendizagem de que verdadeiramente necessitam.

2-Objetivos e questões geradoras

Subjacentes ao nosso estudo empírico estiveram os seguintes objetivos:

- (i) Deslindar aspetos inerentes ao **diagnóstico do sobredotado**,
- (ii) perceber o tipo de **apoio prestado pelos estabelecimentos de ensino** a estas crianças/ jovens,
- (iii) aferir o **apoio facultado pelo Ministério da Educação** a estes alunos, sobretudo no que concerne à criação e implementação de legislação específica e
- (iv) compreender a verdadeira **importância de associações**, no desenvolvimento destas crianças/ jovens e no apoio prestado junto das suas famílias e estabelecimentos de ensino.

Como forma de atingir os objetivos anteriormente referidos, demos “voz” aos pais de crianças/ jovens diagnosticados como sobredotados e técnicos que com elas trabalham no âmbito da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS).

As respostas obtidas cobrem quatro categorias distintas, mas em plena articulação: (i) variáveis pessoais das crianças/ jovens sobredotados (sexo; idade; ano de escolaridade; número de irmãos e posição ocupada na fratria; idade dos progenitores, habilitações literárias dos mesmos e profissão) e dos técnicos (idade; habilitações literárias; profissão; tempo de colaboração com a associação; modo como tiveram contacto com a mesma, funções desempenhadas e motivações que originaram essa colaboração), (ii) dados relativos ao diagnóstico de sobredotação: idade em que foi realizado o referido processo, aspetos que estiveram na origem do mesmo, pessoa responsável pela sinalização/ encaminhamento da criança/ jovem para avaliação especializada e sentimentos dos pais aquando da confirmação da presença de sobredotação, (iii) sobredotação no seio do sistema educativo português: medidas educativas implementadas e ciclo de ensino em que ocorreram; tipo de estabelecimento de ensino frequentado (da rede pública ou privada); alternativas de formação disponibilizadas pelo estabelecimento de ensino para este público-alvo, pertinência da integração da sobredotação na educação especial e falhas legislativas no âmbito desta temática e (iv) âmbito de atuação, importância e pertinência da ANEIS: determinar as razões que levam as famílias da criança/ jovem sobredotado a recorrer ao apoio desta associação.

Além das questões elaboradas com o intuito de cobrir as categorias supra-citadas, procedemos ainda à formulação de questões que nos possibilitariam a recolha de informações relativas ao grau de integração destas crianças/ jovens no seio da turmas/ escolas do ensino regular, bem como a opinião dos técnicos acerca de palavras/ expressões-chave da temática de que aqui nos ocupamos (eg. “Sobredotado é...”; “Atenção em contexto escolar pauta-se pelo(a)...”; “A ANEIS consegue...”; “O Ministério da Educação deve...”; “Os professores do ensino regular devem...”, “Os pais do sobredotado...” e “Para o cidadão comum o sobredotado...”).

Capítulo II- Método

Numa investigação, previamente à seleção do método mais reconciliado com o objetivo do estudo, é primordial contemplar a conformidade entre a problemática da investigação e os objetivos definidos.

Neste capítulo, apresentamos as etapas da operacionalização deste estudo, nomeadamente a justificação da metodologia utilizada, a caracterização da amostra, os participantes e os instrumentos utilizados (o inquérito por questionário e a entrevista semidiretiva ou semidirigida).

Assim, ponderamos a metodologia da nossa investigação, por considerarmos a que melhor se adequa ao nosso estudo, uma vez que se procura, quer a globalidade e a compreensão dos fenómenos, quer um enfoque de análise de cariz indutivo, permitindo analisar a realidade sem a segmentar e sem a descontextualizar, partindo-se dos próprios dados (Almeida & Freire, 2010).

1-Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 52 participantes divisíveis em três grupos distintos: (i) 40 pais de crianças/ jovens diagnosticados como sobredotados e que recebem o apoio da ANEIS, (ii) 11 técnicos que no âmbito da referida associação prestam apoio a essas crianças/ jovens e (iii) 1 membro da direção nacional da ANEIS. Sentimos nesta fase da nossa investigação necessidade de proceder a um esclarecimento acerca do primeiro grupo da nossa amostra, ou seja, apesar de os pais serem os verdadeiros participantes, tudo quanto os mesmos nos forneceram serve para a sua caracterização, mas também para a caracterização dos seus educandos. De seguida procederemos à caracterização da nossa amostra, contemplando primeiramente as crianças/ jovens sobredotados e seus progenitores.

Analisando o Gráfico n.º1 apercebemo-nos da prevalência de elementos do sexo masculino (80%) em relação às meninas diagnosticadas como sobredotadas (20%). Este reduzido número de elementos do sexo feminino poderá estar relacionado com o recurso aos docentes enquanto agentes de sinalização de crianças sobredotadas, pois estes tornam-se muitas vezes insensíveis à nomeação deste grupo específico (Dweck, 2000; Ford, 1998; Frisby, 1999; Maker, 1996; Minner, Prater, Bloodworth & Walker, 1987; Moon, 2002; Olenchak & Reis, 2002; Reis, 2002; Stormont, Stebbins & Holiday, 2001; Whitmore & Maker, 1985; Willard – Holt, 1994),

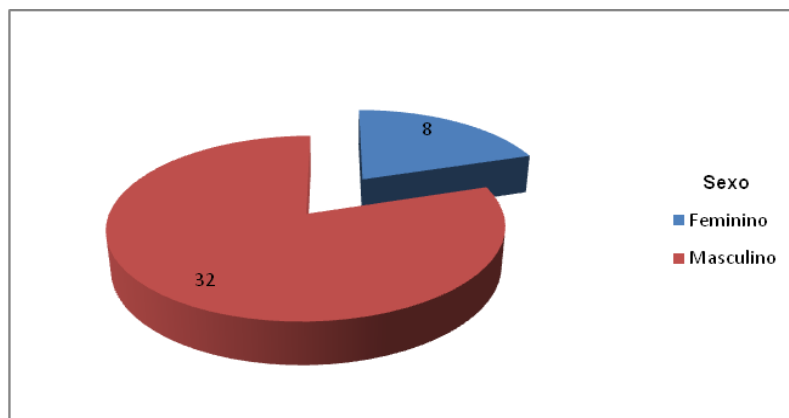


Gráfico n.º1 – Sexo das Crianças/ Jovens

As idades destas crianças são bastante diversificadas oscilando, tal como comprova o Gráfico n.º2, entre os cinco e os catorze anos de idade. Aliás, analisando a variável “idade” mais detalhadamente apercebemo-nos que onze crianças/ jovens (27,5%) têm onze anos de idade; seis (15%) atingiram já os oito anos; com um total de oito ocorrências (20%) igualmente distribuídas encontramos aqueles que possuem onze e doze anos de idade, nove crianças/ jovens (22,5%) distribuídas em três tranches iguais (7,5%) registam idades de seis, sete e dez anos, as restantes seis crianças/ jovens (15% igualmente distribuídos por três grupos de dois elementos cada) encontram-se na faixa etária dos cinco, treze e catorze anos. É de realçar que as idades apresentadas foram analisadas e calculadas tendo como limite o dia 31 de agosto do corrente ano.

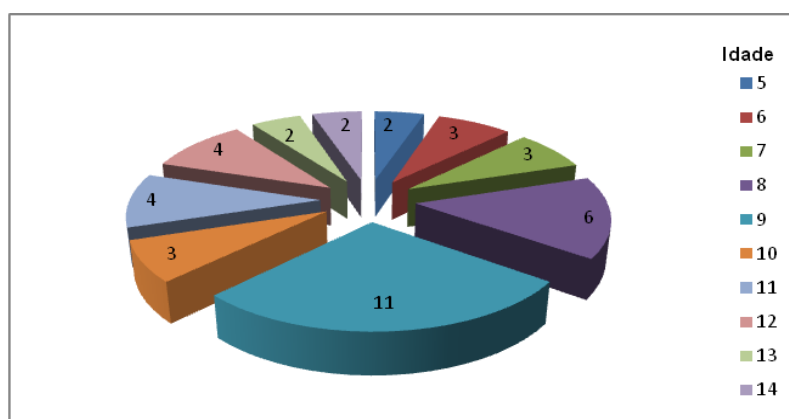


Gráfico n.º2 – Idade

A panóplia de idades apresentada faz adivinhar a diversidade de anos de escolaridade que estas crianças/ jovens frequentam, tal como retrata o Gráfico n.º3.

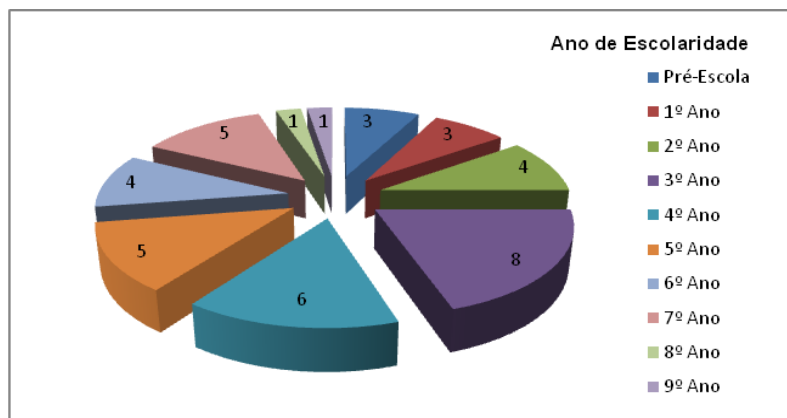


Gráfico n.º3 – Ano de Escolaridade

A educação pré-escolar conta com três crianças (7,5%); vinte e uma crianças (52,5%) encontram-se matriculadas no 1.º ciclo do ensino básico: três (7,5%) no 1.º ano de escolaridade, quatro (10%) no 2.º ano de escolaridade, oito (20%) no 3.º ano de escolaridade e as restantes seis (15%) no ano terminal de ciclo; no 2.º ciclo do ensino básico encontramos nove crianças/ jovens (22,5%): cinco no 5.º ano de escolaridade (12,5%) e quatro (10%) no 6.º ano de escolaridade; ao 3.º ciclo do ensino básico pertencem sete crianças/ jovens (17,5%): cinco (12,5%) no 7.º ano de escolaridade, uma (2,5%) no 8.º ano de escolaridade e a restante (2,5%) no 9.º ano de escolaridade.

Tomando como referência Smunty, Walker e Meckstroth (1997), apercebemo-nos que, muitas vezes, os pais não reconhecem nos filhos características de sobredotação pois não existe naquela família crianças com as quais possam ser estabelecidas comparações. Como tal, pareceu-nos de extrema relevância averiguar o número de irmão de cada uma destas crianças/ jovens, bem como a posição que os mesmos ocupam na fratria. Os resultados obtidos encontram-se sintetizados nos Gráficos n.º4 e n.º5.

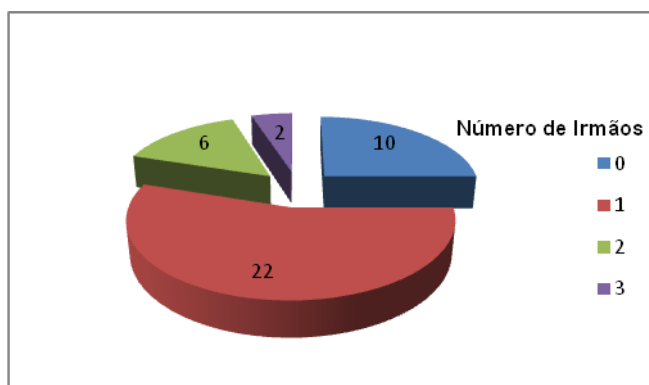


Gráfico n.º4- Número de Irmãos

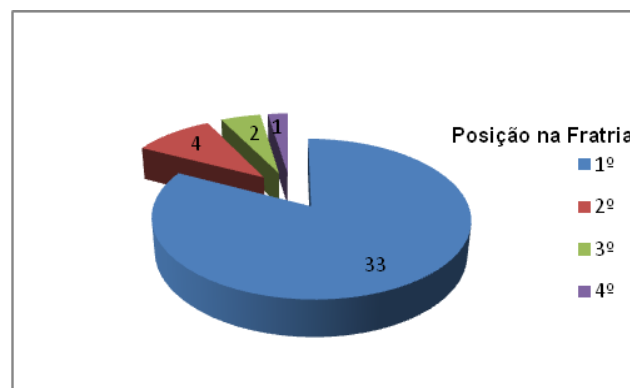


Gráfico n.º 5-Posição na Fratria

Quanto ao número de irmãos há a destacar os seguintes resultados: dez crianças/ jovens (25%) são filhos(as) únicos(as); vinte e duas crianças/ jovens (55%) têm um(a) irmão(ã), seis (15%) possuem dois(uas) irmãos(ãs) e as restantes duas crianças/ jovens (5%) têm três irmãos(ãs). Da relação estabelecida entre a idade de cada criança/ jovem sobredotado e a idade dos respetivos irmãos foi-nos permitido estabelecer a sua posição na fratria, encontrando-se os seguintes resultados: trinta e três (82,5%) ocupam a primeira posição na fratria, quatro (10%) estão na segunda posição, duas (5%) encontram-se na terceira posição e uma (2,5%) ocupa a quarta posição na fratria.

A entrada no sistema de educação formal e obrigatória traz consigo o despoletar de inúmeros problemas (inadaptação escolar, desinteresse face às rotinas estabelecidas, comportamentos disruptivos em contexto escolar) e potencialidades (desempenho acima da média, apetência superior para determinada área ou disciplina). Assim sendo, não nos surpreendeu que dez destas crianças (25%) tivessem obtido o diagnóstico de sobredotação aos 6 anos de idade e oito crianças (20%) dele tivessem usufruído aos 7 anos de idade.

Analisando mais detalhadamente os dados obtidos apercebemo-nos que sete crianças (17,5%) foram diagnosticadas como sobredotadas aos 5 anos de idade, imediatamente antes do ingresso no 1.º ciclo do ensino básico; cinco (12,5%) foram diagnosticadas aos 4 anos de idade; três (7,5%) usufruíram do referido processo aos 10 anos de idade; o mesmo número de ocorrências, ou seja, três (7,5%) foi verificado para os 11 anos de idade, duas crianças (5%) foram diagnosticadas aos 9 anos de idade e as restantes duas crianças (5%) viram confirmado o diagnóstico de sobredotação aos 8 e 12 anos de idade.

