



Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais
Faculdade de Educação e Psicologia

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Educação Especial - Domínio Cognitivo e
Motor

**Da identificação à educação dos alunos
sobredotados: perceção dos professores dos 2º e
3º Ciclos do Ensino Básico**

Orientadora: Professora Doutora Célia Ribeiro

Ana Isabel Simões Simão

Viseu, setembro de 2015



Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais
Faculdade de Educação e Psicologia

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Educação Especial no Domínio Cognitivo e
Motor

**Da identificação à educação dos alunos
sobredotados: perceção dos professores dos 2º e
3º Ciclos do Ensino Básico**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa- Pólo de Viseu, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor. Realizada sob a orientação da Professora Doutora Célia Ribeiro.

Viseu, setembro de 2015

Penso em Ti
E o pânico e sofrimento
Dão lugar
À paz e a tranquilidade
Afinal,
Tu és mesmo Verdade!
Penso em Ti
Quando os pássaros
Encontram a atmosfera
É inverno
E já parece primavera!
Penso em Ti
Quando passeio
Ao velho cemitério
Sobrevoadado por uma nuvem
De intenso mistério.
E à distância,
Os putos jogam à bola
No jardim de infância!
Penso em Ti
Quando os sinos
Enlutam a alegria,
Entre a paz e a guerra
Fica um aceno
De quem mais nos odeia!
É então
Que o meu pensamento
Vagueia na Ilha do Paraíso
Onde cedo vislumbro,
Suave e doce... O TEU SORRISO!

Fernando Carolo

Dedicatória

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida.

Pelo que me ensinaram e transmitiram

Pelo apoio incondicional e incessante

Pelo que eu sou e por aqui em que me tornei

Aos meus pais e à minha irmã

À minha "mãe adotiva" Margarida Falhas

À minha avó Cacilda

Ao meu grande amigo Padre Alberto Falhas

Agradecimentos

Quero expressar o meu profundo agradecimento a todas as pessoas, instituições e entidades, que me ajudaram a concretizar a presente dissertação, pois não teria sido possível sem o seu precioso apoio e contributo.

Sei que é difícil contabilizar os esforços de todos aqueles que de alguma forma colaboraram para que esta realidade fosse possível, espero por consequente, não me esquecer de ninguém. Mas desde já agradeço o esforço e dedicação de todos.

Destaco com especial apreço e consideração a minha orientadora, Professora Doutora Célia Ribeiro, pela cintilante forma como entusiasmou, incentivou e orientou esta dissertação, e pela sua disponibilidade, exigência e criatividade exercida sobre o meu crescimento e formação, tanto em termos académicos como pessoais. Para mim foi um exemplo e certeza de que tudo é possível e que sempre se pode fazer melhor.

Aos Agrupamentos de Escolas que sem qualquer hesitação e/ou entraves, autorizaram a aplicação do questionário pelos seus docentes de 2º e 3º Ciclos. Uma especial gratificação aos professores, que os preencheram sem colocarem qualquer tipo de problema ou insinuação, lembrando que não existem boas ou más respostas, apenas a sua opinião basta, para que fosse possível tornar um sonho numa realidade.

À ANEIS pela disponibilidade e simpatia com que me receberam e gentilmente cederam alguns exemplares.

À Professora Doutora Conceição Manso, pela paciência, perseverança e tolerância com que me acolheu e acompanhou. Pela cuidadosa, meticulosa e imprescindível ajuda na análise e tratamento de dados. Sem ela teria sido mais complicado e mais tenebroso o trilha que percorri.

Aos meus pais - Ana e Vasco - por todo o carinho, amor, amizade, estima e dedicação; pela sua tolerância, paciência e compreensão; pelas vezes que me disseram para não desistir repetindo inúmeras vezes "que se os outros conseguem tu também vais conseguir". A eles devo muito deste trabalho pois sem a sua ajuda, em todos os aspetos, teria sido um caminho e uma caminhada mais sinuosa e mais ingreme.

À minha irmã e colega pelo incentivo, animo e encorajamento. Pelas horas que passamos uma em frente à outra, cada qual com o seu amontoado de livros, mas que por fim acabava numa panóplia de partilhadas. Pelas "boleias" que me deu até à Universidade, estrada essa percorrida com desabafos, lamentações, lamechices e/ou

mesmo coscuvilhices. Obrigada por nunca desistires de mim e por acreditares naquilo que sou e naquilo em que eu acredito serem as verdades e orientações.

Às minhas "chefes" pelo tempo que dedicaram a me ouvir; pelo período concedido para me concentrar e ambientar às várias tarefas a realizar na clínica; pelas constantes vezes com que leram e releeram o meu trabalho, e me deram a sua sincera opinião acerca daquilo que estava a ser redigido e a ser fermentado. Sei que conhecem muito de mim e por esse mesmo motivo foram tão francas as suas ideias e opiniões.

À minha família por toda a paciência, atenção e dedicação que tiveram nesta longa caminhada.

Por fim, um agradecimento a duas pessoas muito especiais, que tenho a certeza que estariam aqui para me aplaudirem de pé, pela realização de um sonho e pela concretização de um desejo por todos alimentado. Avó Cacilda e Padre Alberto Falhas, obrigada pela ajuda emocional e espiritual.

A todos um incondicional e eterno OBRIGADA!

Resumo

Ao longo de várias décadas, o interesse pela educação dos alunos sobredotados foi sendo alimentado pela curiosidade dos investigadores nas mais diversas áreas do conhecimento. Porém, a sobredotação agrega algumas dúvidas e ambiguidades, emergentes do seu conceito assente em múltiplos critérios e múltiplos talentos, acabando por criar dificuldades na identificação e conseqüentemente na especificação das medidas educativas a serem aplicadas a cada caso.

Apesar dos alunos sobredotados terem direito a uma educação diferenciada e dirigida às suas necessidades, estes não costumam ser alvo de grande preocupação por parte do sistema educativo e dos seus intervenientes. Tomando estas preocupações, a componente teórica desta dissertação centra-se na concetualização da sobredotação, no processo de identificação, e na intervenção do sistema educativo face a estes alunos. A componente empírica assume um grande objetivo que é o de compreender até que ponto os professores estão informados e preparados para identificar, eleger e educar os alunos sobredotados.

A amostra foi selecionada por conveniência, sendo composta por 343 professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, de escolas públicas, pertencentes a seis agrupamentos do distrito de Viseu. Face aos objetivos do estudo e à ausência de um instrumento adaptado aos mesmos, desenvolveu-se um questionário que contivesse as perguntas chave acerca da temática.

Os resultados obtidos mostram que os professores, apesar de já terem algum conhecimento acerca do que é a sobredotação e de como se caracteriza um aluno sobredotado, ainda apresentam algumas reticências quanto à elegibilidade dos mesmos para a Educação Especial, apontando que esta está mais direcionada para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Quanto à educação dos alunos sobredotados e talentosos, os professores referem que se encontram preparados para os educar conjuntamente com outros profissionais, mas com vários obstáculos a serem ultrapassados.

Palavras-chave: Sobredotação, Identificação, Educação Especial, Intervenção Educativa, Práticas Educativas.

Abstract

Throughout several decades, the interest for the education of the highly gifted children pupils was being fed for the curiosity of the investigators in the most diverse areas of the knowledge. However, numerous studies have confirmed that Intellectual giftedness demonstrate adds, some doubts and ambiguities of its concept, in several criteria and multiples talents. It is important to note, however, those criteria and talents create difficulties in the identification and recognition the educative measures to be applied to each situation.

Although the highly gifted children pupils have right to a differentiated and directed learning education, focused to their needs of the gifted are often misunderstood, are not usually a great concern on the part of the educative system and its intervening ones. The theoretical component of this thesis is centered in the giftedness ´concepts and the process of identification and the intervention of the educative system, according to these pupils. The empirical component assumes a great objective that is to understand until point the teachers are informed and chemical about preparations to identify, to choose and to educate the giftedness pupils. In some respects, component empirical assumes a great objective to understanding up which point the teachers are informed and prepared to identify, elect and educate the gifted children. It seems significant to conduct a study that looks for understanding the questions key concerning to the thematic one. The sample selected was selected by convenience and composed of 343 teachers (2nd and 3rd Cycles of basic education) of public schools, in the district of Viseu, where the teachers who participated in this case study were working. According to the goals of the study and the absence of a suitable instrument to the same ones, we developed a survey that contained the questions key concerning to the thematic. This is, therefore, an investigation, where the investigator develops a continuous work with teachers of different levels. The results of this analysis tell us that teachers have some knowledge, concerning what is the giftedness. However, still present some ellipses how much suitability of the same ones for the Special Education, pointing that more directed for the pupils with learning difficulties. These results of this sample relate that the teachers are prepared to jointly educate them with other professionals, but with some obstacles to exceed.

KEYWORDS: Giftedness, Personality, Special Educational Needs, Curriculum Integration, Professional Skills.

Índice

Índice de Figuras, Quadros e Tabelas.....	17
Introdução.....	21
Parte I- Enquadramento Teórico.....	25
CAPITULO I - Sobredotação: Conceito, Caraterísticas e Identificação.....	27
1.1. Evolução histórica do conceito.....	27
1.2. Modelos teóricos explicativos do conceito de sobredotação.....	37
1.2.1. Conceção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli.....	37
1.2.2. Modelo Multifatorial de Sobredotação de Mönks.....	41
1.2.3. O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné.....	43
1.2.4. A Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg.....	46
1.2.5. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner.....	50
1.3. Clarificação de conceitos.....	54
1.3.1. A problemática da concetualização.....	54
1.3.2. Diversidade terminológica.....	56
1.4. Caraterísticas dos sobredotados.....	60
1.5. Identificação dos alunos sobredotados.....	66
1.5.1. A importância da identificação.....	67
1.5.2. Procedimentos de identificação.....	69
1.5.3. Diversidade de fontes de informação, agentes de avaliação e instrumentos usados.....	73
1.5.4. Modelos de identificação dos alunos sobredotados.....	77
1.5.5. Dificuldades na identificação.....	81
CAPÍTULO II – Alunos Sobredotados e o Sistema Educativo.....	83
2.1. Enquadramento legal e conceptual.....	84
2.2. Intervenção Educativa.....	91
2.2.1. Aceleração Escolar.....	93

2.2.2.	Enriquecimento escolar	98
2.2.3.	Agrupamento	104
Capítulo III	– Metodologia	111
3.1.	A percepção dos professores sobre a sobredotação: o nosso problema.....	111
3.2.	Questões e objetivos	112
3.3.	Tipo de investigação	114
3.4.	População e amostra	115
3.4.1.	Caraterização da população	115
3.4.2.	Caraterização da amostra.....	115
3.5.	Instrumento de Investigação	118
3.5.1.	Elaboração do questionário, validade e fiabilidade	118
3.6.	Procedimentos metodológicos	122
Capítulo IV	– Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	125
4.1.	Análise descritiva das variáveis em estudo.....	125
4.2.	Análise inferencial	138
4.3.	Discussão dos resultados	146
Conclusão	151
Bibliografia	155
Legislação consultada	171
ANEXOS	173
Anexo I	– Questionário.....	175
Anexo II	– Pedido de autorização à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular para a aplicação do questionário	183
Anexo III	– Autorização da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular para a aplicação do questionário	187
Anexo IV	– Pedido de autorização para a realização de questionário aos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico	191
Anexo V	– Tabelas e figuras da análise inferencial.....	195