Vários são os aspetos que poderão estar na origem do encaminhamento de uma criança/ jovem para uma avaliação especializada por suspeita de sobredotação. O funcionamento intelectual superior e distinto do sobredotado, tão defendido por autores como Butterfield e Feretti (1987), Davidson (1986), Sternberg e Wagner (1986) e a capacidade de aprendizagem de nível superior aos dos pares, preconizada por Alencar (1986), Freeman (1991), Gowan e Torrance (1971), Lombardo (1997), Tannenbaum (1983) e Tuttle e Becker (1983) parecem ser dos aspetos positivos mais referidos como originários de um encaminhamento para avaliação especializada.

No entanto, e não raras vezes, a criança/ jovem é encaminhada para técnicos especializados não porque se suspeita de sobredotação, mas porque os seus problemas

de aprendizagem e comportamento assim o exigem (Almeida & Nogueira, 1998; Veiga, Moura, Menezes, Ribeiro & Abreu, 1996).

Analisando os resultados obtidos apercebemo-nos que os pais destacaram doze aspetos positivos (63,158%) e sete aspetos de índole negativa (36,842%) como tendo estado na origem do encaminhamento/ sinalização da criança/ jovem. As Tabelas n.º1 e n.º2 traduzem de forma mais pormenorizada os referidos aspetos, bem como o número de ocorrências dos mesmos.

Aspeto Referido	Número de Ocorrências %
Elevada capacidade de aprendizagem.	16 (29,63%)
Precocidade na aprendizagem.	9 (16,667%)
Temas/ interesses desajustados face à faixa etária.	8 (14,815%)
Aprendizagem da leitura de modo autónomo.	6 (11,111%)
Facilidade na comunicação, expressão e argumentação.	4 (7,407%)
Elevada curiosidade.	3 (5,556%)
Elevada capacidade de retenção de informação.	3 (5,556%)
Elevada criatividade.	1 (1,852)
Interesse pela aprendizagem.	1 (1,852)
Exigência de respostas fundamentadas perante respostas por ele(a) colocadas.	1 (1,852)
Elevado raciocínio matemático.	1 (1,852)
Desempenho artístico invulgar.	1 (1,852)

Tabela n.º1 – Aspetos Positivos que estiveram na origem do Diagnóstico de Sobredotação

Aspeto Referido	Número de Ocorrências %
Comportamentos desajustados em contexto escolar (apatia, desinteresse, erro deliberado, mau comportamento).	10 (55,556%)
Dificuldades relacionais.	4 (22,222%)
Dificuldades na aprendizagem.	1 (5,556%)
Ansiedade face ao contexto escolar.	1 (5,556%)
Desmotivação face à rotina.	1 (5,556%)
Baixa auto-estima.	1 (5,556%)

Tabela n.º2 – Aspetos Negativos que estiveram na origem do Diagnóstico de Sobredotação

Enquanto primeiros cuidadores os pais são, muitas vezes, os responsáveis pelo encaminhamento de crianças/ jovens para uma avaliação especializada, ao estarem na posse de um conjunto de informações vasto e privilegiado (Feldhusen & Baska, 1989, Louis & Lewis, 1992; Robinson, 1987; Roedel, Jackson & Robinson 1980; Jacobs, 1971). No entanto, existe uma multiplicidade de agentes de identificação de sujeitos sobredotados que, privando com a criança/ jovem possuem um conhecimento pormenorizado acerca das suas dificuldades, potencialidades e interesses.

De entre o nosso grupo de crianças/ jovens encontramos dezanove (47,5%) que foram encaminhadas para o diagnóstico de sobredotação pelos seus progenitores; oito

(20%) foram avaliadas no âmbito de um acompanhamento psicológico de que já usufruíam; seis (15%) foram encaminhados pelos respetivos docentes e/ ou educadores de infância; três (7,5%) por um familiar, dois (5%) por outros (nomeadamente amigos dos pais) e duas (5%) por profissionais de saúde e estabelecimento de ensino frequentado.

Analisadas as variáveis de índole mais pessoal, ou seja, o sexo, idade, ano de escolaridade, número de irmãos, posição na fratria, idade em que foi realizado o diagnóstico de sobredotação, o que esteve na sua origem e a pessoa responsável pela sua sinalização/ encaminhamento centremo-nos nas variáveis, também elas pessoais, mas mais diretamente relacionadas com a filiação.

No que respeita à idade e analisando os Gráficos n.º6 e n.º7 apercebemo-nos que a faixa etária compreendida entre os 36 e os 40 anos de idade é aquela que prevalece, quer estejamos a referir o pai ou a analisar os dados relativos à mãe.

Fazendo uma análise mais pormenorizada encontramos um pai (2,5%) com idade compreendida entre os 26 e os 30 anos; no intervalo 31/ 35 anos encontramos quatro pais (10%) e sete mães (17,5%); entre os 36/ 40 anos enquadram-se dezoito pais (45%) e dezanove mães (47,5%); no intervalo compreendido entre os 41/ 45 anos estão dez pais (25%) e igual número de mães (10%); com 46/ 50 anos surgem três pais (7,5%) e três mães (7,5%), entre os 51/ 55 anos deparamo-nos com três pais (7,5%)e uma mãe (2,5%) e apenas um pai apresenta uma idade compreendida entre os 56 e os 60 anos de idade.

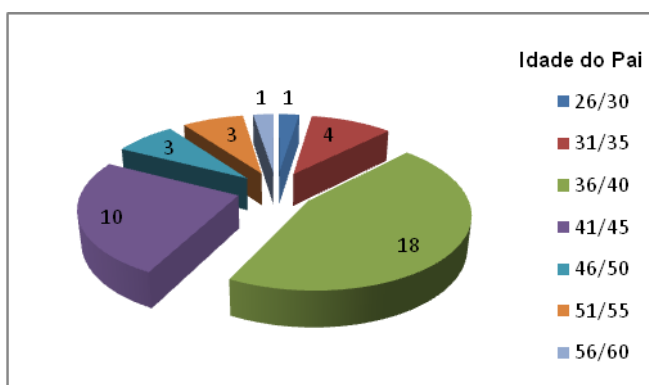


Gráfico n.º6 – Idade do Pai

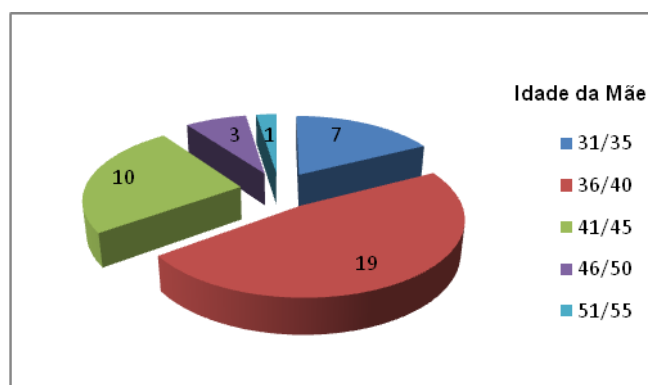


Gráfico n.º7 – Idade da Mãe

As habilitações literárias e profissão desempenhadas pelos progenitores revelam-se de extrema relevância no aferir do nível social, económico e cultural destas crianças/ jovens ao predizerem o tipo de experiências, recursos e vivências que lhes poderão ser

facultados. O Gráfico n.º8 permite-nos constatar que a maioria dos progenitores (38, ou seja, 47,5%) é licenciados, o que provavelmente denotará um nível de conhecimentos mais elevado e aprimorado.

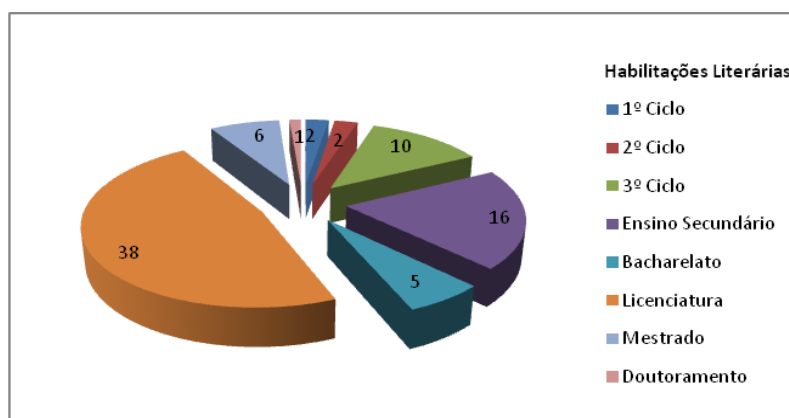


Gráfico n.8 – Habilitações Literárias dos Pais

As habilitações literárias dos restantes participantes distribuem-se da seguinte forma: dezasseis (20%) concluíram o ensino secundário; dez (12,5%) possuem o 3.º ciclo do ensino básico; seis (7,5%) estão na posse do grau de mestre; cinco (6,25%) têm bacharelato, quatro (5% igualmente distribuídos em tranches de 2,5%) concluíram o 1.º ou 2.º ciclo do ensino básico e um (1,25%) possui o grau de doutor.

Diretamente relacionadas com as habilitações literárias aparecem as profissões desempenhadas pelos pais destas crianças/ jovens e constantes da Tabela n.º3, cuja análise nos leva a concluir a prevalência de profissões relacionadas com as áreas científica e intelectual. È de realçar que o item “Não aplicável nenhuma das situações anteriores” se refere às mães desempregadas, estudantes ou que não responderam a esta questão.

Profissões	Pai	Mãe
1 – Direção de empresas e de administrações públicas	4 10%	—
2- Técnicos e profissionais científicos e intelectuais	16 40%	20 50%
3 – Técnicos e profissionais de apoio	3 7,5%	1 2,5%
4 – Empregados administrativos	1 2,5%	3 7,5%
5 – Trabalhadores de serviços de restauração	—	—
6 – Trabalhadores qualificados	9 22,5%	8 20%
7 – Construção civil	—	—
8 – Montadores de maquinaria	—	—
9 – Trabalhadores não classificados	7 17,5%	1 2,5%
Não aplicável nenhuma das situações anteriores	—	7 17,5%

Tabela n.º3- Profissão dos Pais

A aceitação de um filho diferente, ainda que essa diferença se pautar pela superioridade de capacidades e desempenhos, nem sempre é fácil. Assim, e como forma de obtermos um conhecimento mais profundo da nossa amostra, questionamos os pais acerca do diagnóstico de sobredotação dos seus educandos, centrando a nossa atenção na aceitação desta realidade e nos sentimentos que os invadiram no momento em que viram confirmada a diferença.

Analisando estatisticamente os resultados obtidos, percebemos que vinte e seis pais (65%) consideram ter sido de “aceitação fácil” a realidade de ter um(a) filho(a) com características de sobredotação; onze pais (27,5%) revelaram ter sido de “aceitação difícil” o diagnóstico apresentado, dois pais (5%) afirmaram terem vivenciado uma “aceitação fácil e difícil” e um pai (2,5%) referem que “nem foi fácil, nem difícil”.

Perante a questão “O que sentiu quando se confirmou o diagnóstico de sobredotação?”, foi-nos possível contabilizar doze sentimentos positivos (50%), oito de caráter positivo e negativo (33,333%) e quatro (16,667%) de índole negativa. Analisando de modo mais detalhado cada grupo de sentimentos supracitado chegamos às seguintes conclusões: (i) sentimentos positivos: alegria, felicidade, orgulho e satisfação, (ii) sentimentos negativos: preocupação; medo; tristeza; angústia; impotência; insegurança; pena; aflição; arrependimento, susto e nervosismo, (iii) sentimentos positivos e negativos: surpresa; dúvida; naturalidade; estupefação; incredibilidade, interesse e

necessidade de procurar informação. Os sentimentos destacados como positivos e negativos foram aqueles que mais difíceis se tornaram de classificar, e talvez a designação neutros fosse a mais adequada.

Fazem ainda parte da nossa amostra onze técnicos que colaborando voluntariamente com a ANEIS contribuem para o desenvolvimento/ formação deste grupo de crianças/ jovens. As suas idades situam-se, como mostra o Gráfico n.º9, entre os 20/ 25 anos e os 51/ 55 anos de idade.

Analisando esta variável pessoal de modo mais detalhado apercebemo-nos que quatro participantes (36,364%) possuem idades compreendidas entre os 21/ 25 anos; o mesmo número de ocorrências (36,364%) é verificado para o grupo dos 26/ 30 anos, dois participantes (18,182%) têm idades compreendidas entre os 51/ 55 anos de idade e um dos inquiridos (9,091%) não respondeu a esta questão.

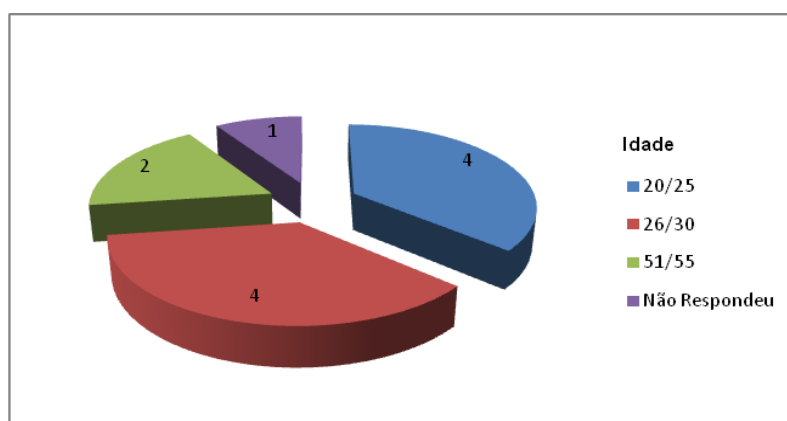


Gráfico n.º9- Idade dos Técnicos

No que concerne às habilitações literárias, seis dos técnicos (54,545%) são licenciados, três (27,273%) possuem o grau de mestre, um (9,091%) está na posse do doutoramento e um (9,091%) concluiu o ensino secundário. Ao pretender transparecer esta realidade, o Gráfico n.º10 permite-nos ainda constatar de forma mais direta a elevada formação destes técnicos que, talvez fruto do seu percurso académico, despertaram para a temática de que aqui nos ocupamos.