Índice de Figuras, Quadros e Tabelas

Figuras

Figura 1- O modelo de sobredotação: Os três anéis de Renzulli (adaptado de Alcón, 2005).....	39
Figura 2 - Modelo Multifactores de Sobredotação de Mönks (Adaptado de Alcón, 2005)	42
Figura 3 - Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Adaptado de Gagné, 2008).	45
Figura 4 -Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (Prieto, López & Bermejo, citados por Alcón, 2005, p.60).	50

Quadros

Quadro - 1 Variáveis que definem os diversos tipos de sobredotação (Pereira, 1998, p. 32).....	57
Quadro - 2 Características dos alunos sobredotados (Serra, 2004).....	65

Tabelas

Tabela 1- Distribuição da amostra pelo sexo.....	115
Tabela 2- Estatística da idade	116
Tabela 3- Distribuição da amostra pela formação académica	116
Tabela 4- Estatística do tempo de serviço	116
Tabela 5- Distribuição da amostra segundo o exercício de funções.....	117

Tabela 6 - Distribuição da amostra segundo a formação no âmbito da Educação Especial	117
Tabela 7 - Distribuição da amostra pela experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	117
Tabela 8 - Distribuição da amostra segundo a experiência com alunos sobredotados.	118
Tabela 9 - O que caracteriza melhor um aluno sobredotado	126
Tabela 10 - Dados estatísticos referentes aos resultados da questão relacionada com o conhecimento sobre a temática sobredotação.....	131
Tabela 11 - Frequência de resposta para o grau de conhecimento relativamente à atual legislação sobre a educação dos alunos sobredotados.....	133
Tabela 12 - Frequência de resposta para a inclusão ou não na Educação Especial o ensino de alunos sobredotados, quer em termos da legislação quer em termos das respostas educativas.....	133
Tabela 13 - Razões referidas na justificação pedida para “Parece-lhe correto incluir na Educação Especial o ensino de alunos sobredotados, em termos da legislação e das respostas educativas?”	134
Tabela 14 - Frequência de respostas para a modalidade de atendimento que os professores inquiridos consideram ser a mais eficaz no processo de ensino de alunos sobredotados	135
Tabela 15 - Frequência de respostas para a capacidade de acompanhar, a nível escolar, um aluno sobredotado.....	136
Tabela 16 - Frequência de resposta (resposta múltipla) para os obstáculos que o professor poderá encontrar no acompanhamento de um aluno sobredotado.....	137
Tabela 17 - Frequência de resposta (resposta múltipla) para a que profissional recorreria para o ajudar, caso necessário.....	138
Tabela 18 - Correlação entre tempo de serviço e ter (ter tido) alunos nas suas turmas com NEE	139

Tabela 19 - Correlação entre tempo de serviço e grau de conhecimento relativamente à atual legislação sobre a educação dos alunos sobredotados	140
Tabela 20 - Correlação entre tempo de serviço e o agrupamento de alunos como modalidade de atendimento que considera ser a mais eficaz no processo de ensino de alunos sobredotados.....	141
Tabela 21 - Correlação entre tempo de serviço e sentir-se capaz de acompanhar, a nível escolar, um aluno sobredotado	141
Tabela 22 - Correlação entre tempo de serviço e número excessivo de alunos por turma como obstáculos que o professor poderá encontrar no bom acompanhamento de um aluno sobredotado.....	142
Tabela 23 - Correlação entre tempo de serviço e falta de apoio técnico e especializado como obstáculos que o professor poderá encontrar no bom acompanhamento de um aluno sobredotado.....	143
Tabela 24 - Correlação entre tempo de serviço e consultar um psicólogo para ajudar o aluno sobredotado, no caso de necessitar de recorrer à ajuda de outros profissionais .	144
Tabela 25 - Correlação entre tempo de serviço e recorrer a um Professor de Educação Especial para ajudar o aluno sobredotado, no caso de necessitar de recorrer à ajuda de outros profissionais.....	145
Tabela 26 - Correlação entre o grau de conhecimento relativamente à atual legislação sobre a educação dos alunos sobredotados e o género do docente.....	145

Introdução

“Nenhuma sociedade se pode dar luxo de ignorar os seus membros mais dotados todos devem pensar seriamente em como encorajar e educar esse talento” (Winner, 1996, p. 11).

Direcionar toda a atenção para a sobredotação e a educação dos alunos sobredotados era, até algumas décadas atrás, um dilema, uma confusão, e até mesmo uma utopia. Nos dias de hoje é bem mais fácil, pois a sociedade, principalmente a escolar, foi abrindo as portas às diferenças individuais, passando a reconhecê-las e a integrá-las no seu funcionamento.

O repentino interesse pela problemática da sobredotação e dos alunos sobredotados pode justificar-se pelo avanço e pela maior divulgação social dos temas da psicologia e da educação. Por exemplo, a educação inclusiva ganhou terreno, tornando-se uma abordagem que respeita o direito à coexistência e à aceitação da diferença e da individualidade, satisfazendo as necessidades educativas de todos os alunos. Por outro lado, destaca-se o caráter desenvolvimental das características psicológicas, ou seja, a percepção de que as capacidades cognitivas mais elevadas não são meras faculdades que se poderão fortalecer e crescer através dos contextos em que estão inseridos (Novaes, 1992; Vilas & Peixoto; 2003 Winner, 1996). Por tudo isto, faz sentido que a escola inclusiva, tal como é regida, se preocupe em educar os sobredotados em todas as suas vertentes.

Independentemente de se estar a vivenciar e a trabalhar para uma escola inclusiva, com um claro respeito pelo direito à educação de todas as pessoas para além das diferenças individuais, os alunos sobredotados, apesar das suas altas habilidades e elevados desempenhos em determinadas áreas cognitivas, ainda passam despercebidos no sistema educativo, ou então só são identificados quando revelam dificuldades de desenvolvimentos, comportamento ou de socialização (Oliveira, 2007; Tourón & Reyero, 2000).

Tendo como ponto de partida a educação para todos, a sobredotação deve ser enquadrada nas atuais políticas, ou seja, deve estar inserida no seio das necessidades educativas especiais, e como tal fazer apelo à criação de oportunidades e experiências

de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento do aluno sobredotado. Não podemos, desta forma, considerar a educação dos alunos sobredotados como uma questão de segregação ou elitismo, pois seria injusto tratar de forma diferente aqueles que são iguais (Alcón, 2005; Guenther, 2000; Tourón & Reyero, 2000).

A ideia de que a sobredotação se restringe às habilidades intelectuais com um valor elevado de Quociente de Inteligência (QI) perdurou muito tempo e mantém-se nos dias de hoje como o conceito dominante (Acereda & Sastre, 1998; Alcón, 2005; Falcão, 1992, Winner, 1996). No entanto, e com o evoluir da investigação em torno da sobredotação, houve a necessidade de reformular a definição de sobredotado devido ao reducionismo que a definição anterior apresentava. Assim, um sobredotado é “aquele que possui um potencial humano de nível superior e frequência constante em qualquer uma, ou mais, das áreas operacionais das I.M. (Inteligências Múltiplas)” (Falcão, 1992, p. 70).

Por consequência, o processo de identificação deve fundamentar-se numa avaliação das áreas mais ou menos fortes de um aluno, de forma a poder desenvolver uma intervenção educativa adequada e eficaz, que responda às necessidades de cada um, tornando mais fortes os pontos mais fracos. Ao longo deste processo, não se deve esquecer que um aluno pode ser sobredotado em uma determinada área académica e ter dificuldades noutra (Acereda & Sastre, 1998; Falcão, 1992; Oliveira, 2007).

O estudo da sobredotação e dos alunos sobredotados em Portugal tem sido alvo de interesse e esforço por parte da comunidade científica. No entanto, independentemente de se terem realizado inúmeros projetos específicos de investigação, bem como dissertações de mestrado e teses de doutoramento, tais como a de Bastos, 2009; Miranda, 2008; Oliveira, 2007; Pereira, 1998; Rodrigues, 2012, assiste-se a uma relativa inatividade e estagnação nas mudanças efetuadas no terreno na educação de alunos sobredotados. Contudo, apesar de ainda não haver um consenso geral sobre esta temática, muitas das ideias erróneas que se tinham sobre estes alunos têm sido desmistificadas. Assim, a sua identificação e atuação deveria ser mais fácil nas escolas, mas será que a legislação em vigor e a forma como as escolas estão organizadas possibilitam aos professores um trabalho eficaz com estes alunos de forma a permitir o sucesso escolar dos mesmos?

É deste ponto de vista, que se faz relevante um estudo onde se esclareçam as dúvidas sobre a forma como as escolas/professores estão preparados para identificar os alunos sobredotados e, se a legislação em vigor permite aos mesmos uma facilidade na sua incorporação na Educação Especial.

Com esta dissertação pretendemos conhecer a opinião dos professores face à inclusão e elegibilidade dos alunos sobredotados na Educação Especial, bem como a postura dos professores face à educação destes alunos e as verdadeiras dificuldades que poderão daí advir. Assim, a questão central do nosso estudo é a de compreender até que ponto os professores estão informados e preparados para identificar, eleger e educar os alunos sobredotados.

A sequência estrutural desta dissertação inclui a primeira parte, enquadramento teórico, que se organiza em dois capítulos. No capítulo I, sintetizamos as diversas conceções e teorias acerca da sobredotação, bem como os principais modelos explicativos do conceito. Alcançado um certo sentido evolutivo sobre a temática em estudo, conferimos principal ênfase à ultrapassagem de uma definição rígida, inventariada unicamente pelos valores de QI, para uma definição multifacetada que inclui diversas componentes, dimensões e domínios de realização. Assim, abordaremos a diversidade terminológica e concetual associada à sobredotação, desde os primórdios do seu estudo até às teorias mais atuais, destacando a Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg, o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, a Conceção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli, e o Modelo Multifactorial da Sobredotação de Mönks.

Posteriormente, concentramo-nos numa descrição das características, que vulgarmente se encontram associadas à sobredotação, desde as capacidades intelectuais, à motivação, criatividade, sucesso na realização escolar e profissional; bem como, as outras variáveis que se prendem com o contexto sociocultural em que os sujeitos estão integrados e com os quais interagem. Ainda no capítulo I, são descritas algumas questões inerentes ao processo de identificação dos alunos sobredotados, passando pela importância e os procedimentos de identificação, as diversidades de fontes de informação, agentes de avaliação e instrumentos usados até às dificuldades inerentes ao processo de identificação.