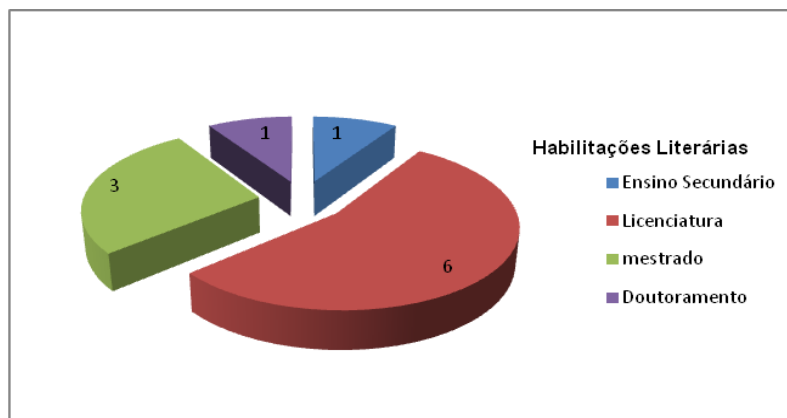


Gráfico n.º10- Habilitações Literárias dos Técnicos

O Gráfico n.º11 resume as profissões desempenhadas por este grupo de técnicos que, cumulativamente e de modo voluntário, dão corpo à ANEIS.

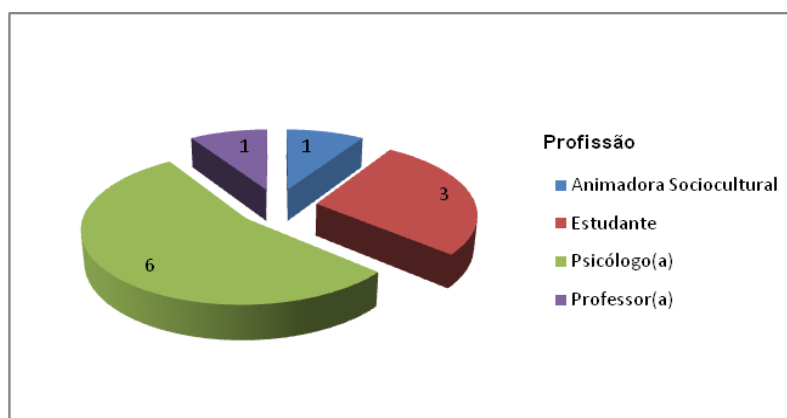


Gráfico n.º11- Profissão dos Técnicos

A área da psicologia é a mais representada, uma vez que seis dos nossos inquiridos (54,545%) são psicólogos, seguidamente com três ocorrências (27,273%) encontramos estudantes, um participante (9,091%) trabalha na área da animação sociocultural e outro (9,091%) dedica-se à docência.

O tempo de colaboração com a ANEIS permite-nos o tecer de considerações acerca da estabilidade e continuidade de projetos, bem como do estreitar de laços de amizade e confiança com as crianças/ jovens sobredotados e respetivas famílias. Inquiridos os técnicos constatamos que um (9,091%) colabora com a associação há menos de um ano; três inquiridos (27,273%) fazem-no desde há 1/ 2 anos; dois (18,182%) exercem funções há 2/ 4 anos; três (27,273%) dedicam-se a esta causa há 4/ 6 anos, um (9,091%) fá-lo há 8/ 10 anos e o restante (9,091%) está na associação há 12/ 14 anos.

A ideia de que um voluntário traz consigo outros voluntários parece-nos neste âmbito adequada, uma vez que sete técnicos (63,636%) admitem ter conhecido a associação e as atividades por ela promovidas através de outros voluntários. Dois dos participantes (18,182%) referem que o primeiro contacto com a ANEIS surgiu através de colegas de profissão e os restantes dois inquiridos (18,182%) referem o contexto de formação (faculdade) como local onde primeiramente ouviram falar do âmbito de atuação desta associação.

O voluntariado assume-se como um ato de amor, bondade e solidariedade, é o entregar do nosso tempo e dedicação em prol do bem do próximo. Desta forma, tornou-se para nós pertinente averiguar os motivos que estiveram na origem desta colaboração com a ANEIS. Os resultados aferidos encontram-se sintetizados na Tabela n.º4.

Razão apresentada	Número de Ocorrências %
Desejo de saber mais sobre o tema (curiosidade, interesse).	10 (45,455%)
Querer obter experiência profissional.	4 (18,182%)
Vontade de ajudar a criança com sobredotação.	3 (13,636%)
Vontade de ajudar os pais do sobredotado.	2 (9,091%)
Vontade de fazer Voluntariado	1 (4,545%)
Desejo de apoiar os docentes que trabalham com esta população	1 (4,545%)
Por apreciar o trabalho desenvolvido pela associação	1 (4,545%)

Tabela n.º4- Motivações que originaram a colaboração com a ANEIS

Várias são as funções desempenhadas por estes técnicos e da junção das mesmas advém a qualidade dos programas de enriquecimento desta associação e do acompanhamento prestado às famílias de crianças/ jovens diagnosticados como sobredotados e estabelecimentos de ensino por eles frequentados. O desempenho de funções poderá ser cumulativo, ou seja, um mesmo técnico poderá desempenhar no âmbito desta associação distintas funções. Assim, cinco dos nossos inquiridos (38,462%) exercem funções de avaliação/ intervenção; três (23,077%) desempenham funções de coordenação; dois (15,385%) são responsáveis pela elaboração de programas de atividades; a um (7,692%) cabe a formação da equipa técnica, outro (7,692%) monitoriza grupos e o restante (7,692%) é membro da direção nacional.

Além dos pais das crianças e jovens diagnosticados como sobredotados e dos técnicos que com eles trabalham, incluímos a presidente da delegação de Braga Dra. Cristina Palhares

2-Instrumentos

No decurso deste estudo empírico e como veículo de obtenção de informações, recorreremos a dois instrumentos distintos: o inquérito por questionário e a entrevista semidiretiva ou semidirigida.

De acordo com Quivy & Compenhoudt (2008, p.188) o inquérito por questionário

“Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.”

Assim se compreende que tenhamos utilizado este instrumento como forma de obter respostas de pais de crianças/ jovens sinalizadas como portadoras de características de sobredotação e técnicos a um vasto leque de questões. Isto porque apenas o inquérito por questionário nos possibilitaria quantificar, agrupar e analisar esta multiplicidade de dados.

Ainda de acordo com os autores supra citados a entrevista semidiretiva ou semidirigida

“não é internamente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. (...) O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar.” (Quivy & Compenhoudt, 2008, p.188)

Ao garantir ao entrevistado a liberdade para refletir e exprimir pensamentos, ideais, experiências e conhecimentos, o recurso a este tipo de instrumento possibilitou-nos a recolha de informações de extrema riqueza, validade e pertinência.

3-Procedimentos

Selecionados e construídos os instrumentos, o investigador vive a angústia e incerteza ao não saber se verá reunidas as condições para a sua aplicação.

Desta forma, a nossa primeira tarefa consistiu no estabelecimento de contactos telefónicos com os coordenadores das diferentes delegações da ANEIS, contacto esse que nos permitiu conhecer aquelas que possuem programas de enriquecimento e as delegações que apenas prestam apoio aos sobredotados e suas famílias na avaliação especializada e apoio junto de estabelecimentos de ensino. Ao mesmo tempo enviamos aos coordenadores das distintas delegações da associação os inquéritos por questionário, para que estes averiguassem a pertinência e adequação das questões por nós elaboradas.

A aplicação dos inquéritos por questionário aos pais das crianças/ jovens sobredotadas ocorreu de duas formas distintas. Nas delegações de Braga e do Porto a aplicação dos mesmos foi feita de forma direta, ou seja, enquanto investigadores deslocamo-nos ao espaço onde decorrem os programas de enriquecimento e procedemos à sua aplicação. Por uma questão de comodidade, os questionários dos pais das crianças/ jovens afetos às delegações de Lisboa, Torres Vedras, Viseu e Évora foram aplicados de modo indireto, ou seja, foram enviados por e-mail e depois de preenchidos foram devolvidos pela mesma via.

Todos os inquéritos por questionário relativos aos técnicos que colaboram com a associação supra citada foram aplicados de forma indireta, tendo sido o e-mail a forma de comunicação por nós utilizada.

Numa segunda fase foi agendada a entrevista semidiretiva ou semidirigida com a delegada da ANEIS de Braga, tendo a mesma ocorrido no dia dezanove de maio do corrente ano, no local onde decorre o programa de enriquecimento da referida delegação. Com o devido consentimento da nossa entrevistada a referida entrevista foi gravada, de forma a não perder qualquer tipo de informação.

Recolhidos todos os dados procedemos ao tratamento estatístico dos mesmos e da sua análise e da comparação surgiram as conclusões constantes nesta Parte III da nossa investigação.

Parte III - Análise, Apresentação e Discussão dos Resultados

Quando solicitámos aos técnicos da nossa amostra que definissem o sobredotado, deparámo-nos com uma multiplicidade de expressões/ palavras-chave, nomeadamente: (i) ser humano com capacidades acima da média; (ii) especial; (iii) potencial; (iv) alguém com necessidades especiais; (v) elevada criatividade; (vi) sujeito com interesses específicos; (vii) alguém que corre o risco de desmotivação e frustração em contexto escolar; (viii) elevada motivação; (ix) ser humano que necessita de experimentar; (x) curioso; (xi) gosta de aprender; (xii) pessoa em constante sofrimento e conflito; (xiii) alguém que se sente diferente; (xiv) alguém que tem medo da sua diferença; (xv) inteligente, (xvi) sensível e (xvii) sujeito que vive, muitas vezes, no seio da incompreensão. Estas foram as definições apresentadas por aqueles que, trabalhando diretamente com crianças/ jovens sobredotados, possuem um conhecimento mais aprofundado, sistematizado e fiável da temática em análise.

Paralelamente, e ainda na perspetiva dos técnicos por nós inquiridos, o cidadão comum encara o sobredotado como (i) alguém muito inteligente; (ii) um ser humano que sabe tudo; (iii) portador de um QI elevado; (iv) aluno que apresenta boas notas; (v) aluno que não possui qualquer tipo de dificuldade e como tal não necessita de apoio; (vi) um génio; (vii) pessoa convencida e vaidosa; (viii) sujeito com falta de competências sociais; (ix) alguém que só pensa em estudar; (x) especial; (xi) estranho, (xii) alguém cuja superioridade apenas se manifesta na dimensão cognitiva e (xiii) ser humano que, apesar de inteligente, vê as suas capacidades demasiado valorizadas.

Os resultados apresentados parecem remeter para os mitos que toldam os conceitos de sobredotação/ sobredotado e que alargados à esfera dos distintos agentes educativos (docentes, direções de estabelecimentos de ensino, sistemas educativos, famílias e sociedade), contribuem para a prestação de um atendimento deficitário àquele que revela uma qualquer superioridade em relação aos demais membros da sociedade.

A família, enquanto primeira instituição socializadora merece, no âmbito desta investigação, uma atenção especial. Aceitando que

“Da mesma maneira que a árvore precisa de uma terra para fixar as suas raízes, do ar e da água para multiplicar as suas ramagens, a criança necessita de uma família para se enraizar na sua existência, para encontrar na perpetuidade familiar a certeza de uma vida, desenvolver a segurança de uma pertença e nela multiplicar as razões da sua própria individualidade.” (Ramos, 1993 in Santos, 2002, p.57),

percebemos a importância que a família de uma criança/ jovem sobredotado assume ao caminhar a seu lado na aceitação da sua diferença, na valorização das suas potencialidades e no colmatar das suas fragilidades (Silva, 1999).

Fruto de um contacto constante, permanente e sistemático com distintos pais de crianças/ jovens sobredotados, os técnicos por nós inquiridos caracterizam-nos como (i) pais que buscam as condições necessárias para que os seus filhos se realizem e desenvolvam o mais harmoniosamente possível; (ii) progenitores que procuram cada vez mais frequente e insistentemente apoio e ajuda técnica para melhor lidarem com os filhos; (iii) seres humanos preocupados por não conseguirem compreender os próprios filhos; (iv) pais que tentam compreender a temática da sobredotação e as características inerentes àqueles que se revelam superiores; (v) defensores dos direitos dos seus filhos, (vi) encarregados de educação cada vez mais exigentes face aos deveres da escola para com os seus educandos e (vii) pessoas atentas e interessadas.

Dada esta caracterização e, partindo da premissa de que os pais procuram o melhor para os seus filhos e educandos, questionamo-nos acerca do tipo de estabelecimento de ensino (público ou privado) que as crianças/ jovens do nosso estudo frequentam no decurso do presente ano letivo.

Sintetizados os resultados obtidos apercebemo-nos que vinte e nove dessas crianças/ jovens (72,5%) frequentam um estabelecimento de ensino da rede pública, dez (25%) estão matriculados numa escola privada e um pai (2,5%) não respondeu à questão.

Os resultados obtidos e a grande expressividade na frequência de um estabelecimento de ensino público levam-nos a interrogarmo-nos se tal situação decorre da confiança depositada pelos pais/ encarregados de educação no serviço público de educação ou se os elevados custos de frequência na rede privada de educação condicionam irremediavelmente as suas escolhas.

Uma avaliação especializada e a confirmação do diagnóstico de sobredotação realizadas durante a frequência na educação pré-escolar, poderá originar uma das modalidades de aceleração contempladas no panorama educativo português, ou seja, a entrada antecipada no 1.º ciclo do ensino básico.

Do total das quarenta crianças/ jovens afetas ao nosso estudo, e tal como comprova o gráfico n.º12, trinta e uma (77,5%) não beneficiaram da medida anteriormente referida, quatro (10%) entraram no sistema de educação formal antes da idade previamente estabelecida, três (7,5%) não responderam a esta questão e para duas

crianças (5%) esta medida não é aplicável, uma vez que ainda frequentam a educação pré-escolar.