No capítulo II refletimos sobre a problemática da sobredotação em Portugal nas últimas décadas. Auferindo um pesaroso caminho na criação de práticas pedagógicas significativas para os alunos sobredotados, atribuímos especial ênfase aos dispositivos legais que regem a educação dos mesmos no nosso país. Desta forma, abordaremos a diversidade de diplomas associados à sobredotação desde os seus primórdios até aos mais contemporâneos e emergentes na atualidade, entre os quais destacamos o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, o Despacho Normativo n.º 20/2005, de 9 de novembro, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e o Despacho Normativo n.º 24 A/2012, de 6 de dezembro.

Seguidamente, centramo-nos na intervenção educativa junto dos alunos sobredotados. As principais medidas educativas de intervenção aos alunos mais capacitados são descritas, bem como o impacto positivo ou negativo que estas tiveram. Mais especificamente, fazemos referência às medidas de aceleração escolar, de enriquecimento e de agrupamento.

No que respeita à segunda parte, investigação empírica, é também constituída por dois capítulos. No capítulo III, apresentamos a metodologia seguida na condução do estudo desenvolvido. Começamos por enumerar os objetivos, a questão de partida e as demais questões que daí advêm, seguindo-se a caracterização da população e da amostra, o instrumento de recolha de dados, bem como os procedimentos metodológicos utilizados.

O capítulo IV agrega os resultados obtidos pela análise estatística dos dados, a discussão dos mesmos face à revisão da literatura efetuada.

Por fim, terminamos a dissertação com uma conclusão do trabalho concretizado. Nesta conclusão apresentamos os principais contributos empíricos, as principais implicações e as limitações encontradas, assim como as sugestões para futuros estudos.

Parte I- Enquadramento Teórico

CAPITULO I - Sobredotação: Conceito, Características e Identificação

Falar em sobredotados ou em crianças que mostram capacidades excepcionais, implica falar em culturas, ideais, opiniões, concepções, conhecimentos e/ou pensamentos; uma vez que, a preocupação e o interesse pelos mesmos não é uma problemática atual, mas sim algo que vem desde há muitos séculos preocupando e suscitando curiosidade nos vários povos, civilizações, sociedades, filósofos e psicólogos (Falcão, 1992; Serra & Cardoso 2008; Tourón, Peralta & Repáraz, 1998). Ainda nos dias de hoje são consideradas, por muitos, como um problema com difícil aceitação e intervenção, sendo "mais prejudicadas que beneficiadas pelos dotes que têm" (Falcão, 1992, p. 15).

1.1. Evolução histórica do conceito

Num olhar largo e pormenorizado pela história da Humanidade, pode-se verificar que muitos daqueles que eram considerados sobredotados, dotados, talentosos, prodígios, génios eram reconhecidos, elogiados e mesmo segregados, com o intuito de lhes ser administrada uma educação especial e específica (Falcão, 1992). Já nas sociedades mais primitivas, os sobredotados seriam aqueles que possuíam uma elevada capacidade e habilidade para a caça e para a pesca, que acabava por lhes permitir uma adaptação mais eficaz aos meios envolventes. Tais dons extraordinários levaram a que fossem vistos pelos outros como pessoas detentoras de poderes sobrenaturais e de benevolência divina, acabando alguns deles por atingir o estatuto de deuses (Pereira, 1998; Vilas & Peixoto, 2003).

Segundo a história, Confúncio foi plausivelmente o primeiro sábio a valorizar e a acreditar que as crianças com capacidades superiores, deveriam ser desenvolvidas na plenitude das suas capacidades. Como professor e mestre ensinava gratuitamente os prodígios mais pobres e não cobrava uma taxa fixa aos seus alunos mais dotados (Alencar & Fleith, 2001; Falcão, 1992; Serra & Cardoso, 2008).

Na China, havia uma compulsiva procura em localizar as crianças mais prodigiosas, a fim de passarem por um processo de seleção. Já no ano 2200 antes de Cristo (a.C.), os chineses tinham produzido um exame altamente competitivo, que tinha como finalidade selecionar os sujeitos excepcionalmente mais dotados, mais talentosos. Posteriormente à seleção efetuada, estes eram encaminhados para as cortes, onde recebiam um tratamento especial, estando este mais direcionado e mais realçado para a expressão literária, que era exteriorizada através da produção de poesias e ensaios, de forma a desenvolver a memória e o raciocínio (Alencar & Fleith, 2001; Falcão, 1992; Renzulli, 1978).

Na Grécia e Roma antigas, a sobredotação continuava a ter um papel preponderante, sendo ainda uma qualidade humana venerada e respeitada, permanecendo uma relação direta do dom ao divino e ao sobrenatural. Platão defendeu que as crianças potencialmente sobredotadas ou com uma inteligência superior deveriam ser identificadas, em todas e quaisquer classes sociais, durante os seus primeiros anos de infância. Estas eram avaliadas através da aplicação de testes de aptidões naturais, para que, seguidamente, as suas capacidades fossem trabalhadas e preparadas para liderar um grupo e as diversas áreas de conhecimento, nomeadamente, Ciências, Filosofia e Matemática. Com a proliferação desta ideia concebida por Platão, as populações começaram a entender que a liderança deveria caber à elite intelectual da aristocracia, a qual era determinada por herança genética. Devido a esta grande preocupação com a cultura, com o conhecimento e com o cultivo das habilidades de excelência é que se podem explicar o grande número de filósofos, matemáticos e astrónomos que ficaram reconhecidos pelas suas contribuições por toda a Grécia durante anos e por mais uns milhares de anos até aos dias de hoje (Alencar & Fleith, 2001; Falcão, 1992; Pereira, 1998; Roucek, n.d.; Serra & Cardoso, 2008; Telford & Sawrey, 1978).

Alexandre III da Macedónia, ou apelidado por Alexandre o Grande ou o Magno, já no ano 356 a. C. se fez rodear por jovens com habilidades e capacidades elevadas, mesmo que estes pertencessem a nações conquistadas pelo seu exímio exército e tratando-os como se fossem seus próprios filhos (Falcão, 1992; Serra & Cardoso, 2008).

Na idade média, época claramente marcada pelo domínio da Igreja sobre toda a sociedade, a sobredotação era encarada como algo excelente, sendo muito pouco

valorizada, pois era considerada como uma força do mal. Neste período, "os processos naturais são interpretados no âmbito das doutrinas da lei canônica e as capacidades excepcionalmente brilhantes excedem os limites estreitos impostos pelo dogma cristão" (Pereira, 1998, p. 11). Os sobredotados seriam pessoas hereges e que estariam possuídas pelas forças maléficas e demoníacas (Pereira, 1998; Vilas & Peixoto, 2003).

No século XV, a história ressalta e direciona a sua atenção para um sultão turco, que funda num dos palácios de Constantinopla, uma escola para todas as crianças consideradas mais fortes e mais inteligentes, independentemente da sua classe social. O objetivo de tal recrutamento, tão intenso e poderoso, era o de proporcionar a estas um desenvolvimento adequado das suas capacidades, para que num futuro próximo se tornassem sábios, artistas ou mesmo chefes de guerra (Alencar & Fleith, 2001; Falcão, 1992; Serra & Cardoso, 2008).

Na era renascentista a sobredotação, a excecionalidade e a genialidade passam a estar associados ao termo de psicopatologia, ou seja, qualquer pessoa que se apresentasse com uma inteligência, um talento acima da norma era considerado como tendo instabilidade mental (Vilas & Peixoto, 2003).

Durante os séculos que se sucederam, começou a notar-se uma preocupação em estudar as pessoas com uma inteligência superior, dando origem a muitos e novos estudos. Estes tinham como finalidade, a busca de nova informação acerca das características que poderiam conduzir a uma identificação mais fácil e mais hábil das pessoas que se destacavam por ter uma inteligência mais preponderante; bem como, os possíveis fatores que poderiam explicar a origem de tais capacidades, habilidades, aptidões, competências.

Uma das investigações que teve enfoque no século XIX foi sem dúvida a do nobre inglês Sir Frances Galton, sobre os estudos genéticos e estatísticos das pessoas com inteligência acima da média. Galton tentou demonstrar que tal como a altura e os vários atributos físicos que um ser humano pode ostentar, as aptidões naturais e as habilidades mentais também provinham de herança genética. A partir de uma análise cuidada e pormenorizada das várias biografias de homens que se destacavam nas suas civilizações, elaborou um relatório sobre as características que considerava serem as mais comuns entre todos. Destacou como principais particularidades: a capacidade, o zelo e a disposição para trabalhar; que tal como já fora referido, provinham de herança genética;

no entanto, deu mais enfoque à peculiaridade do dom da alta capacidade. Decidiu, assim, dedicar o seu livro ao estudo de homens com capacidades superiores, ao que chamavam de dotados, nesta referência, com base nos estudos efetuados, a existência de dois tipos de espécies de capacidades: a capacidade geral, que era própria de cada pessoa e que se baseava em todas as ações e pensamentos do homem; e as aptidões especiais, que eram de importância secundária, contribuindo apenas para a conquista de posições eminentes (Falcão, 1992; Telford & Sawrey, 1978; Tourón et al., 1998).

Para Galton, as pessoas com altas capacidades de realização possuíam uma "maior quantidade de aptidões particulares (...) as mesmas qualidades dos outros, mas (...) em maior quantidade" (Telford & Sawrey, 1978, p. 165). Posto isto, em 1884 criou em Londres um laboratório antropométrico de demonstração, onde foram examinados mais de 9000 visitantes. Este exame, o qual era denominado de "bateria de testes mentais", tinha por objetivos medir, analisar, comparar e averiguar a força física, a discriminação perceptual e da cor, o tempo de reação e a sensibilidade de visão. Para este investigador, quanto maior fosse a sensibilidade e perceptividade dos sentidos num indivíduo, maior era o campo onde o intelecto e o julgamento poderiam agir (Virgolim, 1997; Rangni & Costa, 2011).

Seguindo os passos e as ideias de Galton, James M. Cattell (Virgolim, 1997) levou para as universidades americanas os pensamentos e ensinamentos que tinha absorvido do Sir Galton, com o objetivo de investigar se as capacidades sensoriais individuais diferiam sob controlo das condições. Com o decorrer da experiência foi permanecendo em Cattell a esperança de encontrar uma conexão entre as variáveis, que de certa forma, explicariam a independência entre os processos mentais.

Apesar de todas as investidas, envolvimento e "combates", nenhuma correlação foi comprovada entre as medidas estudadas e o grau universitário, usado pelos investigadores "como evidências de atividade intelectual complexa" (Virgolim, 1997, p.175). Tanto as investigações como os estudos de Galton e Cattell tiveram o seu mérito e importância, introduzindo um novo conceito de sobredotação. Tentaram explicá-lo através de dados psicométricos quantitativos, ao contrário do que até à data era tido como verdade absoluta, subjetiva, cómica e ridícula. Foi através dos estudos das diferenças individuais de Galton, que se começou a acreditar na teoria da inteligência

fixa, onde a inteligência de cada pessoa permanecia ilesa, intacta, imune desde o nascimento até à própria morte (Rangni & Costa 2011; Virgolim, 1997).

Ao mesmo tempo que os estudos de Galton e Cattell se foram desenvolvendo e criando algumas raízes, num laboratório em Sorbone, França, o investigador Alfred Binet considerava que as diferenças cerebrais entre as pessoas ocorriam de processos intelectuais mais complexos, tais como: a memória, a imaginação, a atenção, a compreensão ou mesmo a apreciação estética; afastando-se do conceito os seus antepassados, de que as capacidades e processos intelectuais se podiam compreender através dos testes sensoriomotores. Binet juntamente com o seu aluno Theodore Simon tiveram a possibilidade de testar a hipótese por eles há tanto idealizada, através de um convite do Ministério da Instituição Pública de Paris, em 1904, com o propósito de identificarem as crianças “mentalmente deficientes” nas escolas, com a finalidade de não serem irrefletidamente colocadas nas mesmas turmas que crianças consideradas normais (Alencar, 2001; Almeida, 2002; Virgolim, 1997).

Surge, neste contexto, em 1905, a Escala de Inteligência Binet-Simon, constituída inicialmente por 30 itens, organizados por ordem crescente de dificuldade, residindo a sua padronização para crianças entre os 3 e os 12 anos de idade das escolas parisienses. Os resultados obtidos no teste eram dados, não em função do nível absoluto de inteligência, mas pela confrontação da idade mental do aluno, "equivalência de idade com as questões de maior dificuldade corretamente respondidas" (Virgolim, 1997, p. 175) com a idade cronológica. Assim, de acordo com o número de respostas dadas pelas crianças, se "catalogavam" de inferiores e retardadas ou de superiores e avançadas, isto é, uma criança com um teste referente a um ano ou dois abaixo da sua idade cronológica era "catalogada" de inferior e retardada, enquanto uma criança que nos seus testes demonstrasse um a dois anos superiores à sua idade cronológica era apontada como superior e avançada (Almeida, 2002; Virgolim, 1997).

A Escala de Inteligência Binet-Simon teve repercussões, principalmente pelo facto de se basear e funcionar para os objetivos a que se insinuou, demonstrando consistência com os outros indicadores de inteligência realizadas nas avaliações dos professores e dos seus pares. Binet, ao contrário de Galton e Cattell, reconhecia que a inteligência, apesar de não se preocupar com a sua definição, não era fixa, mas sim algo que se desenvolvia e crescia durante a infância (Almeida, 2002; Virgolim, 1997).

No início da década de 20, um investigador norte-americano cujo nome Lewis M. Terman interessou-se pelo estudo e investigação das habilidades superiores e, em 1916, como professor da Universidade de Standford fez uma revisão da Escala de Inteligência de Binet-Simon, de 1911, e publicou a sua reformulação que continha diversas tarefas do tipo escolar, que eram simples, artificiais e desagregadas de qualquer atividade da vida quotidiana. Por exemplo, pedia aos alunos que definissem conceitos e palavras, que explicassem as diferenças e semelhanças entre dois objetos, que resumissem um parágrafo por eles escutado, que respondessem a quebra-cabeças verbais, que indicassem de que modo dois termos podem diferir, que lessem uma história e de lá retirassem a moral da mesma, que fossem capazes de repetir 7 números de trás para a frente, que resolvessem os problemas matemáticos de acordo com respostas erradas e certas, e que completassem padrões visuais. A Escala Standford-Binet, como ficou conhecida, tornou-se o padrão e a base pela qual todos os outros testes de inteligência se regiam e eram julgados, pois esta escala media e avaliava a linguagem, a lógica, e as aptidões matemáticas e espaciais, num determinado grau limitativo (Virgolim, 1997; Winner, 1996).

Terman e os seus colaboradores deram início em 1920, a um dos estudos, com subsídio governamental, que teve até à data a maior relevância e o maior significado para a compreensão dos sobredotados, sendo por isso muitas vezes intitulado como o "pai dos sobredotados". Este estudo baseou-se no acompanhamento de 1500 crianças em idade escolar da Califórnia (800 do sexo masculino e 700 do sexo feminino), nascidas entre 1903 e 1917, durante toda a sua vida. Os investigadores norteavam o seu estudo com base em dois objetivos: o de demonstrar que as crianças que possuíam um elevado Quociente Intelectual (QI) eram superiores não só nas áreas académicas, como também nas áreas sociais e motoras; desmistificando o mito de que os alunos com altas habilidades são fisicamente desajeitados e socialmente inadaptados; bem como a comprovação de que possuir um QI elevado durante a infância era uma boa proeminência na vida adulta (Alencar & Fleith, 2001; Cortizas, 2000; Falcão, 1992; Santos, 2002; Simonetti, 2011; Virgolim, 1997; Winner, 1996).

Não podemos deixar de lado a primeira definição que Terman deu aos sobredotados, antes mesmo de iniciar o seu estudo: "the top 1% level in general

intellectual ability, as measured by the Stanford-Binet Intelligence Scale or a comparable instrument¹" (Renzulli, 1978, p.180).

Assim, dando início ao seu estudo, Terman, para poder obter uma amostra representativa da classe economicamente superior da população escolar da Califórnia, pediu, inicialmente aos professores, para apontarem os alunos mais inteligentes e mais novos. Pensava o investigador, que os alunos mais novos em determinada classe seriam os alunos mais dotados e mais inteligentes. Esta amostra foi submetida a um teste de inteligência de grupos, e perante os resultados obtidos, aqueles que se destacaram, foram novamente sujeitos à aplicação de um teste abreviado de Standford-Binet. Finalmente, aqueles que se destacaram e auferiram resultados mais elevados na versão resumida do teste de Inteligência de Standford-Binet, foram repetidamente submetidos ao teste completo. No culminar dos inúmeros testes a que foram sujeitos os alunos, Terman convidou a participarem no seu estudo todos aqueles que tinham obtido um resultado igual ou superior a 135, no entanto, a maior parte dos alunos que aderiram ao estudo possuíam um QI acima dos 140. Estes alunos ficaram conhecidos e chamados de térmitas ou mesmo de génios (Winner, 1996).

No entanto, não nos podemos esquecer de que este foi um estudo longitudinal, e por isso, teve de haver a preocupação em reavaliar os alunos, bem como os seus professores e pais, através de testes, questionários e entrevistas. Este grupo foi reavaliado em 1922, em 1925, em 1940, em 1950, em 1960, em 1972 e, finalmente em 1977. O estudo demonstrou que os objetivos a que se tinham proposto, foram alcançados, a amostra de sobredotados apresentava um desenvolvimento físico mais elevado e acelerado e o seu comportamento a nível social mais ajustado; quanto ao seu desenvolvimento a nível intelectual e às suas atitudes morais estes apresentavam uma maior circunspeção. Com as várias reavaliações que se foram realizando verificou-se que o mesmo quadro se repetia, demonstrando que estes alunos mantinham o seu nível intelectual acima da média em comparação com os outros alunos da mesma idade, deixando cair a ideia errónea de que uma criança precoce apresenta uma decadência da sua inteligência mais cedo que as outras crianças; reparou-se também que a ocorrência de mortalidade, doenças, perturbações psiquiátricas e alcoolismo era menor que a média

¹ O quociente de inteligência superior a 1% da capacidade intelectual geral é medido tendo por base a Escala de Inteligência de Stanford-Binet ou através de um outro instrumento similar.

da população geral da mesma idade; para além destes aspetos, constatou-se que na vida adulta, este grupo experimental apresentava alta produtividade, tendo já publicado um grande número de artigos científicos, técnicos e profissionais, bem como peças, contos e livros (Alencar & Fleith, 2001; Sánches & Costa, 2000).

Os críticos de Terman apontaram alguns pontos negativos do estudo, tais como: este ter sido apenas realizado entre a população branca e com um elevado nível económico; de a primeira escolha ter sido realizada pelos professores, podendo esta ter sido veiculada por algumas ideias pré-concebidas, uma vez que quando se pediu aos professores para escolherem entre todos os seus alunos aqueles que apresentavam uma maior habilidade intelectual, provavelmente estes selecionaram os alunos com um melhor desempenho geral e com uma inteligência acima de todos os outros, ou seja, alunos cujos pontos fortes fossem a nível da linguagem e não da matemática ou vice-versa, deixando de lado aqueles que se apresentavam como muito criativos e mais problemáticos; a utilização do termo "génio", que contribuiu para a confusão, que ainda nos dias de hoje nos é apresentada, entre génio e sobredotado; e somente a utilização dos testes de QI para a identificação dos alunos mais talentosos (Silva, 1999; Virgolim, 1997; Winner, 1996). Desta forma, a ideia que ficou difundida sobre o estudo de Terman "é que «génio» (sobredotado) é um indivíduo (de raça branca, pertencente à classe média ou alta) que apresenta um QI superior a 135, o «inteligente» " (Silva, 1999, p. 15).

Apesar das limitações próprias desta investigação, pode-se destacar o pioneirismo dos estudos de Terman, bem como o impacto que este teve na mudança de mentalidade e conceção de sobredotados. Deixou-se cair por terra as ideias erradas sobre estas crianças dotadas e talentosas, como alguém que estava possuído pelo demónio, que tinha insanidade mental, ou mesmo que era uma pessoa muito fraca e doente (Alencar & Fleith, 2001; Silva, 1999).

Entre o período de 1926 e 1942 destacou-se Leta Stetter Hollingworth pelo seu interesse e curiosidade nos sobredotados. Ficou conhecida pelo seu pioneirismo em estudar as dificuldades de adaptação, as necessidades emocionais e sociais dos alunos com altas habilidades, bem como, a responsabilidade da escola em treinar e educar estes alunos. Hollingworth formou uma amostra significativa de crianças com um QI bastante elevado, sendo ele pelo menos de 180. A partir desta amostra, constatou que

para estas crianças era uma perda de tempo frequentar a escola, pois esta não lhes dava resposta às suas necessidades, interesses e motivações. Com esta perspectiva, chamou à atenção dos educadores e professores para a urgência de criarem um currículo diferenciado, não só na sua profundidade, como também num rápido avanço nas disciplinas convencionais. Observou ainda, que muitas destas crianças apresentavam uma grande dificuldade em se relacionar com os outros, tornando-se indivíduos isolados e com atitudes negativas em relação à autoridade, sendo que essas dificuldades de adaptação social e de isolamento aumentavam com o aumento do QI. Hollingworth considerou que essas dificuldades poderiam provir da discrepância entre a capacidade cognitiva que tinham como de um adulto e um corpo e emoções de uma criança. A autora considerou tal como Terman, o QI como o primeiro critério de sobredotação, contudo, introduziu a noção de grau, para que se pudesse fazer a distinção entre sobredotação e genialidade intelectual. Uma criança sobredotada seria aquela que tinha um QI igual ou superior a 130, enquanto que, para se atingir o patamar da genialidade intelectual seria necessário um QI igual ou superior a 180 (Alencar & Fleith, 2001; Pereira, 1998; Santos, 2002; Virgolim, 1997).