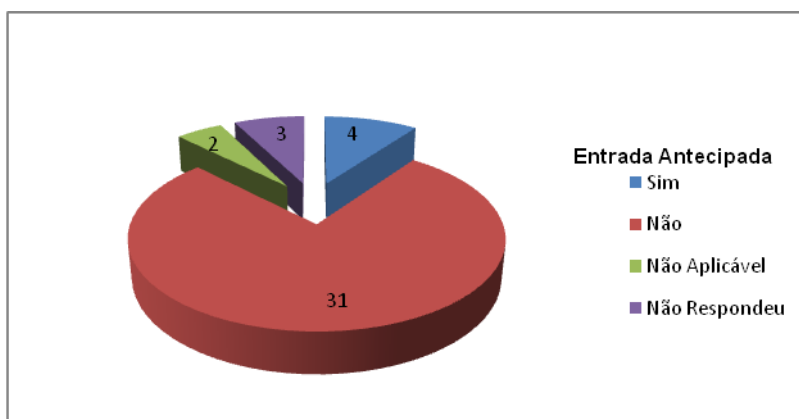


Gráfico n.º12 – Entrada Antecipada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Outra modalidade de aceleração consiste no salto de classes/ anos de escolaridade, ou seja, na implementação de um ritmo de aprendizagem mais veloz e consentâneo com os conhecimentos prévios das crianças/ jovens e as suas reais necessidades. De acordo com o Gráfico n.º13, vinte e sete destas crianças/ jovens (67,5%) nunca, ao longo do seu percurso escolar, beneficiaram desta medida; dez (25%) já procederam uma vez ao salto de anos de escolaridade, para duas (5%) esta situação não é aplicável e uma (2,5%) não respondeu a esta questão.

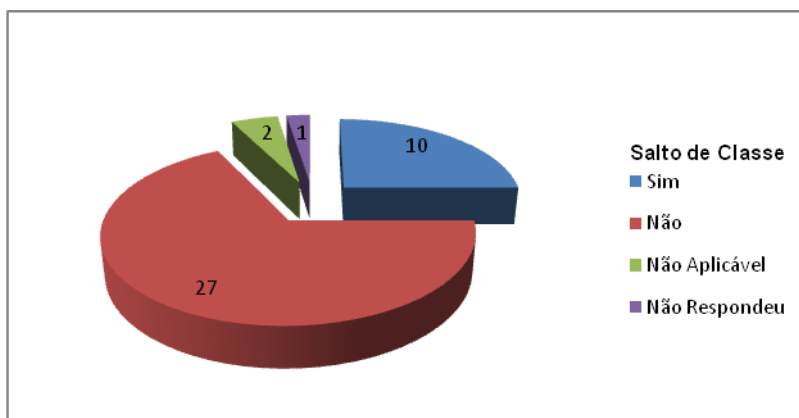


Gráfico n.º13 – Salto de Classes ao longo da Escolaridade

No que concerne ao salto de classes/ anos de escolaridade foi-nos ainda possível constatar que oito crianças/ jovens (80%) usufruíram da referida medida no decurso da frequência no 1.º ciclo do ensino básico, uma (10%) fê-lo ao longo do 2.º ciclo do ensino básico e a restante (10%) não especificou o momento em que tal situação ocorreu. A prevalência na implementação do salto de classes/ anos de escolaridade ao

longo do 1.º ciclo do ensino básico leva-nos a refletir acerca do acompanhamento possibilitado pelo ensino de monodocência praticado no referido ciclo de aprendizagem, pautando-se o mesmo por um conhecimento mais profundo do discente e uma maior proximidade à sua família.

Uma análise atenta dos Gráficos n.º12 e n.º 13 permite-nos verificar que, apesar de devidamente enquadradas e regulamentadas, as medidas de aceleração analisadas (entrada antecipada e salto de classes/ anos de escolaridade) não são muito populares nas escolas portuguesas frequentadas pelas crianças/ jovens afetas ao nosso estudo.

Tomando como referência diferentes autores/ investigadores e distintos estudos apercebemo-nos dos benefícios da aceleração escolar, nomeadamente no que respeita ao aproveitamento/ rendimento escolar (Schwartz, 1994); na prevenção do desinteresse e baixo rendimento escolar ou na sua remediação (Rimm & Lavance, 2004); ao revelar-se uma medida económica, no que respeita aos recursos necessários (Montgomery, 1996; Southen, Jones & Stanley, 1993), ao facultar um ensino direcionado às potencialidades e necessidades da criança/ jovem (Acereda & Sastre, 1998; Benbow, 1991; Southen, Jones & Stanley, 1993), entre outros benefícios.

Estabelecendo uma comparação entre o sistema educativo português e a realidade vivenciada nos sistemas educativos europeus, e tendo como base um estudo da Eurydice (2006) verificamos que a medida de aceleração é aplicada na maioria dos países constantes do referido estudo com exceção da Irlanda, Itália, Chipre, Malta e Noruega.

Em Portugal, e tomando como referência o estudo supracitado (p.43) as medidas de aceleração escolar são implementadas através da “*Conclusão antecipada do 1.º ciclo do ensino básico com a realização do respectivo exame mais cedo que o habitual*”, “*Possibilidade de avançar anos letivos*” e “*Entrada antecipada no 1.º ciclo com 5 anos de idade*”(“Medidas educativas específicas para promover todas as formas de sobredotação nas escolas da Europa”, Documento de Trabalho, junho de 2006). No entanto, como facilmente se depreende da análise efetuada até este momento, muito há a alterar no funcionamento/ organização dos estabelecimentos de ensino e nas práticas pedagógicas implementadas para que a aceleração escolar se torne numa realidade cada vez mais visível nas nossas escolas.

Paralelamente às medidas de aceleração escolar por nós analisadas, ou seja, a entrada antecipada no sistema de educação formal e o salto de classes/ anos de escolaridade, os docentes podem ainda recorrer à promoção de um vasto leque de

atividades com vista ao desenvolvimento pleno e harmonioso dos discentes sobredotados, possibilitando-lhes a criação das melhores condições para o desenvolvimento e expressão das suas potencialidades e capacidades excepcionais.

Para tal e estabelecendo um enquadramento legal, os docentes poderão elaborar e implementar um Plano de Desenvolvimento, documento personalizado e adequado a cada aluno sobredotado ou com altas habilidades. Este documento (regulamentado pelo Despacho Normativo n.º50/2005), apela à prática de uma “*Pedagogia diferenciada na sala de aula*”, condição que nos parece de extrema relevância quando falamos de alunos com necessidades educativas especiais e distintas do restante grupo/ turma. Isto porque, na nossa opinião, entendemos que o sujeito com sobredotação é, e sempre será um aluno com necessidades educativas especiais, que necessita de um acompanhamento personalizado, diferenciado e vocacionado para a sua individualidade.

Neste momento da nossa investigação, sentimos necessidade de refletir um pouco acerca da evolução do ensino e das práticas pedagógicas do nosso país, de modo a entendermos a necessidade e o aparecimento da pedagogia diferenciada, no seio desta “Escola para Todos” que tanto clamamos.

De acordo com Carneiro (2003), até ao reinado de D. João V o ensino português era regulado e controlado pela Igreja, destacando-se o papel desempenhado pelos Jesuítas. Com a chegada do Iluminismo alteraram-se algumas práticas educativas, a Igreja viu decair o seu poder na dimensão do ensino, destacando-se o século XVIII e a influência de Iluministas como Luís António Verney e Ribeiro Sanches que clamam a necessidade de promover junto de todas as classes sociais o ensino e a educação, bem como tornar mais eficaz o ensino e proceder à sua inspeção. A partir deste momento, foram criados inúmeros organismos de cariz estatal, a educação passou a estar acessível a um maior número de cidadãos e os poderes da Igreja neste âmbito foram diminuindo. A Constituição Política de 1822 refere que “*a gratuidade, obrigatoriedade e liberdade de ensino passaram a dominar os propósitos dos governantes*” (Carneiro, 2003, p.530).

O caminho a percorrer era longo, no entanto, o ideal anterior tornou-se realidade, a escola passou a afigurar-se como espaço obrigatório para todos os cidadãos portugueses, a educação é obrigatória, vivemos no advento de uma “Escola para Todos”. No entanto, esta “Escola para Todos” não pode ser uma escola formatada, as necessidades e individualidades de cada discente têm de ser plenamente respeitadas.

A cultura de massas trouxe consigo a massificação escolar, e ainda temos presente o chamado “livro único” e a implementação de práticas pedagógicas iguais

para todo e qualquer discente. No entanto, atualmente e sob os desígnios da Declaração de Salamanca, deveríamos viver no seio da inclusão, da diferenciação pedagógica tão necessária àqueles que revelam uma atuação e um nível de desempenho distinto do aluno mediano e padronizado.

A pedagogia diferenciada assume-se como

“o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de savoir-faire heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir por vias diferentes objectivos comuns”(Inspeção Geral da educação Nacional, 1980 in Sá, 2001, p.7).

Este princípio data de 1980 mas aplica-se ainda hoje à realidade do nosso público-alvo, o aluno sobredotado encerra um conjunto diferenciado de conhecimentos prévios, de interesses e potencialidades que os docentes não podem ignorar. Enquanto profissionais de educação sabemos o quão difícil é, na atualidade, o atingir de metas e objetivos, o cumprimento dos programas académicos e o conseguir atender a todos os alunos do grupo/ turma. No entanto, os docentes devem estar conscientes da existência do Plano de Desenvolvimento, devem proceder à sua correta elaboração e implementação.

Se a família se assume como a primeira instituição socializadora, a escola ocupa o segundo lugar enquanto instituição formal de educação e socialização. De acordo com Campbell, Campbell e Dickinson (2000, p.197) *“O ideal seria que cada aluno pudesse identificar uma razão válida para investir tempo, energia e esforço em seu trabalho escolar”*. A citação anterior é válida para qualquer aluno, de qualquer nível de ensino, como tal parece-nos de extrema relevância quando nos referimos a alunos sobredotados, alunos que muitas vezes desmotivam face a uma realidade escolar rotineira e que não lhes traz nada de novo.

Face a esta realidade e à importância da escola na formação e desenvolvimento destas crianças/ jovens colocamos aos seus pais e técnicos que com elas trabalham a seguinte questão: “Na sua opinião o sistema educativo português proporciona à criança/ jovem sobredotado tudo quanto necessita?”. Os Gráficos n.º14 e n.º15 traduzem de forma clara e inequívoca os resultados obtidos.



Gráfico n.º14 – Pais

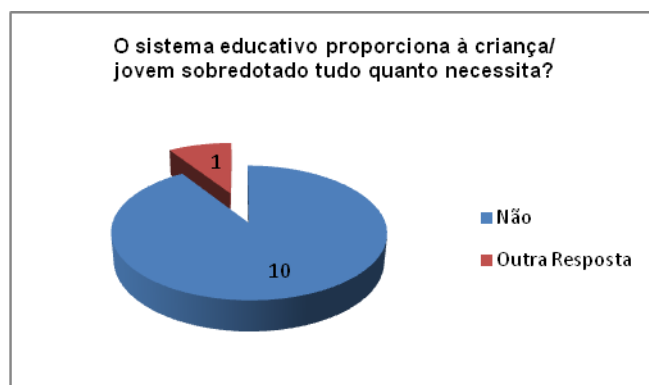


Gráfico n.º15 –Técnicos

Como facilmente se depreende pela análise dos Gráficos anteriores os pais destas crianças/ jovens sobredotados e os técnicos que com elas trabalham são unânimes ao afirmar que o sistema educativo português não proporciona a esta população tudo quanto a mesma necessita. Procedendo a uma análise mais pormenorizada dos resultados obtidos constatamos que trinta e oito pais (95%) afirmam que o sistema educativo português não proporciona aos seus educandos tudo quanto necessitam e dois pais (5%) não responderam a esta questão. No que respeita aos técnicos, dez (90,909%) são da opinião de que o sistema educativo não cumpre com as suas obrigações e um (9,091%) forneceu uma resposta distinta dos “sim” e “não” consagrados.

A Tabela n.º5 traduz as justificações apresentadas pelos pais da nossa amostra quando afirmam que o sistema educativo português não proporciona aos seus educandos tudo quanto necessitam.

Justificação Apresentada	Número de Ocorrências %
Falta de formação/ informação por parte dos agentes educativos.	12 (31,579%)
Não há diferenciação do ensino.	10 (26,316%)
Não é facultado acompanhamento ao sobredotado.	3 (7,895%)
Existe a ideia generalizada de que o aluno sobredotado tem um bom desempenho em todas as áreas e como tal não necessita de apoio.	3 (7,895%)
Existe um vazio legislativo.	2 (5,263%)
Falta de profissionalismo dos docentes.	1 (2,632%)
Não há preocupação para com estes alunos.	1 (2,632%)
O tema da sobredotação encerra-se como uma questão cultural.	1 (2,632%)
Os Planos de Desenvolvimento são pouco elaborados.	1 (2,632%)
Existe uma deficiente constituição das turmas.	1 (2,632%)
Verifica-se um deficiente acompanhamento psicológico.	1 (2,632%)
A criatividade não é devidamente valorizada.	1 (2,632%)
Ainda existe muito preconceito para com estas crianças.	1 (2,632%)

Tabela n.º5 – Justificações apresentadas pelos Pais

A Tabela n.º6 sintetiza as razões apresentadas pelos Técnicos quando declaram que o sistema educativo português não proporciona à criança/ jovem sobredotado tudo quanto necessita para um desenvolvimento pleno e adequado às suas necessidades.

Justificação Apresentada	Número de Ocorrências %
Existe um desconhecimento face ao sobredotado e às suas verdadeiras necessidades.	4 (33,333%)
O contexto de aprendizagem apresenta-se como homogéneo.	2 (16,667%)
O ambiente educativo revela-se pobre (em recursos e oportunidades), pouco estimulante e criativo.	2 (16,667%)
Prevalece a convicção de que a criança sobredotada não necessita de qualquer tipo de acompanhamento e/ ou diferenciação pedagógica.	1 (8,333%)
Verificam-se lacunas no acompanhamento emocional, social e afetivo.	1 (8,333%)
O corpo docente assume-se como pouco informado/ formado.	1 (8,333%)
Falta legislação que oriente a prática e organização educativas.	1 (8,333%)

Tabela n.º6 – Justificações apresentadas pelos Técnicos

A representante da ANEIS por nós entrevistada corrobora a opinião dos pais e técnicos da nossa amostra, no que respeita ao atendimento facultado por parte do sistema educativo português aos alunos diagnosticados como sobredotados. De acordo com o seu testemunho *“Somos o único país europeu que neste momento não tem qualquer legislação no que respeita às crianças sobredotadas. A criança sobredotada não existe em termos legislativos. (...) O atendimento continua a ser muito mau e com muitos preconceitos, muitos mitos ainda à volta desta temática”*.

Santos (2002) afirma a necessidade da criança/ jovem sobredotado usufruir de um atendimento escolar pautado pela especificidade, adequação e diferenciação, no pleno respeito pelas suas características individuais. Falcão (1992) complementa esta ideia ao defender que cabe a cada sistema educativo, a cada estabelecimento de ensino aceitar as especificidades destas crianças/ jovens e promover a sua inclusão através de um ensino diferenciado, pautado por estratégias de aprendizagem, metodologias e currículos estimulantes e enriquecedores.

No entanto, e de acordo com o testemunho dos técnicos por nós inquiridos o atendimento escolar prestado a estes alunos pauta-se (i) pelo desconhecimento face às reais necessidades destes alunos; (ii) pela prestação de um atendimento direcionado exclusivamente para a dimensão cognitiva, desprezando dimensões de extrema relevância; (iii) diferenças de atuação, dependendo a mesma da sensibilidade de cada agente educativo; (iv) inexistência de atendimento; (v) mero encaminhamento para avaliação e acompanhamento psicológico; (vi) ausência de flexibilidade por parte dos

agentes educativos; (vii) falta de conhecimentos por parte dos docentes; (viii) negação desta realidade; (ix) promoção de atividades/ experiências rotineiras, (x) ignorância e (xi) injustiça. Ao mesmo tempo, e de acordo com os técnicos da nossa amostra grande parte dos docentes do ensino regular (i) estão desatualizados, pouco informados e medianamente preparados para trabalhar com estes alunos, (ii) mostram-se pouco recetivos a esta realidade, (iii) estão formatados para o trabalho com o aluno mediano, (iii) não possuem os recursos necessários para trabalharem com esta população. No entanto, simultaneamente surgem aqueles docentes que se revelam mais sensibilizados para esta realidade, mostram uma maior recetividade e procuram apoio especializado.

Pela análise dos resultados apresentados até este momento parece-nos claro que o sistema educativo português não promove um atendimento verdadeiramente adequado às crianças/ jovens sobredotados que alberga no seu âmbito. Convém, contudo, alertar o leitor pois quando nos referimos ao sistema educativo português estamos unicamente a referir a realidade vivenciada em Portugal Continental.

Na Região Autónoma da Madeira deparamo-nos com a Divisão de Investigação em Educação Especial, Reabilitação e Sobredotação responsável pela constituição e coordenação de equipas de educação especial de âmbito concelhio que se constituem como centros de apoio psicopedagógico e têm como funções a avaliação especializada quando se suspeita de indícios de sobredotação, o acompanhamento de alunos, a promoção de iniciativas de sensibilização/ formação de docentes e a parceria com organismos e entidades externa na implementação de atividades de enriquecimento.

A atuação deste organismo encontra-se regulamentada pelo Decreto Legislativo Regional n.º33/2009/M que no seu artigo 6.º, alínea f) define a sobredotação como “*a manifestação de capacidades acima da média, quando comparado com os pares da mesma faixa etária, experiência e origem social, assumindo níveis elevados de envolvimento na tarefa e níveis elevados de criatividade*”. No seu artigo 40.º é referido o apoio prestado a este tipo de discente, ou seja,

“Compete à Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação desencadear mecanismos de despiste, avaliação e acompanhamento a crianças e jovens sobredotados, potencialmente sobredotados e/ ou talentosos através da investigação e aplicação de estratégias específicas de intervenção, sob a forma de medidas de antecipação e progressão, actividades de enriquecimento ou outro tipo de programa, de acordo com a legislação em vigor.”

A existência de legislação específica possibilita aos docentes da Região Autónoma da Madeira e aos técnicos que com eles colaboram um âmbito de atuação mais definido e balizado. Em Portugal Continental as referências legislativas ao tema da sobredotação são ténues, no entanto, as escolas são diversificadas e distintas. Assim sendo, colocamos aos pais da nossa amostra a seguinte questão “Apesar da falta de legislação a escola do(a) seu(ua) filho(a) proporciona-lhe tudo quanto necessita?”.

Tal como comprova o Gráfico n.º16, trinta e um dos nossos inquiridos (77,5%) responderam “não” à questão anteriormente apresentada, justificando a sua opção do seguinte modo: (i) não há diferenciação do ensino; (ii) os docentes revelam falta de formação/ informação; (iii) não é prestado ao aluno um acompanhamento eficaz; (iv) faltam atividades de enriquecimento que motivem esta população; (v) continua a prevalecer o mito de que estes alunos não necessitam de apoio, (vi) a sobredotação ainda é um tema tabu e (vii) as turmas são constituídas por um elevado número de alunos.

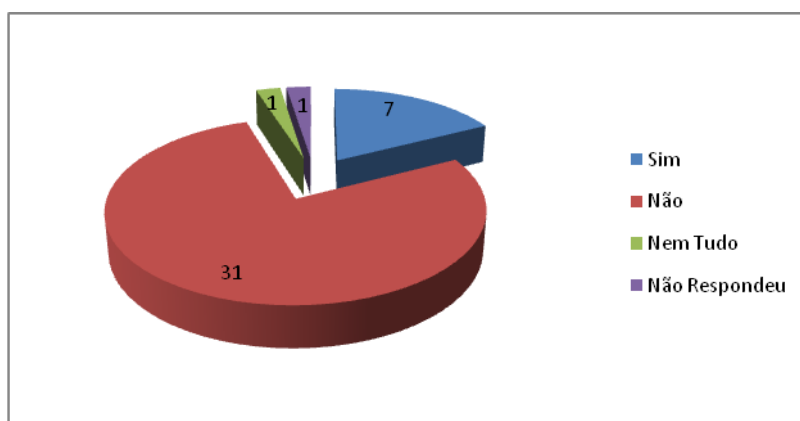


Gráfico n.º16 – Opinião dos Pais

No entanto, sete dos inquiridos (17,5%) sentem que a escola frequentada pelos filhos lhes proporciona tudo quanto necessitam, justificando a sua opção do seguinte modo: (i) possibilita-lhe um tempo de trabalho semanal com um grupo de pares de características semelhantes; (ii) é uma escola privada; (iii) permite a frequência em clubes; (iv) o aluno é alvo de um acompanhamento adequado ao seu perfil, (v) possuiu um serviço de psicologia permanente e (vi) é estabelecido um contacto sistemático com os pais.

Além das respostas apontadas anteriormente é de realçar que um dos nossos inquiridos (2,5%) respondeu que a escola do seu educando não lhe proporciona tudo quanto o mesmo necessita e outro (2,5%) não respondeu a esta questão.

Os pais das crianças/ jovens sobredotados e técnicos por nós inquiridos são unânimes na afirmação de um sistema educativo incapaz de proporcionar a esta população tudo quanto a mesma necessita, ao mesmo tempo os referidos pais sentem-se presos a escolas que sob a alçada das políticas educativas atuais pouco ou nada fazem para colmatar as lacunas legislativas existentes. E assim vão vivendo, aprendendo e crescendo os nossos alunos mais dotados, usufruindo de um atendimento que parece advir única e exclusivamente da sensibilidade e iniciativa autónoma de educadores, professores e técnicos.

Mas, será que existe realmente essa sensibilidade nas escolas frequentadas pelas crianças/ jovens afetos à nossa amostra? Será que apesar da falta de enquadramento legal as escolas se organizam e oferecem alternativas de formação verdadeiramente válidas a esta população?

Pela análise dos resultados obtidos apercebemo-nos que vinte e sete dos pais da nossa amostra (67,5%) afirmam que o estabelecimento de ensino frequentado pelos filhos não lhes facultava qualquer tipo de alternativa de formação, dois (5%) não responderam a esta questão e um (2,5%) não conhece as alternativas existentes. Dez dos pais por nós inquiridos (25%) revelam que na escola dos seus educandos existem alternativas de formação, nomeadamente (i) clubes; (ii) trabalho com grupo de pares com características similares; (iii) música; (iv) xadrez; (v) trabalho semanal em sala de aula do ano de escolaridade superior, (vi) piscina e (vii) usufruto de Planos de Desenvolvimento.

As alternativas de formação apresentadas pelos pais e promovidas no seio dos estabelecimentos de ensino frequentados por estas dez crianças/ jovens levam-nos a tecer algumas considerações acerca das medidas educativas de enriquecimento e agrupamento.

Defendido por alguns autores e contestado por outros tantos, o agrupamento constitui-se como uma medida educativa algo controversa (Acereda & Sastre, 1998; Lombardo, 1997; Pereira & Guimarães, 1994). Assim, se alguns autores defendem a prática desta medida a tempo inteiro, outros preferem optar pela constituição de grupos de trabalho a tempo parcial.

Analisando as respostas fornecidas pelos pais, percebemos que os estabelecimentos de ensino praticam o denominado agrupamento parcial, ou seja, as crianças/ jovens frequentam uma escola/ turma regular e frequentam por um

determinado período temporal um grupo específico com vista ao aprofundamento de conhecimentos numa qualquer área de interessa (Alencar & Fleith, 2001).

Apesar de pouco implementada nos estabelecimentos de ensino frequentados pelas crianças/ jovens da nossa amostra, esta medida educativa acarreta as seguintes vantagens: (i) a possibilidade de usufruto de um ensino verdadeiramente diferenciado, (ii) o contacto com pares semelhantes e (iii) o desenvolvimento da excelência, da motivação, do pensamento crítico e da criatividade (Allan, 1991; Feldhusen & Moon, 2004; Freeman & Guenther, 2000; Kulik & Kulik, 1992; Lloyd, 1999; McCoach, O'Connell & Levitt, 2006; VanTassel – Baska, 2004).

De acordo com Pereira (1995), o enriquecimento assume-se como um vasto leque de atividades de cariz extracurricular, promovidas fora do contexto escolar, mas também no seio da escola regular com o intuito de possibilitar à criança/ jovem sobredotado o aprofundamento de áreas e/ ou temas de interesse.

E assim surgem os clubes (de jornalismo, ciências, xadrez) e as academias (de natação) referenciadas pelos pais e que possibilitam (i) a elevação da autoestima destes alunos, (ii) a promoção do sucesso académico e (iii) o contacto com um grupo de pares semelhante (Acereda & Sastre, 1998; Freeman, 1991; Pereira, 1995).

Analisada a opinião dos pais acerca da viabilidade das alternativas de formação promovidas pelas escolas dos seus filhos, atentemos nas respostas dos técnicos quando inquiridos acerca da mesma realidade. À semelhança do que se havia constatado com as respostas fornecidas pelos pais a maioria dos técnicos, ou seja, nove dos inquiridos (81,818%) afirmam que as escolas não oferecem alternativas de formação aos seus alunos sobredotados.

Os dados obtidos nos inquéritos por questionário aplicados levam-nos a concluir que o nosso sistema educativo se pauta por inúmeras lacunas e fragilidades legislativas no que à sobredotação diz respeito. Ao mesmo tempo, os distintos agentes educativos parecem naufragar neste mar complexo que é a sobredotação.

De acordo com a nossa entrevistada o Ministério da Educação “*não sabe tudo, nem tem de saber tudo, mas tem de estar disponível para nos ouvir*”. Partindo desta premissa questionamos os técnicos da nossa amostra acerca daquilo que falta fazer por parte da tutela na área da sobredotação. As sugestões apresentadas encontram-se resumidas na Tabela n.º7.

Sugestão Apresentada	Número de Ocorrências %
Promover a formação dos docentes.	2 (14,286%)
Criar uma escola verdadeiramente inclusiva e respeitadora da diversidade.	2 (14,286%)
Prestar uma maior atenção a estes alunos.	2 (14,286%)
Integrar o aluno com sobredotação no Decreto-Lei n.º3/2008.	1 (7,143%)
Apreender a verdadeira essência da sobredotação.	1 (7,143%)
Promover uma melhor integração do sobredotado no contexto escolar.	1 (7,143%)
Criar as condições para um trabalho verdadeiramente colaborativo entre estabelecimentos de ensino e organizações exteriores.	1 (7,143%)
Legislar.	1 (7,143%)
Estar atento às reais necessidades desta população.	1 (7,143%)
Proceder à implementação de medidas de apoio concretas.	1 (7,143%)
Incentivar a elaboração e implementação de Planos de Desenvolvimento.	1 (7,143%)

Tabela n.º7 – O Ministério da Educação deve... - Opinião dos Técnicos

No entanto, enquanto não vêm ações concretas por parte da tutela e um empenho verdadeiramente genuíno por parte dos estabelecimentos de ensino frequentados pelos seus filhos, estes pais buscam o apoio e a ajuda especializada fora do contexto escolar. Muitas das vezes esse apoio e ajuda especializada é encontrada no âmbito de associações de cariz voluntário, que através do apoio dos seus técnicos procedem à realização de avaliações especializadas, estabelecem contacto com os distintos estabelecimentos de ensino e promovem atividades de enriquecimento.

Quando confrontados com a origem da frequência nas iniciativas da ANEIS por parte destas crianças/ jovens, vinte e oito dos pais (70%) afirmam que estes o fazem por iniciativa/ vontade própria; onze (27,5%) declaram que os mesmos o fazem por iniciativa de outro e um (2,5%) diz que esta é a única forma do seu filho privar com pares com características e interesses similares. Quando inquiridos acerca desta realidade, cinco técnicos (41,667%) revelam que esta participação nas iniciativas promovidas pela associação ocorre por iniciativa/ vontade da criança/ jovem sobredotada, quatro (33,333%) dizem que os mesmos o fazem por iniciativa de outro e três (25%) não responderam à questão colocada.