Com o aparecimento dos primeiros testes de inteligência, Charles Spearman, um seguidor de Galton, propôs uma teoria assente em dois fatores de inteligência; uma vez que para ele todos os testes mentais até à data aplicados, embora se correlacionassem positivamente, não conseguiam apresentar correlações suficientes para que se pudesse concluir que estavam a medir a mesma dimensão. Sugeriu então que cada teste mediria dois fatores: o primeiro denominado de inteligência geral, normalmente designado e conhecido como fator g, seria o fator comum a todos os comportamentos intelectuais e a todos os indivíduos; o segundo fator, nomeado de inteligência específica, ou comumente chamado de fator s, seria específico para cada teste (Alencar, 1986; Virgolim, 1997).

No entanto, os dois fatores teriam origens divergentes, enquanto o fator g dependeria de uma energia mental particularmente inata e biológica, o fator s derivaria das aprendizagens, isto é, seriam ativas, treinadas e educáveis pelo fator g. Como o fator g era o denominador comum e o fator s singular a cada atividade, qualquer correlação positiva entre os dois desempenhos seria atribuída ao fator g e quanto maior e mais intenso fosse esse desempenho em g, maior seria a correlação entre eles. Pelo contrário,

a presença de fatores s em abundância tenderia a baixar a correlação entre eles (Alencar, 1986; Almeida, 1988; Almeida, 2002).

A partir da década de 60 notabilizou-se uma viragem no estudo da sobredotação e no seu conceito. Estudiosos, investigadores, professores e psicólogos reconheceram as limitações dos testes de QI e a importância que estes apresentavam quer para a descrição das habilidades e da realização cognitiva geral quer para a sobredotação em particular. Esta viragem prende-se com o aparecimento de novas concepções de inteligência e o reconhecimento de novas metodologias, nas quais o ponto fulcral deixa de ser aplicado a nível dos resultados passando a estar assente e centrado nos processos (Almeida, 1986; Vilas & Peixoto, 2003). Como exemplos destas novas metodologias e concepções, podem-se mencionar os estudos de Guilford, Piaget, Gardner e Sternberg, onde a inteligência é vista como uma perspectiva multidimensional e onde são agregados a criatividade e outros componentes não intelectuais, tais como: persistência, coragem, autoconfiança, entre outros (Vilas & Peixoto, 2003).

Guilford (1959-1967), no seu Modelo da Estrutura da Inteligência, define a inteligência não como a existência de um fator g, defendida pelo investigador Spearman, mas sim como um conjunto elevado de diferentes aptidões intelectuais. Estas capacidades e funções resultariam da combinação sincrónica de três dimensões intelectuais: a operação mental, que se refere ao processo cognitivo para adquirir e elaborar informação; o conteúdo que relata o modo como se percebe e aprende a informação; e o produto que se refere à forma final da informação após a atividade mental. O investigador, ao propor este tipo de modelo para a estrutura do intelecto, também definiu que este sistema era composto por 120 fatores intelectuais que descreviam os vários tipos de capacidades cognitivas, sendo que cada uma delas podia ser relatada numa combinação de cinco tipos de operações (avaliação, processo convergente, produção divergente, memória e cognição), quatro tipos de conteúdos (figurativo, simbólico, semântico e comportamental), e seis tipos de produtos (unidades, classes, relações, sistemas, transformações e implicações). Este modelo para além de ter originado uma ampliação das componentes da inteligência e dos procedimentos da sua avaliação, também se veio a distinguir e destacar na área da sobredotação, essencialmente pela inserção de fatores como a criatividade (pensamento divergente) e a inteligência social (Almeida, 1988; Almeida, 2002; Borges, n.d.; Virgolim, 1997).

Foi a partir deste momento que os estudos sobre a criatividade e o pensamento divergente ganharam grande relevância e começaram a ser examinados como uma habilidade diferente da inteligência geral e necessária para se compreender a sobredotação. Assim, assiste-se à necessidade de incluir, na psicologia da educação, outras variáveis de carácter psicológico e social, para que se pudesse explicar as capacidades cognitivas, profissionais e o desempenho académico dos indivíduos. Neste sentido, começou a dar-se ênfase à criatividade, à personalidade, à motivação e aos contextos sociais de vida, nomeadamente os contextos educacionais, sendo que estas novas variáveis foram progressivamente incluídas na definição de sobredotação.

1.2. Modelos teóricos explicativos do conceito de sobredotação

Acompanhando a evolução dos séculos, desde que a sobredotação era apenas entendida como algo divino ou mesmo satânico, até ao ponto em que esta foi somente dimensionada pelo termo do QI, o processo de identificação destes indivíduos era relativamente fácil, bastava apenas aplicar um teste de inteligência geral. No entanto, com o passar do tempo foram surgindo novos conceitos, concepções e ideias sobre a sobredotação, mais precisamente, sobre a inteligência. Assim, daremos mais destaque à Conceção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli, ao Modelo Multifatorial da Sobredotação de Mönks, ao Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné, à Teoria Triárquica da Inteligência de Sternbergr e à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner.

1.2.1. Conceção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli

Antes mesmo de se apresentar o modelo de Renzulli, importa referir o que este entendia e destacava como ser um sobredotado. Renzulli assumiu uma posição claramente liberalista em relação às outras definições e concepções mais tradicionais, ao prever a sobredotação como multidimensional, quer em termos dos seus critérios, quer em termos das suas dimensões (Miranda, 2008; Pereira, 1998, Tourón et al., 1998).

Neste sentido, a concepção de sobredotação de Renzulli (1979) está baseada em alguns pressupostos, sendo eles: a análise pormenorizada das definições de

sobredotação até então encontradas, definidas e convencionadas; a revisão dos estudos das características dos sobredotados; a verificação do desenvolvimento e seleção dos instrumentos de diagnóstico, bem como a forma como estes são colocados em prática; a pertinência e a permissão para programar e implementar a intervenção, passando pela seleção dos materiais e dos métodos de ensino, a seleção e formação dos professores, e os procedimentos de avaliação do programa proposto; e ainda a possibilidade de a definição poder ser generalizada e validada. O autor mediante todos estes aspetos propõe que a definição do conceito de sobredotação tenha de ser algo relevante, útil e necessário para os professores ou para aqueles que estão diretamente relacionados e que trabalham com este tipo de alunos. Insinua também que a significação desta ideia está relacionada com o processo de identificação e de atribuição do título de sobredotado às pessoas que são selecionadas pelos programas que eram conhecidos ou formulados para tal efeito (Alcón, 2005; Lombardo, 1997; Tourón et al., 1998).

A partir das várias pesquisas que efetuou com algumas amostras de pessoas altamente produtivas e criativas, apresenta a sua primeira definição, em 1979, "que la superdotación surge de la interacción de tres componentes - creatividad, compromiso con la tarea y capacidad por encima de la media"² (Renzulli, Sytsme & Berman, 2003, p. 75). Nesta definição, pode verificar-se a interação entre três grupos de características ou fatores básicos dos traços humanos, sendo uma pessoa sobredotada ou talentosa aquela que possui capacidades e consegue expandir um conjunto de traços e de os aplicar a qualquer área da realidade e de realização. Amplia, assim, a conceção de sobredotação, sendo que esta não depende de um único traço, como era encarado o QI acima da média, mas considera outros traços, tais como a capacidade produtiva e criativa, e a persistência na tarefa. Acrescenta ainda, que alguém que seja intitulado e apelidado de sobredotado, talentoso e hábil não necessita que estes três fatores estejam presentes com a mesma intensidade, exuberância e vitalidade ao longo da sua vida proveitosa. O mais importante é que suceda a interação entre as três condições fundamentais para que daí possa advir um alto nível de produtividade e criatividade (Alencar, 1986; Lombardo, 1997; Mate, 1996; Pocinho, 2008).

² A sobredotação surge a partir da interação de três componentes - a criatividade, o compromisso com a tarefa e a habilidade acima da média.

Todavia, no seu modelo, Renzulli continua a dar ênfase às três características ou anéis, sendo estes: a capacidade acima da média, a criatividade elevada e o envolvimento na tarefa (ver figura 1), que têm de estar presentes e interagirem de alguma forma para que existam os tais altos níveis de realização ao longo do desenvolvimento pessoal (Alcón, 2005; Alencar, 1986; Falcão, 1992; Mate, 1996; Passos & Altemir, 2011; Pochinho, 2009; Serra & Cardoso, 2008; Virgolim, 1997).

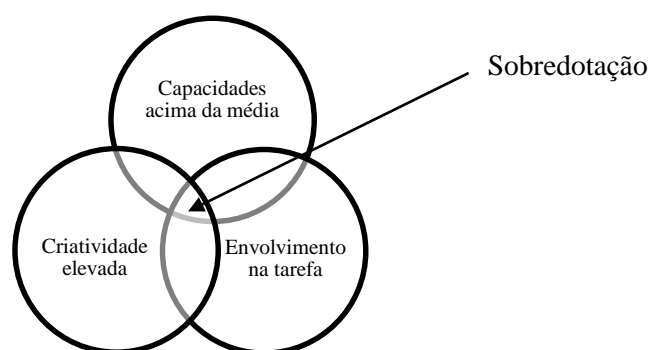


Figura 1- O modelo de sobredotação: Os três anéis de Renzulli (adaptado de Alcón, 2005)

O referido autor, para cada um dos anéis, que são as componentes que configuram a sobredotação, descreve um misto de características presentes em cada sujeito. Utiliza o termo capacidades acima da média como a definição de uma "capacidade ou potencial para um desempenho superior em alguma área do conhecimento" (Passos & Barbosa, 2011, p. 318), podendo estas capacidades serem gerais ou específicas. Neste sentido, as capacidades gerais são as habilidades para processar a informação, de incluir experiências já obtidas e integrá-las de uma forma apropriada e adaptada a novas situações, bem como a elaboração do pensamento abstrato. Geralmente, estas são medidas ou avaliadas através de testes de inteligência ou de aptidão geral, podendo ser aplicadas a uma grande variedade de situações clássicas de aprendizagem, podendo ser traduzidas pelo elevado nível de raciocínio verbal e numérico, nas relações espaciais, de memória e fluidez verbal. Subentende ainda, a automatização do processamento de informação e/ou a recuperação rápida, precisa e seletiva de informação. As capacidades específicas dizem respeito à aptidão para adquirir conhecimentos, técnicas e estratégias de forma a efetuar uma atividade muito

singular. Renzulli relata que estas capacidades não podem ser indubitavelmente medidas pelos testes tradicionais, sendo necessário considerar outros aspetos, tais como: o relato da opinião dos professores, familiares e amigos; passando, assim, para técnicas de recolha mais qualitativas (Alcón, 2005; Passos & Barbosa, 2011; Renzulli, 1978; Tourón et al., 1998).

Para Renzulli (1978), um outro grupo de características que são consistentemente encontradas em pessoas produtivas e criativas está relacionado com a motivação, a que o autor denomina de envolvimento na tarefa. Neste sentido, a motivação "is usually defined in terms of a general energizing process that triggers responses in organisms, task commitment represents energy brought to bear on a particular problem (task) or specific performance area³" (Renzulli, 1978, p. 3). Características como a perseverança, a resistência, a concentração durante um período prolongado de tempo, a iniciativa própria, a dedicação extrema às tarefas, o entusiasmo, a satisfação, a autoconfiança e o estabelecimento de metas elevadas, são geralmente utilizados para descrever o envolvimento com a tarefa (Alcón, 2005; Renzulli, 1978; Tourón et al., 1998).