Ainda de acordo com o testemunho dos técnicos inquiridos as famílias sentem necessidade de recorrer a este tipo de associações devido a inúmeras razões, tal como comprova a Tabela n.º8.

Razão Apresentada	Número de Ocorrências %
Procuram informação acerca da temática da sobredotação.	4 (25%)
Procuram o contacto com pais em situações similares, com vista à troca de experiências.	2 (12,5%)
Não sabem como lidar com os filhos.	2 (12,5%)
Os modelos educativos propostos pelas escolas não servem as necessidades dos filhos.	2 (12,5%)
Têm medo que a criança se desmotive.	1 (6,25%)
As atividades propostas ajudam a criança/ jovem no desenvolvimento das suas áreas mais fragilizadas.	1 (6,25%)
Procuram apoio para o contacto com os estabelecimentos de ensino	1 (6,25%)
A escola não lhes proporciona tudo quanto necessitam.	1 (6,25%)
Não existem serviços de psicologia em muitas das escolas.	1 (6,25%)
Conseguem que os filhos privem com pares semelhantes.	1 (6,25%)

Tabela n.º8 – As famílias recorrem às associações porque...- Opinião dos Técnicos

Através da frequência nas atividades e iniciativas promovidas no âmbito deste tipo de associações, e de acordo com os técnicos da nossa amostra, torna-se possível: (i) a promoção de atividades que vão de encontro às necessidades da criança/ jovem com sobredotação; (ii) elevar os índices de motivação destes discentes; (iii) apoiar as famílias do sujeito com sobredotação; (iv) estimular a resolução de problemas, o uso do pensamento e a criatividade; (v) a expressão genuína das potencialidades/ capacidades; (vi) o desenvolvimento de competências de socialização; (vii) a sensibilização dos agentes educativos; (viii) o respeito pela individualidade de cada sujeito; (ix) fornecer à criança/ jovem sobredotado um conjunto de mecanismos de atuação que possibilitem uma gestão adequada da sua vida emocional, (x) identificar/ diagnosticar sujeitos com sobredotação e (xi) prestar um apoio especializado.

Este tipo de associações desempenha um papel de extrema relevância no acompanhamento e apoio prestado a este tipo de crianças/ jovens e às suas famílias, não queremos por isso menosprezar a sua importância. Contudo, torna-se custoso constatar que os pais são, muitas das vezes, obrigados a procurar fora de um sistema educativo que se clama inclusivo, a resposta aos seus anseios e o atendimento de que os seus educandos verdadeiramente necessitam.

À semelhança do que se passou no âmbito das necessidades educativas especiais, também na área da sobredotação o caminho a percorrer se afigura longo e complexo. O Decreto-Lei n.º3/2008 parece satisfazer docentes, famílias, encarregados de educação e técnicos no tipo de atendimento e respostas educativas que promove junto daqueles que detêm limitações significativas ao nível da atividade e participação.

Sedentos de um qualquer normativo legal que determine qual o atendimento e as medidas educativas a promover junto dos alunos sobredotados, trinta e sete dos pais inquiridos (92,5%) concorda com a necessidade de integrar a sobredotação no seio da educação especial e no que respeita aos técnicos, dez dos inquiridos (90,909%) assumem a mesma posição. Os Gráficos n.º17 e n.º18 traduzem essa realidade.

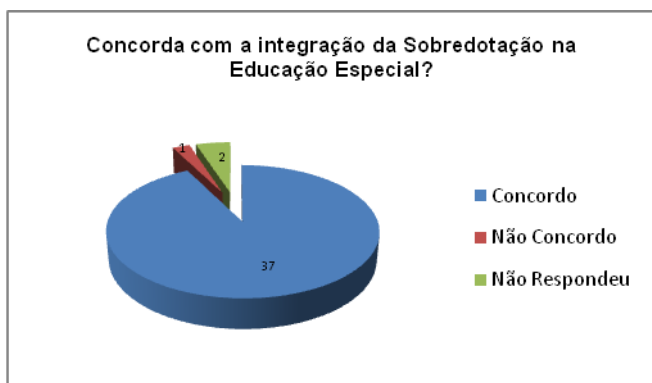


Gráfico n.º17 – Opinião dos Pais

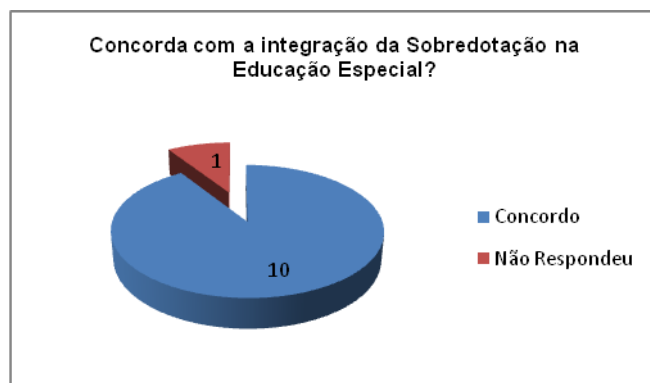


Gráfico n.º18 – Opinião dos Técnicos

A opinião da nossa entrevistada a este respeito é bastante clara ao afirmar que *“Na vizinha Espanha a sobredotação não está dentro das necessidades educativas especiais, mas dentro das necessidades educativas específicas. (...) Porquê? Porque no fundo a educação especial está muito conotada e tem de ser, tem de ser trabalhada ao nível das deficiências. (...) A partir daí temos de trabalhar nas áreas mais específicas do desenvolvimento, sendo que a sobredotação é uma delas”*.

As opiniões valem o que valem, não podemos afirmar sem qualquer tipo de restrições que a integração da sobredotação no Decreto-Lei n.º3/2008 é a solução mais viável, ao mesmo tempo não podemos reclamar sem incertezas a criação de um grupo de necessidades educativas específicas.

Podemos sim assumir sem reservas a nossa preocupação face a um sistema educativo pautado por inúmeras fragilidades no que ao atendimento do sobredotado diz respeito, podemos ficar angustiadas perante a existência de estabelecimentos de ensino que não promovem a implementação de estratégias de atuação verdadeiramente válidas, podemos sentir-nos no direito de questionarmos a formação dos nossos docentes e os recursos de que dispõe para trabalharem com esta população.

As medidas educativas implementadas em distintos países da europa e aqui apresentadas, ou seja, a aceleração, o enriquecimento e o agrupamento não são infalíveis, isto porque acarretam algumas desvantagens. No entanto, cabe a cada docente

o tentar encontrar metodologias, estratégias e experiências de aprendizagem que permitam atender às especificidades do discente sobredotado.

Como nos diz Guenter (2011) *“Alunos dotados e talentosos na escola: Não podem esperar mais...”*, tal como corrobora a nossa entrevistada *“Temos meninos que começam com altos índices de criatividade, de raciocínio lógico, de curiosidade. Isto logo no início do 1.º, 2.º, 3.º anos de escolaridade e depois se vai perdendo, à medida que a escolaridade avança. (...) Embora sendo sobredotado e tendo muitas capacidades, se não vamos adubando as capacidades perdem-se, é necessário que realmente haja muito estímulo e que haja muito enriquecimento.”*

Conclusões

Nesta conjuntura, cujo preceito impõe a conclusão do trabalho, asseguramos com convicção, ser este estudo uma investigação longe de estar concluída. Estamos conscientes, contudo, de termos alicerçado possibilidades de projetos futuros exequíveis, seja numa lógica de investigação, ou desvendando caminhos para a intervenção psicossocial e educativa. A nossa inquietação centrou-se naqueles que, desfrutam de um desempenho superior numa qualquer área de atuação humana, e se encontram integrados numa escola/ turma do ensino regular, ou seja, os alunos *dotados e talentosos*.

Analisados os resultados obtidos através da aplicação dos inquéritos por questionário a pais de crianças/ jovens sobredotados e técnicos que com elas trabalham e depois de efetuada a análise de conteúdo à entrevista facultada pela representante da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação, julgamo-nos na posse de algumas conclusões que inevitavelmente respondem às questões geradoras e objetivos deste estudo.

Aquando da formulação dos objetivos e questões geradoras deste trabalho de investigação pareceu-nos pertinente dedicar alguma da nossa atenção aos distintos **aspectos inerentes ao processo de diagnóstico**, isto porque tudo começa no momento em que alguém deteta uma qualquer diferença no desempenho e/ou atuação daquele que verá confirmada a presença de sobredotação.

Assim, e no que respeita a este primeiro objetivo/ questão geradora, apercebemo-nos que 45% das crianças/ jovens afetos ao nosso estudo usufruíram do referido diagnóstico entre os seis e os sete anos de idade, ou seja, no momento de entrada no sistema de educação formal.

A entrada no 1.º ciclo do ensino básico revela-se um momento fulcral no processo de desenvolvimento/ formação/ educação de uma criança, a permanência num contexto pautado por normas e regras e a promoção de um currículo padronizado e previamente estabelecido fazem sobressair todos aqueles que, pelas suas limitações ou desempenho superior, se revelam distintos dos demais. Como tal, realçamos o papel de extrema relevância desempenhado por estabelecimentos de ensino e docentes no âmbito da identificação e sinalização de alunos com sobredotação.

Autores como Butterfield e Feretti (1987), Davidson (1986), Sternberg e Wagner (1986), Alencar (1986), Freeman (1991), Goward e Torrance (1971), Lombardo (1997), Tannenbaum (1983), Tuttle e Becker (1993), entre outros, destacam a superioridade intelectual e a capacidade de aprendizagem superiores enquanto motivos que mais frequentemente originam a suspeita de sobredotação e o encaminhamento para avaliação especializada. Contudo, não raras vezes temos de dar razão a autores como Almeida e Nogueira (1998), Veiga, Moura, Menezes, Ribeiro e Abreu (1996) que destacam aspetos negativos, tais como o insucesso académico e os comportamentos disruptivos como causa do encaminhamento para diagnóstico de sobredotação.

Tendo em atenção a nossa amostra e depois de aferidos os resultados obtidos constatamos que, de entre os aspetos referenciados pelos pais da nossa amostra como estando na origem da suspeita de sobredotação, aproximadamente 63,16% são considerados positivos.

No que respeita à pessoa responsável pelo encaminhamento para avaliação especializada destacam-se os progenitores que enquanto primeiros cuidadores possuem um conhecimento mais profundo da criança/ jovem. De acordo com Davis e Rimm (1998) a ideia de que os pais destas crianças/ jovens gostam de ter filhos sobredotados e valorizam em demasia esse facto não corresponde de todo à realidade, apesar disso 65% dos nossos inquiridos revela que foi de fácil aceitação a ideia de que o seu descendente possui características de sobredotação.

A grande maioria das crianças afetadas ao nosso estudo encontra-se abrangida pela escolaridade obrigatória, ou seja, independentemente do tipo de estabelecimento de ensino que frequentam (da rede pública ou privada) têm programas curriculares para cumprir, atividades letivas e não letivas para desempenhar... Uma análise atenta do web site do Ministério da Educação e Ciência do nosso país leva-nos a esbarrar com o seguinte princípio *“A Educação determina o futuro do país e deve gerar igualdade de oportunidades para as gerações futuras.”*

Esta premissa parece-nos o garante de que todo e qualquer estabelecimento de ensino, colocará ao dispor de cada um dos seus alunos as condições necessárias ao desenvolvimento do seu processo de ensino/ aprendizagem e o seu crescimento enquanto cidadão consciente, responsável e reflexivo. Ao mesmo tempo, deixa-nos antever a existência de estabelecimentos de ensino respeitadores das diferenças individuais, promotores da igualdade e preocupados com uma formação/ educação de verdadeira qualidade.

Assim sendo, convidamos os pais e técnicos da nossa amostra a pronunciarem-se acerca do **apoio promovido pelos estabelecimentos de ensino** frequentados pelos seus educandos, crianças/ jovens com diagnóstico de sobredotação devidamente comprovado e atestado.

Apurados e analisados os resultados obtidos constatamos que 77,5% dos pais inquiridos é unânime na afirmação de que os estabelecimentos de ensino frequentados pelos seus filhos não lhes prestam o apoio necessário à sua condição de sobredotados. Na mesma linha de pensamento, 67,7% dos encarregados de educação que responderam ao nosso inquérito por questionário afirmam, sem qualquer tipo de reservas, que as escolas não oferecem alternativas de formação a este tipo de crianças/ jovens.

Os resultados anteriormente apresentados fizeram crescer em nós um sentimento de grande preocupação face ao futuro académico, pessoal, emocional e social destas crianças/ jovens. Numa época em que a educação atravessa sérios problemas, em que a autoridade de docentes é constantemente posta em causa, em que o abandono escolar é uma realidade e as taxas de insucesso se parecem avolumar preocupa-nos, enquanto profissionais de educação mas também, e sobretudo, enquanto cidadãs responsáveis e reflexivas a falta de apoio sentida por parte destas crianças/ jovens e respetivas famílias no seio dos distintos estabelecimentos de ensino.

Face a esta realidade não nos parece descabida a tese defendida por alguns autores que revelam que, não raras vezes, o sobredotado revela um desempenho académico pobre e uma adequação desajustada ao contexto escolar (Almeida & Nogueira, 1998; Veiga, Moura, Menezes, Ribeiro & Abreu, 1996), bem como inúmeros problemas de índole emocional e social (Dweck, 2000; Piechowski, 1997; Schneider, 1987; Udvari & Rubin, 1996; VanBoxtel & Mönks, 1992).

Corroborando a convicção dos pais que entendem que os estabelecimentos de ensino não prestam ao sobredotado o apoio de que verdadeiramente necessita, 81,818% dos técnicos por nós inquirida, afirma que a escola não oferece alternativas de formação. De acordo com a opinião dos mesmos, vive-se um ensino padronizado, não há diferenciação pedagógica, não se aplica tanto como o desejável as medidas educativas de apoio ao sobredotado (aceleração, agrupamento, enriquecimento), em suma vive-se ao sabor da sensibilidade dos agentes educativos.

Sendo os estabelecimentos de ensino todos distintos, porque distintas são as pessoas que lhes dão corpo, tentamos aferir o papel desempenhado pelo poder central no

domínio da sobredotação, ou seja, tornou-se nosso objetivo determinar o **tipo de apoio prestado pelo Ministério da Educação** às nossas crianças/ jovens sobredotados.

Os resultados obtidos através da nossa investigação não permitem o levantar de dúvidas e/ ou questões, ou seja, 95% dos pais afirma que o sistema educativo não proporciona ao sobredotado tudo quanto o mesmo necessita. Ao mesmo tempo, 90,909% dos técnicos da nossa amostra corrobora a posição dos pais/ encarregados de educação.

Temos em nós a certeza de que os distintos Governos, através da figura dos diferentes Ministérios da Educação têm evoluído, no sentido de promoverem junto do aluno que se revela distinto da mediana um ensino cada vez mais personalizado e adequado às suas reais especificidades. No entanto, estamos conscientes de que um grande esforço foi já encetado junto do aluno com limitações na atividade e participação, ou seja, o vulgo aluno com necessidades educativas especiais. O aluno sobredotado continua um pouco à margem das políticas educativas verdadeiramente promotoras da igualdade de oportunidades.

Deste modo questionámos pais e técnicos acerca da integração da sobredotação no seio da educação especial. De entre os inquiridos 92,5% dos pais/ encarregados de educação e 90,909% dos técnicos revelam concordar com a integração da sobredotação no seio das necessidades educativas especiais. Não temos qualquer receio em afirmar que uma criança sobredotada é uma criança com necessidades educativas especiais, no entanto, refletindo um pouco acerca destes resultados atrevemo-nos a afirmar que os pais/ encarregados de educação e técnicos da nossa amostra apenas desejam ver criado um qualquer normativo legal que salvaguarde e preserve as suas crianças/ jovens.

Paralelamente à realidade vivida pelos alunos sobredotados residentes em Portugal Continental, respetivas famílias, técnicos que com elas colaboram, docentes e sociedade, a Região Autónoma da Madeira afigura-se como uma realidade mais avançada de um mesmo problema.

Perdidos no seio de políticas educativas que parecem ignorar as suas verdadeiras necessidades, integrados em estabelecimentos de ensino que não respondem às especificidades, crianças/ jovens sobredotadas e respetivas famílias buscam apoio em instituições e organizações distintas.

Assim surgiu o nosso quarto objetivo/ questão geradora, ou seja, tentamos compreender a verdadeira **importância das associações** no desenvolvimento destas crianças/ jovens e no apoio prestado às suas famílias e estabelecimentos de ensino.

Fruto da nossa investigação constatamos que grande parte dos pais/ encarregados de educação procuram as associações (como a ANEIS) com o intuito de aprofundarem conhecimentos acerca do tema, para contactar com pais em situações similares, porque as atividades promovidas respeitam a criança....ou seja, os pais/ encarregados de educação buscam fora do sistema de educação formal o apoio, que no seu seio não encontram.

Ao longo desta fase final da nossa investigação tentamos transmitir os aspetos mais relevantes do nosso estudo empírico. Não queremos, contudo que o leitor os entenda como uma crítica nua e descontextualizada, ou seja, apesar de termos consciência de que existirão inúmeros estabelecimentos de ensino sensíveis à temática da sobredotação cabia-nos, neste contexto, “dar voz” a pais/ encarregados de educação e técnicos que se encontram descontentes com o apoio prestado às suas crianças/ jovens sobredotados.

O caminho a percorrer é longo e complexo, acreditemos contudo que com uma mudança de mentalidades, a criação de legislação clara, inequívoca e adequada e a constituição de equipas especializadas seria possível, no âmbito da escola/ turma regular prestar ao aluno sobredotado o atendimento de que verdadeiramente necessita (Silva, 1999).

“ ...mais importante que sentir-se sobredotado é sentir-se bem consigo mesmo, sentir que o que faz é importante e que se completa com o mundo. Uma meta para crianças sobredotadas é ajudá-las a descobrir que são diferentes, apesar de, sem dúvida, terem muito em comum com as outras crianças. As crianças sobredotadas têm o mesmo sentimento humano e necessidades de pertença e auto-respeito que os outros, embora possam sentir tais necessidades mais vivamente e ansiarem uma satisfação pessoal mais intensamente que os demais. Na verdade são só crianças e não podem esperar que encontrem o seu próprio caminho. Necessitam de guia e ajuda pessoal. “

(Jones, 1992)

Referências Bibliográficas

- Ablard, K. E. (1997). Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roeper Review*, 20 (2), 110-115.
- Acereda, A. & Sastre, S. (1998). *La Superdotación*. Madrid: Síntese Psicologia.
- Allan, S. (1991). Ability grouping research reviews: What do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership*, 48 (6), 60-65.
- Alencar, E. S. (1986). *Psicologia e Educação do sobredotado*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Alencar, E. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamentos*(2ª edição). São Paulo: EPU.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2010). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (3.ª edição). São Paulo: EPU.
- Almeida, L. S. & Nogueira, C. (1998). As percepções dos professores sobre o conceito de sobredotação. *Jornal de Psicologia*, 7 (1), 10-13.
- Almeida, L. S., Oliveira, E. P., Silva, M. E. & Oliveira, C. G. (2000). O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: impacto de variáveis pessoais dos alunos. In I. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: ARTMED.
- Bain, S. K. & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48 (3), 167-178.
- Banbury, M. M. & Wellington, B. (1989). Designing and using peer nominations forms. *Gifted Child Quarterly*, 33 (4), 161-164.
- Benbow, C. P. (1991). Meeting the needs of gifted students through use of acceleration. In M. Wang, M. Reynolds & H. Walberg (Eds.), *Handbook of special education research and practice: Emerging programs* (Vol. 4, pp. 23-36). New York: Pergamon.
- Birch, J. W. (1984). Is any identification procedure necessary? *Gifted Child Quarterly*, 28 (4), 157-161.
- Brody, L. E. & Benbow, C. P. (1987). Accelerative strategies: How effective are they for the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 3 (3), 105-110.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J. & Siegle, D. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 49 (1), 68-79.
- Brown, B.B. & Steinberg, L. (1990). Academic achievement and social acceptance: Skirting the “brain-nerd” connection. *Education Digest*, 55 (7), 55-60.
- Butterfield, E. C. & Feretti, R. P. (1987). Toward a theoretical integration of cognitive hypotheses about intellectual differences among children. In J. G. Borkowski & J. D. Day (Eds.), *Cognition in special children: Comparative approaches to retardation, learning disabilities, and giftedness* (pp. 195-233). Norwood, NJ: Ablex.
- Campbell, L.; Campbell, B.; Dickinson, D. (2000). *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Carneiro, A. (2003). *Evolução e controlo do ensino em Portugal. Da fundação da nacionalidade ao 1.º Ministério da Instrução Pública*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castelló, A. (1993). “Creatividad”, en Pérez, L. (Dir.), *Diez palabras clave en superdotados*: 113-136. Verbo Divino. Estella.
- Castelló, A. (2005). Aproximación a la evaluación de la superdotación y los talentos. In M. Sánchez-Cano & J. B. Picas (Coords.), *La evaluación psicopedagógica* (pp. 382-415). Barcelona: Graó.
- Castelló, A. & Estapé, C. B. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso: Propuesta de un protocolo. *Fáisca*, 6, 26-66.
- Castelló, A. & Genovard, C. (1999). *El limite superior: Aspectos psicopedagógicos de la*

- excepcional intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (6), 409-418.
- Clark, K. B. (1992). *Growing up gifted*. New York: Macmillan.
- Colangelo, N. & Browner, P. (1987). Labeling gifted youngsters: long-term impact on families. *Gifted Child Quarterly*, 31, 2, 75-78.
- Costa, J. L. C. Sanchez, M. D. P. & Martinez, A. J. (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. In M. D. P. Sanchez (Coord.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Malaga: Algibe.
- Da Silva, M. (2000). Sobredotação: conceito, formas de identificação e intervenção. In I. S. Almeida; E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.
- Daurio, S. P. (1979). Educational enrichment versus acceleration: A review of the literature. In W. C. George, S. J. Cohn & J. C. Stanley (Eds.), *Educating the gifted: Acceleration and enrichment*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Davidson, J. E. (1986). The role of insight in giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 201-222). New York: Cambridge University Press.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talent*. Boston: Allyn & Bacon.
- Deslile, J. R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth*. New York: Longman.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor and Francis.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1994). *Educational psychology: classroom connections*. Nueva York: Merrill-MacMillan Publishing Co.
- Eysenck, H. J. & Barrett, P. T. (1993). Brain research related to giftedness. In K. A. Heller, F. J. Monks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon.
- Falcão, I. J. C. (1992). *Crianças sobredotadas: Que sucesso escolar?*. Rio Tinto: ASA.
- Feldhusen, J. F. (1991). Identification of Gifted and talented youth. In M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. B. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and practice, 4, Emerging programs* (pp.7-22). New York: Pergamon Press.
- Feldhusen, J. F. (1995). Identificación y desarrollo del talent en la educacion (TIDE). *Ideacion*, 4, 12-19.
- Feldhusen, J. F. (1996). Talen identification and development in education. In S. Cho, J. H. Moon & J. O. Park (Eds.), *Creativity for the 21 Century, Selected proceeding of the Thrid Asia-Pacific Conference on Giftedness*. Seoul: The Korean Society for the Gifted.
- Feldhusen, J. F. & Baska, L. (1989). Identification of the gifted. In J. F. Feldhusen, J. VanTassel-Baska & K. Seeley (Eds.), *Toward excellence in gifted education* (pp.85-101). Denver, CO: Love.
- Feldhusen, J. F. & Moon, S. M. (2004). Grouping gifted students: Issues and concerns. In L. E. Brody (Ed.), *Grouping and acceleration practices in gifted education*. California: Corwin.
- Ford, D. Y. (1998). The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *Journal of Special Education*, 32 (1), 11-14.
- Frasier, M. M. (1997). Gifted minority students: Reframing approaches to their identification and education. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 498-515). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Freeman, J. (1979). *Gifted children: Their identification and development in a social context*. Lancaster: MPT.
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 3, 481-485.

- Freeman, J. (1991). *Gifted children growing up*. London: Cassell Educational Limited.
- Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able: Current International Research*. London: The Stationery Office.
- Freeman, J. & Guenther, Z. (2000). *Educando os mais capazes: Ideias e ações comprovadas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Frisby, C. L. (1999). Straight talk about cognitive assessment and diversity. *School Psychology Quarterly*, 14 (3), 195-207.
- Gagné, F. (1985). Learning about the nature of gifts and talents through peer and teacher nominations. In M. W. Katzko and F. J. Mönks (Eds.), *Nurturing talent: Individual needs and social ability*. (pp. 20-30). Assen: Van Gorcum.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT – Based Analysis. In K.A. Heller, F. J. Mönks, R.J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2^a ed.). Oxford: Pergamon.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21 Century*. New York: Basic Books.
- Genovard, C. & Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Piramide.
- George, D. (1997). *Gifted education: Identification and provision*. London: David Fulton.
- Gibello, B. (1982). L'enfant face l'échec scolaire. Le point de vue du psychiatre. *Neuropsychiatrie de L'Enfance*, 30, 9, 478-481.
- Gottfried, A. E. & Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40 (4), 179-183.
- Gowan, J. C. & Torrance, E. P. (1971). *Educating the ablest: A book of readings on the education of gifted children*. Itasca: Peacock.
- Guenther, Z. C. (2000). *Desenvolver Capacidades e Talentos. Um Conceito de Inclusão*. Petrópolis: Vozes.
- Guenther, Z. C. (2011). *Alunos dotados e talentosos na escola: Não podem esperar mais*. In Congresso Internacional da ANEIS: Sobredotação e talento: atenção da escola à diversidade, 2011. Instituto da Educação da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga.
- Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. American Psychologist, 14.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of intelligence*. Nova York: McGraw – Hill.
- Gutiérrez, X. (1968). *El superdotado y sus problemas escolares*. Madrid: La Muralla.
- Hagen, E. (1980). *Identification of the gifted*. New York: Teachers College Press.
- Hany, E. A. (1993). Methodological problems and issues concerning identification. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. Passow (Eds.), *International handbook research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Harrinson, C. (1995). *Giftedness in early childhood*. Sydney: KU Children Services.
- Helms, J. E. (1997). The triple quandary of race, culture, and social class in standardized cognitive ability testing. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft & P. L. Harrinson (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (pp. 517-532). New York: Guilford.
- Hewston, R.; Campbell, R. J.; Eyre, D.; Muijjs, R. D.; Neelands, J. G. & Robinson, W. (2005). *A baseline review of the literature on effective pedagogies for gifted and talented students. Occasional Paper N°5*. Warwick: The National Academy for Gifted and Talented Youth, University of Warwick.
- Hoge, R. D. & McSheffrey, R. (1991). An investigation of self-concept in gifted children. *Exceptional Children*, 57 (3), 238-245.