Nesta perspetiva, as investigações com pessoas que alcançaram elevados níveis de realização têm demonstrado que o encantamento e o envolvimento total que exteriorizam relativamente a uma área ou a um tema do seu interesse, durante longos períodos de tempo, se tem manifestado nos trabalhos originais e diversificados que estes apresentam. Já Galton e Terman indicaram, claramente, que o compromisso com a tarefa é a parte mais importante da realização de uma pessoa talentosa e hábil. Embora Galton fosse um forte defensor da base hereditária, à qual denominou de "habilidade natural", o autor, porém, enfatizou que a crença de um trabalho duro faz parte integrante de um sobredotado. Neste sentido, Terman (1959, citado por Miranda, 2008), ao fazer a comparação entre pessoas com mais sucesso e pessoas com menos sucesso refere,

since the less successful subjects do not differ to any extent in intelligence as measured by tests, it is clear that notable achievement calls for more than a high order of intelligence. (...) The four traits on which differed most widely were

³ É normalmente definido como um processo de estimulação que desencadeia respostas em organismos, ao qual a organização da tarefa representa a energia exercida sobre um problema específico (tarefa) ou uma área de desempenho específica.

persistence in the accomplishment of ends, integration toward goals, self-confidence, and freedom from inferiority feelings⁴ (p.25).

Posteriormente, vários estudos foram efetuados, tais como os de Nicholls, Roe, MacKinnom e Dweck, e suportaram as mesmas conclusões a que Galton e Terman chegaram, de que um individuo mais produtivo e criativo é mais orientado para a tarefa e mais envolvido no seu trabalho (Renzulli, 1978).

Por último, a característica denominada de criatividade para Renzulli é a particularidade mais presente nas pessoas com altas habilidades, ao que muitas das vezes apelidamos de "génios", "talentosos", "criadores eminentes", "perspicazes", "pessoas altamente criativas", "hábeis", "dotados". Estes resultados supõem um tratamento dedutivo da informação, onde teriam de estar presentes características como a flexibilidade, a originalidade do pensamento, especulação, curiosidade, interesse em fazer novas experiências, capacidade para combinar e/ou transformar ideias diferentes, assim como ser capaz de detetar as implicações e as consequências, facilmente (Alcón, 2005; Passos & Barbosa, 2011; Renzulli, 1978; Virgolim, 1997).

Todavia, tem de se referenciar que tanto o empenhamento na tarefa como a criatividade são as características mais oscilantes, pois podem variar em função da situação em que a pessoa está envolvida. São dois tipos de traços que geralmente estão bastante ligados entre si, mostrando desta forma uma certa reciprocidade, e que podem ser desenvolvidos através de uma estimulação adequada.

1.2.2. Modelo Multifatorial de Sobredotação de Mönks

O modelo multifatorial de sobredotação de Mönks, emerge da necessidade do autor em aumentar e completar o modelo de Renzulli, pois este considerava que o modelo dos três anéis negligenciava a natureza interativa do desenvolvimento humano e a mutualidade enérgica dos processos desenvolvimentais. Por este motivo, partindo do modelo dos três anéis de Renzulli, Mönks vai ampliá-lo compreendendo o talento como

⁴ Uma vez que os assuntos menos bem-sucedidos não diferem em qualquer nível da inteligência medida pelos testes, é claro que o sucesso alcançado exige mais do que uma ordem elevada de inteligência. (...) As quatro características em que diferiam amplamente são: a persistência na realização dos fins, os objetivos de integração, a autoconfiança e a liberdade de sentimentos de inferioridade.

uma confluência entre a tríade da personalidade e dos contextos sociais (ver figura 2). A tríade da personalidade está relacionada com a criatividade, as capacidades acima da média e o envolvimento na tarefa (motivação); e a tríade dos contextos sociais refere-se à dependência da escola, da família e do relacionamento com os pares (Alcón, 2005; Mönks, 2000; Pardo & Lanao, 2006; Sánchez, Costa, & Martínez, 1999).

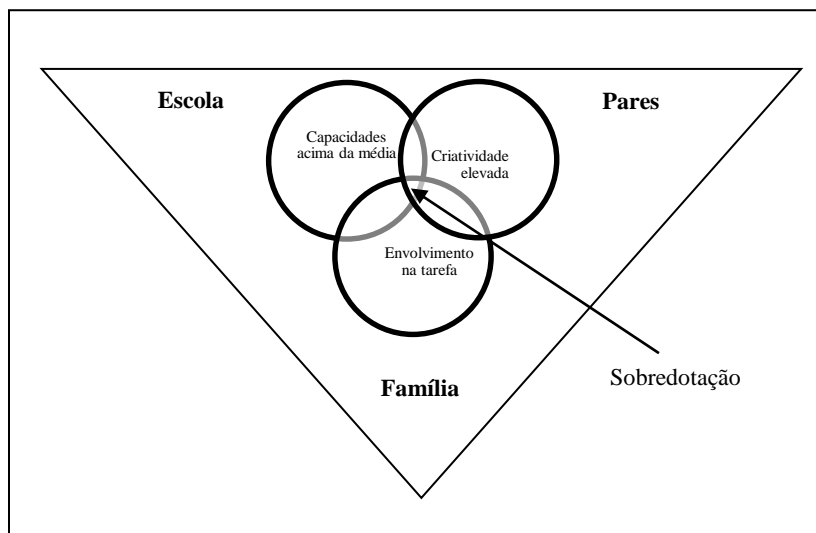


Figura 2 - Modelo Multifactorial de Sobredotação de Mönks (Adaptado de Alcón, 2005)

Segundo este autor, o envolvimento na tarefa é entendido como a energia que guia e empurra o comportamento do sujeito, ou seja, se numa determinada tarefa a motivação for suficientemente forte, as dificuldades e os obstáculos que poderão daí surgir podem ser ultrapassados, enfrentando assim os riscos e as incertezas que tenham (Alcón, 2005; Mönks, 2000; Tourón, et al., 1998).

Relativamente às capacidades acima da média ou às grandes habilidades intelectuais, como é designado mais ferozmente neste modelo, Mönks (2000) refere que para que estas sejam mais salientes e mais arrojadas necessitam de ter uma boa capacidade de aprendizagem, uma elevada capacidade de abstração/concetualização espacial, uma grande capacidade de memorização, uma distinta capacidade para desempenhar tarefas e trabalhos nos mais variados domínios, isto é, uma grandiosa capacidade de produtividade criativa. A identificação deste tipo de capacidades está muitas vezes confrontada com a necessidade de possuir um QI elevado, sendo o limite aceitável de 130, ou um resultado equivalente. Refere ainda que estes dados se tratam de

um limite global, uma vez que, a interpretação dos valores de um teste de QI depende da sua standardização e da análise qualitativa dos respetivos valores. O autor menciona ainda que é muito difícil interpretar estes valores, principalmente quando estes são obtidos por alunos de baixo rendimento escolar, pois o QI, ao traduzir-se por um conjunto de algarismos cria a fantasia de estarmos perante a "frieza dos números".

A criatividade é entendida da mesma forma como na teoria dos três anéis de Renzulli, ou seja, exprime-se pelo prazer na resolução de problemas, pela originalidade das soluções, pela flexibilidade do raciocínio, pelo raciocínio produtivo (Alcón, 2005; Mönks, 2000).

Embora a centralidade deste modelo se baseie na sobredotação intelectual, o autor reconhece que as capacidades elevadas se podem exteriorizar a outros níveis. Segundo este modelo, o fenómeno da sobredotação seria dado pela interação efetiva das características da personalidade e as características contextuais, sendo que "la superdotación no es algo que exista en el vacío, el superdotado, al igual que cualquier otro, se desarrolla e interacciona em marcos sociales y experimenta procesos evolutivos complejos⁵" (López, 2006, pp.15-16).

Com base na definição acima exposta, e a forma como as variáveis se interrelacionam entre si, não se pode dizer que a sobredotação se desenvolve no isolamento social, pois as experiências e os processos de socialização podem ser de extrema importância para o desenvolvimento das características individuais de um sobredotado. Desta forma, cada um dos três fatores da tríade contextual tem influência, positiva ou negativa, em cada um dos três aspetos da tríade da personalidade (Alcón, 2005; García, 2006; Maia, 2007).

1.2.3. O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné

O modelo de Gagné difere de todos os modelos anteriores ao seu, uma vez que apresenta e explica a relação enérgica entre o potencial e o desempenho, a habilidade e a realização, mas não como sinónimos dos termos de sobredotação e talento. Este autor propõe a diferenciação entre os dois termos chave da sua teoria - sobredotação, talento -

⁵ A sobredotação não é algo que existe sozinho e no vazio, o sobredotado é como qualquer outro, que se desenvolve e interage com as estruturas sociais e experimenta complexos processos evolutivos.

sendo a sobredotação, enquanto termo propriamente dito, a competência espontânea do sujeito para dominar uma ou várias habilidades de modo excepcional, designando-as por aptidões; enquanto o talento se refere ao desempenho acima da média, em um ou mais domínios da atividade humana (Gagné, 2008; González, Mairal, & Pintor, 2005; Tojo, 2001; Virgolim, 1997).

Gagné, apesar de ter reconhecido a sobredotação como uma competência do sujeito, vai mais longe ao esboçar a forma como os talentos específicos podem despontar de influências e interações ambientais. Para o autor, a sobredotação apresentava quatro domínios da atividade humana que têm por base a herança genética, onde atua, participa e coopera a cultura e a instrução, sendo eles: o intelectual, o criativo, o sócio afetivo e o sensório-motor (ver figura 3), considerando, a possibilidade de incluir outros domínios ou mesmo áreas (Gagné, 2008; Pochinho, 2008; Tojo, 2001). Ainda mencionou, que os domínios da sobredotação podem desenvolver-se a nível geral ou mais específico,

In this model, natural abilities or aptitudes act as the "raw-material" or the constituent elements of talents. It follows from this relationship that talent necessarily implies the presence of well above average natural abilities; one cannot be talented without first being gifted. The reverse is not true, however. It is possible for well above average natural abilities to remain simply as gifts and not to be translated into talents, as is witnessed by the well-known phenomenon of academic underachievement among intellectually gifted children⁶ (Gagné, 1993, p. 37).