- Hoogeveen, L.; Hell, J. G. & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29 (1), 30-62.
- Hollinger, C. L. & Kosek, S. (1985). Early identification of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 29 (4), 168-171.
- Hollingworth, L.S. (1942). *Children Above 180 IQ Stanford – Binet: Origin and Developmental*. Yonkers – On – Hudson, NY: World Book.
- Ireson, J., Hallam, S. & Plewis, I. (2001). Ability grouping in secondary schools: Effects on pupils' self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 315-326.
- Jacobs, J. C. (1971). Effectiveness of teacher and parent identification of Gifted Children as a function of school level. *Psychology in the Schools*, 8, 2, 140-142.
- Janos, P. M., Fung, H. C. & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem and peer relations among Gifted Children who feel different. *Gifted Child Quarterly*, 29 (1), 78-82.
- Keiley, M. K. (2002). Affect regulation and the Gifted. In M. Neihart, S., Reis, N., Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of Gifted Children: What do we know?* (pp. 41-50). Washington, DC: Prufrock Press.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the Gifted and talented*. Alexandria: American Association for Counseling and Development.
- Kirk, S. A. & Gallagher, J.J. (2000). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kulik, J. A. & Kulik, C. L. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36, (2), 73-77.
- Kulik, J. A. & Kulik, C. L. (1997). Ability grouping. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 230-242). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Lehman, E. & Erdwins, C. (1981). The social and emotional adjustment of young, intellectually gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), 134-137.
- Lloyd, L. (1999). Multi-age classes and high ability students. *Review of Educational Research*, 69 (2), 187-212.
- Lombardo, J. R. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: Editorial EOS.
- Lopes, M. C. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM.
- Louis, B. & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in Young Children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36, 1, 27-31.
- Martinson, R. A. (1961). *Educational programs for gifted pupils*. Sacramento: California State Department of Education.
- Martinson, R. A. & Lessinger, L. M. (1975). Problems in the identification of intellectually gifted pupils. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), *Psychology and education of the gifted* (pp. 232-239). New York: Irvington.
- Maker, C. J. (1996). Identification of Gifted minority Students: A national problema, needed changes and a promising solution. *Gifted Child Quarterly*, 40 (1), 41-50.
- McBride. (1992). Early identification of the Gifted and talented Students: where do teachers stand?. *Gifted Education International*, 8, 1, 19-22.
- McCoach, B. D.; O'Connell, A.A. & Levitt, H. (2006). Ability grouping across kindergarten using an early childhood longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 99 (6), 339-346.
- McCoach, B. S. & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general Education Students. *Roeper Review*, 25 (2), 61-65.
- Milgram, R. M. (2000). Identifying and enhancing talent in Israel: A high national priority. *Roeper Review*, 22 (2), 108-110.
- Ministério da Educação. (1998). *Crianças e Jovens Sobredotados – Intervenção Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Minner, S.; Prater, G.; Bloodworth, H. & Walker, S. (1987). Referral and placement recommendations of teachers toward gifted handicapped children. *Roeper Review*, 9 (4), 247-249.

- Mönks, F. J. (1994). Desarrollo sócio-emocional de los niños superdotados. In Y. Benito (Ed.), *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Mönks, F. J. (1997). Alunos sobredotados na turma: A questão da identificação e da programação. In M. E. Silva (Org.), *Actas da Conferência sobre Sobredotação*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Mönks, F.J. & VanBoxtell, H.W. (1985). Gifted Adolescents: A Developmental Perspective. In J. Freeman (Ed.), *The Psychology of Gifted Children: Perspectives on Development and Education*. New York: John Wiley.
- Monn, S. M. (2002). Gifted children with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder. In M. Neihart, S.; Reis, N.; Robinson & Monn (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 193-201). Washington, DC: Prufock.
- Montgomery, D. (1996). *Educating the able*. London: Cassell.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ogbu, J. U. (1994). Culture and Intelligence. In R. J. . Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of human intelligence* (pp. 328-338). New York: Macmillan.
- Olenchak, F. R. & Reis, S. M. (2002). Gifted students with learning disabilities. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 177-191). Washington, DC: Prufock.
- Oliveira, E. P. L. (2007). *Alunos Sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Olszewski-Kubilius, P. (2002). A summary of research regarding early entrance to college. *Roeper Review*, 24 (3), 152-157.
- Olszewski-Kubilius, P., Kulieke, M. J. & Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32 (4), 347-352.
- Parker, J. C. (1990). Education for the future: the need for the gifted education programs. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 1, 73-80.
- Passow, A. H. (1981). The nature of giftedness and talent. *Gifted Child Quarterly*, 25 (1), 5-10.
- Pendarvis, E.; Howley, A. & Howley, C. (1990). *The Abilities of Gifted Children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pereira, M. (1995). Algumas considerações acerca da psicopedagogia do aluno sobredotado. *Revista Galega de Psicopedagogia*, 12, 8, 101-111.
- Pereira, M. (1998). *Crianças sobredotadas: estudos de caracterização*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pereira, M. (2000). Sobredotação: A pluralidade do conceito. *Sobredotação*, 1, 147-178.
- Perrone, P. & Male, R. (1981). *The development education and guidance of talented learners*. Rockville, MD: Aspen.
- Peters, W., Ma, H., Mönks, F. J. & Ye, G. (1995). Self-concept of Chinese and Dutch gifted and non-gifted children. In M. W. Katzko & F. J. Mönks (Eds.), *Nurturing talent: Individual needs and social ability*. Assen: Van Gorcum.
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Piirto, J. (1992). *Understanding those who create*. Dayton: Ohio Psychology Press.
- Ponte, F. (2011). *Sobredotação/ Criatividade/ Serendipidade: As sementes germinam nas mentes adubadas*. In Congresso Internacional da ANEIS: Sobredotação e talento: atenção da escola à diversidade, 2011. Instituto da Educação da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga.
- Prado, T. M. & Schiebel, W. (1994). Grade skipping: Some German experiences. *European Journal for High Ability*, 6, 60-72.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

- Reis, S. M. (2002). Gifted femalesw in elementary and secondary school. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.) *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 125-135). Washington, DC: Prufrock.
- Reis, S. & Renzulli, J. (1998). Escolas para o desenvolvimento de talentos: Um plano prático para o aproveitamento escolar integral. *Actas do II Congresso da Federação Ibero-Americana*. Porto.
- Renzulli, J.S. (1977). *The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. (1994). "El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa", en Benito, Y., *Intervención e investigación psico-educativas en alumnos superdotados: 41-78*. Salamanca: Amarú.
- Renzulli, J. S. (1998). The three-ring conception of giftedness. In S.M. Baum; S.M. Reis & L.R. Maxfield (Eds), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. (2000). What makes giftedness: Reexamining a definition. In R. diesner & S. Simmons (Eds.), *Notable selections in educational psychology*. Guilford, CT: Dushkin/McGraw-Hill.
- Renzulli, J.S. & Fleith, D. S. (2002). O Modelo de enriquecimento escolar. *Sobredotação*, 3 (2), 7-41.
- Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (2000). *The Schoolwide Enrichment Model*. In K.A.Heller, F. J. Mönks & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier Science.
- Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (2003). Que es el enriquecimiento escolar? Como se relacionan los programas para superdotados com la mejora escolar total? In J. A. Alonso Bravo, J. S. Renzulli & y. b. Mate (Eds.), *Manual internacional de superdotacion*. Madrid: EOS.
- Renzulli, J. S.; Reis, S. M. & Smith, L. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S.; Smith, L. H.; White, A. J.; Callahan, C. M. & Hartman, R. K. (1976). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Richert, E. S. (1997). Excellence with equity in identification and programming. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 75-88). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Richert, E. S. (2002). Excellence with justice in identification and programming. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 146-161). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Rimm, S. B. & Lovance, K. J. (2004). The use of subject and grade skipping for the prevention and reversal of underachievement. In L. E. Brody (Ed.), *Grouping and acceleration practices in gifted education* (pp. 33-45). California: Corwin Press.
- Robinson, N. M. (1987). The early development of precocity. *Gifted Child Quarterly*, 31, 4, 161-164.
- Robinson, N. M. (1996). Counseling agendas for gifted young people: A commentary. *Journal for the Education of the Gifted*, 20 (2), 128-137.
- Robinson, N. M. (2002). Individual differences in gifted students' attributions for academic performances. In M. Neihart, S., Reis, N., Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Washington, DC: Prufrock.
- Robinson, A. & Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review of Psychology*, 49, 117-139.
- Robinson, B. R. & Harrison, P. L. (1995). WISC-III core profiles for students referred or found eligible for special education and gifted programs. *School Psychology Quarterly*, 20 (1), 51-65.
- Roedel, W. C.; Jackson, N. E. & Robinson, H. B. (1980). *Gifted young children*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada uma forma de aprender a aprender*. Porto: ASA.

- Sánchez, M. D. P. (2005). Identificación y desarrollo del talent desde el modelo de las inteligencias múltiples. *Sobredotação*, 6 (1), 7-26.
- Sánchez, M. D. P. & Garcia, C. F. (2001). *Intelligences múltiples y curriculum escolar*. Málaga: Aljibe.
- Santos, A. (2002). *“A criança sobredotada na família e na escola”*. Editorial Minerva.
- Santos, C. P. (2001). *Sinalização de alunos com altas habilidades e talentos: Cruzamento de informações de origem e natureza diferentes. Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho.
- Schiever, S. W. & Maker, C. J. (1997). Enrichment and acceleration: An overview and new directions. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 113-125). Boston: Allyn and Bacon.
- Schneider, B. H. (1987). *The gifted child in peer group perspective*. New York: Springer-Verlag.
- Schwartz, L. L. (1994). *Why give “gifts” to the gifted?*. California: Corwin.
- Silva, M. E. (1999). “As dificuldades que os pais dos alunos sobredotados verbalizam e os apoios que solicitam dos técnicos” in Almeida, L.S. (Orgs) *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.
- Simons, D.C. (2001). *Self-concept, metacognition, and academic performance in Cuban gifted and non-gifted adolescents. Doctoral Dissertation*. Nijmegen: University of Nijmegen.
- Smunty, J. F.; Walker, S. Y. & Meckstroth, E. A. (1997). *Teaching young children in the regular classroom: identifying, nurturing and challenging ages 4-9*. Minneapolis: Spirit Publishing.
- Southern, W. T.; Jones, E. D. & Fiscus, E. D. (1989). Practioner objections to the academic acceleration of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 33 (1), 29-35.
- Southern, W. T. ; Jones, E. D. & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and enrichment: The context and development of program options. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon.
- Stepanek, J. (1999). Meeting the needs of gifted students: *Differentiating mathematics and science instruction*. Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Sternberg, R. J. (1981). *A componential theory of intellectual giftedness. Gifted Child Quarterly*, 25 (2).
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1986). “A triarchic theory of intellectual giftedness” en Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Ed.), *Conceptions of giftedness*. 223 - 247. New York. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Sternberg, R. J. (1993). Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative “Metaphors of Mind”. In K. A. Heller, F. J. Monks & A. H. Passow (eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon.
- Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. New York: Cambridge University Press.
- Stormont, M.; Stebbins, M. S. & Holliday, G. (2001). Characteristics and educational support needs of underrepresented gifted students. *Psychology in the Schools*, 38 (5), 413-423.
- Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (1), 19-39.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Tannenbaum, A. J. (1993). History of giftedness and “gifted education” in world perspective. In K. A. Heller, F. J. Monks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon.
- Taylor, R. L. & Sternberg, L. (1989). *Exceptional children. Integrating research and teaching*.

- Nova York: Springer – Verlag.
- Terman, L.M. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius*. California: Stanford University Press.
- Terman, L. M. (1954). *The discovery and encouragement of excepcional talent*. American Psychologist, 9.
- Terrasier, J.C. (1994). *La Existência Psicossocial Particular de los superdotados*. Revista “Educar Hoy”, ano 2, número 17, Junho de 1998.
- Tieso, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review*, 26 (1), 29-36.
- Tojo, C.M.P. (2001). *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Instituto de Ciências da Educação.
- Treffinger, D. J. & Feldhusen, J. F. (1996). Talent recognition and development: Successor to Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (2), 181-193.
- Trost, G. (1986). Identification of highly gifted adolescents: Methods and experiences. In K. A. Heller & J. F. Feldhusen (Eds.), *Identification and nurturing the gifted: An international perspective* (pp. 83-91). Toronto: Hans Huber.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. Lexington. Personnel Press.
- Tuttle, F. B. & Becker, L. A. (1983). *Characteristics and identification of gifted and talented students*. Washington, DC: National Education Association.
- Udvari, S. J. & Rubin, K. H. (1996). Gifted and non-selected children’s perceptions of academic achievement, academic effort, and athleticism. *Gifted Child Quarterly*, 40 (4), 211-219.
- VanTssel-Baska, J. (2004). Educational decision making on acceleration and grouping. In L. E. Brody (Ed.), *Grouping and acceleration practices in gifted education*. California: Corwin.
- VanBoxtel, H. W. & Mönks, F. J. (1992). General, social, and academic self-concept of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21 (2), 169-185.
- Veiga, F. H., Moura, H., Menezes, J., Ribeiro, A. & Abreu, R. (1996). Alunos sobredotados vistos pelos professores. In L. S. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.), *Actas do 2º Congresso Galaico – Português de Psicopedagogia*. Braga: Universiade do Minho.
- Vilasboas, C. & Peixoto, L.M. (2003). *As Crianças Sobredotadas. Conceito, características, intervenção educativa*. Braga: Edições APPACDM.
- Wallach, M. A. (1985). “Creativity and the expression of possibilities”, en Graubard, S. R. & Kagan, J (Eds.), *Creativity and Learning*. Boston: Houghton Mifflin.
- Webb, J., Meckstroth, E. & Tolan, S. (1982). *Guiding the gifted child*. Columbus, OH: Ohio Psychology Publishing Company.
- Whitmore, J. R. & Maker, C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen.
- Winner, E. (1998). *Crianças Sobredotadas: Mitos e Realidades*. Porto Alegre: ARTMED.
- Willard-Holt, C. (1994). *Recognizing talent: Cross-case study of two high potential students with cerebral palsy*. Storrs, CT: National Research Center for the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Zeidner, M. & Schleyer, E. J. (1998). The big-fish-little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24 (4), 305-329.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei n.º319, de agosto de 1991
Despacho n.º105/97, de julho de 1997
Decreto-Lei n.º3/2008, de janeiro de 2008
Lei n.º46/86, de outubro de 1986

Lei n.º115/97, de agosto de 1997
Lei n.º49/2005, de agosto de 2005
Lei n.º85/2009, de agosto de 2009
Despacho Normativo n.º1/ 2005
Despacho Normativo n.º29/2010
Despacho Normativo n.º50/2005
Decreto Legislativo Regional n.º33/2009/M

Sítios na Internet

<http://www.aneis.org/> (acedido a 15/12/2011) – Sítio na Internet que dá a conhecer a Associação Nacional para o estudo e Intervenção na Sobredotação, nomeadamente no que respeita ao seu âmbito de atuação, delegações e atividades promovidas.

http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf (acedido a 25/11/2011) - Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais.

<http://www.madeira-edu.pt/dreer/tabid/205/Default.aspx> (acedido a 20/05/2012) - Sítio na Internet que especifica o trabalho desenvolvido pela Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (Madeira) no âmbito da sobredotação.

<http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx> (acedido a 11/09/2012) - Sítio na Internet que especifica o âmbito de atuação do Ministério da Educação e da Ciência.