O desenvolvimento do talento, segundo o autor, é facilitado devido à atuação de três tipos de catalisadores - interpessoais, ambientais, oportunidades ou sorte. Sendo estes, também, os componentes necessários para a sobredotação. O indivíduo deve apresentar uma boa dose de motivação para fazer frente às dificuldades que lhe vão

⁶ Neste modelo, as habilidades naturais ou capacidades de realizar são consideradas como "matéria-prima" ou como elementos integrantes das capacidades. Desenvolvem-se da relação que a existência de talento necessariamente implica, sobre um melhor desenvolvimento das suas aptidões e capacidades naturais; não podemos ser talentosos, sem sermos dotados, pois o inverso não é realmente verdadeiro. É possível que as capacidades naturais acima da média estejam presentes e não sejam manifestadas em talentos como é testemunhado pelo fenómeno bem conhecido do insucesso escolar de crianças intelectualmente talentosas.

sendo impostas pelo caminho, e também um alto grau de confiança, para aceitar e avaliar os desafios que lhe são colocados, sendo a personalidade um vínculo forte de todo o processo de desenvolvimento. As variáveis ambientais, por sua vez, também apresentam um peso significativo no desenvolvimento do talento, sendo que o meio (contexto social), a qualidade de ensino e as pessoas que rodeiam o indivíduo são fatores que podem encorajar ou impedir essa mesma ampliação do talento. O fator oportunidade ou sorte, apresentado neste modelo, não é apenas como influência ambiental, mas também como um semblante que pode exercer impacto ao nível do património genético herdado pelo indivíduo (Gagné, 2008; González et al., 2005; Tojo, 2001).

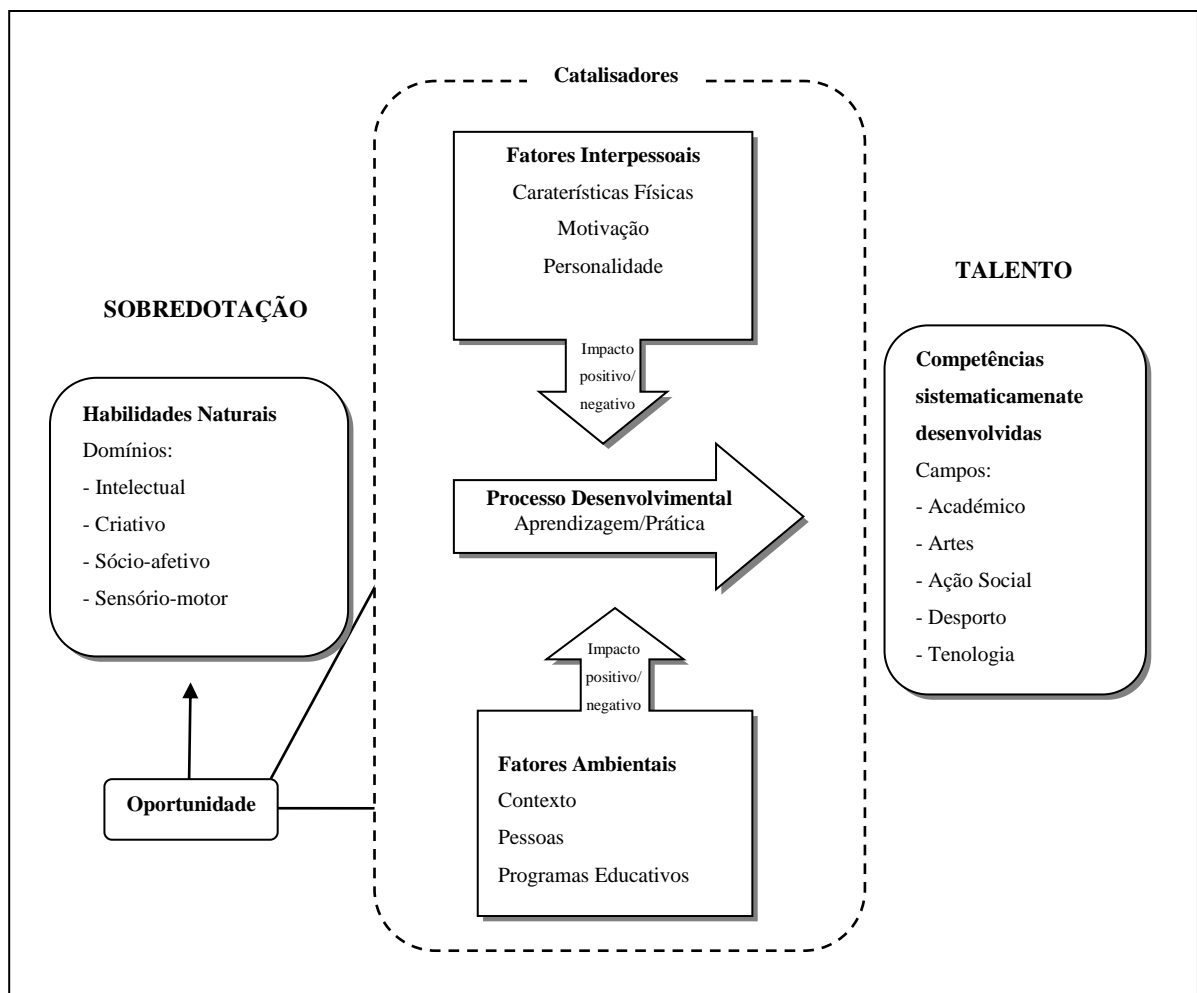


Figura 3 - Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Adaptado de Gagné, 2008).

Por último, importa mencionar que ao contrário do que era referido no modelo de Renzulli, Gagné desagrega a inteligência da criatividade, não sendo necessário existir em simultâneo um elevado potencial em ambos os conceitos, para se ser "declarado" como sobredotado. Outro fator que diferencia os dois modelos é a variável motivação. Para Gagné, a motivação "es el catalizador por excelência"⁷ (Fernández, 2010, p. 21), uma vez que faz parte de um conjunto de variáveis designadas por variáveis catalíticas, onde para além da motivação também estão incluídas as variáveis ambientais e de personalidade, que são responsáveis por impedir ou facilitar a transformação da sobredotação em talento, ou seja, nenhuma pessoa pode ser talentosa sem antes ser sobredotada (Tojo, 2001).

1.2.4. A Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg

Ao longo de várias décadas, Sternberg veio aprimorando um novo pensamento e uma nova conceitualização sobre a inteligência. É neste contexto que surge uma nova teoria sobre a sobredotação denominada de Teoria Triárquica da Inteligência, cujo objetivo primordial era o de identificar as estruturas e os mecanismos que comandam o comportamento intelectual e baseava-se no protótipo do processamento da informação (Meira & Spinillo, 2006; Ponte, 2006). Para tal, esta deveria ser entendida como uma conexão entre o mundo interno, o mundo externo, e o papel central da inteligência na adaptação a ambos, "(...) individuals and their relations to their internal worlds, their external worlds, and their experiences as mediators of the individual's internal and external worlds"⁸ (Sternberg, 1985, p.317).

A Teoria Triárquica defendida por Sternberg implicava uma noção muito mais alargada daquilo que era o talento intelectual, até então demonstrado por outras teorias e outras explicações teóricas. Independentemente destas últimas terem em conta tanto a criatividade como a motivação intelectual, a teoria de Sternberg considera que o talento intelectual não pode ser entendido como um predicado unidimensional, mas deve ser

⁷ É o catalizador por excelência.

⁸ Indivíduos e suas relações para com os seus mundos internos, seus mundos externos, e suas experiências como mediadores de mundos internos e externos do indivíduo.

compreendido dentro das mais variadas formas e dimensões, mesmo que estas possam ser diferentes de grupo para grupo ou mesmo de pessoa para pessoa (Mate, 1996).

Esta teoria comportava uma arquitetura cognitiva composta por três subteorias ou partes interligadas: a componencial, a experiencial e a contextual. Cada uma destas subteorias, destaca um dos três aspetos centrais da inteligência e não a existência de três tipos diferentes de capacidades cognitivas, ou seja, a combinação destas três partes proporciona um suporte científico mais abrangente e mais sólido, para a explicação da inteligência de nível superior, de forma a particularizar o tipo de tarefas que vai permitir avaliar a sobredotação (Fleith, 2006; Mate & Bravo, 2004; Miranda, 2002; Pereira, 1998).

Na subteoria componencial, esta relaciona o conceito de inteligência com o mundo interno da pessoa, isto é, vai ao encontro das abordagens, dos mecanismos ou componentes mentais que são responsáveis pela aprendizagem, pelo planeamento, pela execução e pela avaliação do comportamento inteligente. Dentro desta subteoria, Sternberg salienta a importância que se deve dar ao elemento fundamental da análise da inteligência que é a componente. De acordo com as suas funcionalidades e hierarquização, as componentes podem-se dividir em três categorias: as metacomponentes, que são processos resolutos de ordem superior, que conduzem o planeamento, a monitorização, a avaliação das atividades cognitivas; as componentes de realização, que são os processos cognitivos usados para realizar determinada tarefa, em termos de hierarquização, são elementos dependentes das metacomponentes e cumprem as diretrizes proporcionadas por estas; e as componentes de aquisição de conhecimento, que organizam o conhecimento através da aquisição de novos conhecimentos (Alcón, 2005; Miranda, 2002; Sternberg, 1985).

A subteoria experiencial defende que as atividades são categorizadas de "boas" ou "más" como reflexo da inteligência, não apenas em função das componentes envolvidas, mas também em função da familiaridade que a pessoa já tem com a tarefa a realizar, ou seja, Sternberg relaciona a inteligência quer com o mundo externo, quer com o mundo interno do sujeito. Neste sentido, a inteligência compreende duas grandes componentes: a capacidade de lidar com a novidade e a capacidade de automatizar e processar a informação (Alcón, 2005; Cruz, n.d.; Pereira 1998). Nesta subteoria, a inteligência implica uma habilidade do sujeito para aprender e pensar, aplicando novos

processos cognitivos a novas situações e tarefas, que podem relacionar-se com as experiências já adquiridas, ou seja, "trata-se de aplicar as componentes cognitivas, adquiridas em experiências anteriores, a situações que apresentam algumas características novas" (Pereira, 1998, p. 61). É a esta habilidade para processar a nova informação, incluindo o aspeto mais criativo da inteligência, a que Sternberg denomina por aptidões de *insight* (Alcón, 2005; Miranda, 2008; Pereira, 1998).

Ainda no âmbito da subteoria experiencial, Sternberg, conjuntamente com o seu colaborador Davidson, apresentaram, subjetivamente, o conceito de sobredotação, que ficou mais conhecido como o modelo de pensamento intuitivo. Neste modelo, as aptidões *insight*, que acabavam por traduzir os processos psicológicos de codificação seletiva (que ocorrem quando em determinado estímulo, ou num conjunto deles, vê-se algo que não é óbvio), comparação seletiva (que se sucedem através da comparação da nova informação com a informação já adquirida) e combinação seletiva (que surgem quando se resolvem problemas através da combinação de distintos elementos que exteriormente não se encontram relacionados). Desta forma, está-se a referenciar um modelo cujo processo cognitivo é bastante elaborado, sendo aplicado a situações novas de um modo engenhoso, que não pode ser encontrado na maioria das pessoas. Este processo cognitivo decifra a capacidade reflexiva e intuitiva dos sobredotados quando processam a informação e assim resolvem os seus novos problemas (Alcón, 2005; Sternberg & Davidson, 2005).

Na subteoria contextual, a inteligência peculiar de cada pessoa é relacionada com o mundo exterior onde esta se encontra inserida e pretende explicar que o comportamento intelectual só pode ser inteiramente entendido dentro de um determinado contexto cultural. Assim, Sternberg atribui a relação do conceito de comportamento intelectual de acordo com o tempo e/ou local em que a pessoa se encontra inserida. No decorrer desta ideia, o comportamento intelectual ou inteligente é definido como uma ação que declina na adaptação ao meio envolvente (Alcón, 2005, Pereira, 1998).

Tendo por base estes pensamentos, a definição de inteligência postula três processos que se ligam de forma hierárquica: a adaptação ao meio, a modelagem do meio em detrimento das necessidades e expectativas, e a seleção do meio como recurso adaptativo. Este conjunto de processos constitui a inteligência prática, cujas

manifestações são exteriorizadas nos mais variados contextos do quotidiano (Alcón, 2005; Miranda, 2002; Pereira, 1998).

Ao esmiuçar a subteoria contextual, a sobredotação pode ser apenas entendida na superioridade da adaptação ao meio, conseguida através da inter-relação da modelagem e seleção adequada, "The outward manifestation of giftidness is in superior adaptation to shaping of and selection of environments"⁹ (Sternbergn & Davidson, 2005, p. 9).

Em suma, as três subteorias em combinação possibilitam diversas bases para a caraterização e compreensão do comportamento intelectual extraordinário, podendo ver-se bem a sua relação através da figura 4, que esclarece e sistematiza toda uma combinação de subteorias. No entanto, não se pode deixar de lado a ideia de que os sobredotados possuem outras componentes cognitivas além da inteligência, passando assim de um atributo unidimensional para um atributo multidimensional. É de notar, que em nenhum momento do seu estudo Sternberg menciona a existência de diferentes tipos de inteligência, mas sim padrões de inteligência que dependiam da combinação e utilização das aptidões, ou seja, pode-se assim falar em três tipos de sobredotação: a analítica, que se refere à forma como se dissecar um problema e como se compreendem as suas partes; a criativa, que assimila as habilidades de *insight*, intuição, criatividade ou mesmo adaptação a novas situações; e a prática, que envolve a aplicação das aptidões analíticas e criativas nas atividades do dia a dia (Alcón, 2005; Miranda, 2008; Pereira, 1998).

⁹ A manifestação externa de sobredotação intelectual encontra-se na adaptação superior para a formação e da seleção de ambientes.

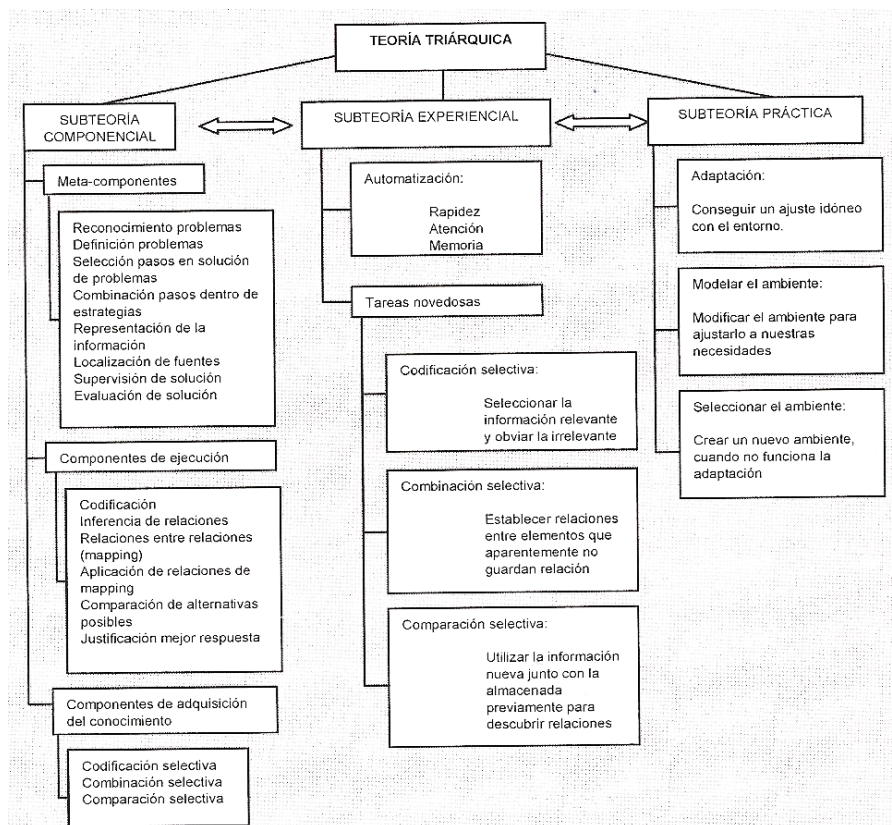


Figura 4 -Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (Prieto, López & Bermejo, citados por Alcón, 2005, p.60).

Por fim, é de extrema importância ressaltar que um mesmo indivíduo pode apresentar sobredotação em um ou mais aspectos da inteligência. De uma forma global, pode-se dizer que para esta teoria, o sobredotado é aquele que ostenta "uma metacognição elevada e um extenso repertório de estímulos cognitivos, que lhe permitem flexibilidade e adaptabilidade sempre renovada" (Pereira, 1998, p. 66).

1.2.5. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner

Howard Gardner e os seus colegas do *Harvard Project Zero* desenvolveram uma teoria pluralista da ideia de inteligência, tradicionalmente aceite, apresentando a conceção de inteligências múltiplas como sistemas isolados que podem interagir entre si. Assim, a competência intelectual humana subentende a capacidade de resolução de

problemas e o potencial para encontrar ou criar problemas (Alencar & Fleith, 2001; Gardner, 1994; Gáspari & Schwarts, 2002; Virgolim, 1997).

No seu livro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Gardner estabelece três ideias fundamentais: a inteligência não é uma dimensão unitária, mas sim um conjunto de capacidades, talentos e atitudes mentais, às quais denomina de inteligências; que estas inteligências são independentes umas das outras; e por fim que estas ditas inteligências interatuam em si, por exemplo, a resolução de um problema matemático exige a compreensão linguística e não simplesmente o raciocínio lógico-matemático (Fernández, 2010; Reyes & Chapela, 2010).

Tendo em conta todos estes pontos de vista e todos os estudos por ele realizados, não apenas com sujeitos sobredotados, mas também com alguns indivíduos com deficiência e outros ditos "normais", Gardner considera que a sobredotação é o resultado de habilidades inatas em interação com um meio ambiente que favorece o seu desenvolvimento, e não apenas o resultado de uma inteligência elevada, visto que esta se pode expressar em diferentes domínios e áreas (Gardner, 1994; Gáspari & Schwarts, 2002; González, et al., 2005; Reyes & Chapela, 2010).

Partindo desta visão, de que a inteligência deve exibir um grupo de componentes que formam a base dos mecanismos necessários para o processamento da informação, Gardner propõe sete formas de inteligência: a linguística, a lógico-matemática, a musical, a espacial, a corporal-cinestésica, a interpessoal e a intrapessoal. Mais tarde, o autor inclui um oitavo tipo de inteligência, a naturalista, apontando ainda a possibilidade de existirem mais duas: a espiritual e a existencial (Ferrando, Prieto, Ferrándiz, & Sánchez, 2005; Gardner, 1994; Oliveira, 2007).

A inteligência linguística refere-se à capacidade de utilizar com muita precisão as habilidades envolvidas na leitura e na escrita. Esta compreende aspetos relacionados com a sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras e as suas aplicações práticas, ou seja, a propensão para empregar a linguagem para agradar, convencer, estimular, encantar, lembrar ou mesmo transmitir ideias ou ideais. Gardner (1994) ressalta que esta habilidade é exibida com maior intensidade pelos poetas, escritores, políticos, jornalistas, oradores, humoristas e locutores. Menciona ainda que em crianças esta habilidade manifesta-se através da capacidade para contar histórias, para inventar histórias ou mesmo para relatar com bastante precisão experiências vividas.

A inteligência lógico-matemática ao contrário da inteligência linguística não se desenvolve, nem se origina pelo alcance auditivo-oral, mas esta forma de inteligência "pode ser traçada de um confronto com o mundo dos objetos. Pois é confrontando objetos, ordenando-os, reordenando-os e avaliando sua quantidade que a criança pequena adquire seu conhecimento inicial e mais fundamental sobre o domínio lógico-matemático" (Gardner, 1994, p. 100). Assim, Gardner descreve como componentes centrais da inteligência lógico-matemática, a capacidade para realizar cálculos, quantificar, criar proporções, estabelecer e comprovar hipóteses ou levar a cabo operações matemáticas bastante complexas. É de notar que a inteligência lógico-matemática juntamente com a inteligência linguística são a principal base para os testes de QI, sendo consideradas como o protótipo da inteligência pura ou da capacidade de resolver problemas (Gardner, 1994; Reyes & Chapela, 2010; Virgolim, 1997).

A inteligência musical, para Gardner, é como a inteligência linguística, uma proficiência intelectual separada, ou seja, uma habilidade que não depende de objetos físicos, podendo ser preparada em graus notáveis, através da utilização e exploração do canal auditivo-oral. A inteligência musical abrange competências de composição, realização e apreciação de várias formas musicais, desde o canto dos pássaros até ao mais nobre ensaio musical. É também a capacidade que os indivíduos têm para discriminar, transformar e expressar padrões musicais, sendo geralmente sensíveis ao ritmo, ao tom (ou melodia) e ao timbre (Gama, 1994; Gardner, 1994; Reyes & Chapela, 2010; Virgolim, 1997).

A inteligência espacial é a habilidade de pensar em três dimensões. Os sujeitos que manifestam este tipo de inteligência apresentam uma capacidade para perceber as imagens externas ou internas, recreá-las, transformá-las ou mesmo modificá-las. Muitas vezes também utilizam esta aptidão para enfrentar problemas de deslocamento e orientação no espaço, reconhecendo situações, espaços, objetos, cores, detalhes, formas, esquemas e rostos, que acabam por ajudá-lo na sua própria orientação. Estes percebem e criam modelos de ambientes mentais, visualizando detalhes, sendo capazes de efetuar transformações mentais de determinados objetos. Não se pode esquecer que inerentes a este tipo de atividades estão associados os sistemas simbólicos e a linguagem ideográfica (Ferrando et al., 2005; Gama, 1994; Gardner, 1994; Reyes & Chapela, 2010; Virgolim, 1997).

A inteligência corporal-cinestésica é a capacidade de usar o próprio corpo como meio de expressão artística, como meio para atividade física, ou mesmo como meio para manejar com soberba destreza objetos, envolvendo quer a motricidade fina quer a motricidade global. Todas estas ações prodigiosas "requerem um aguçado sentido na medição do tempo e da sua transformação em acção" (Miranda, 2008, p. 32).

A inteligência interpessoal é a habilidade para entender os outros, compreender as intenções, motivações, desejos e, conseqüentemente, lidar com situações sociais de uma forma adequada e eficaz. Por outro lado, a inteligência intrapessoal é a capacidade para se compreender a si mesmo, reconhecendo os seus estados de personalidade, as suas emoções, e reconhecer com abundante clareza as razões pelas quais se relacionam de uma ou outra forma, as razões que o levam a comportar-se de uma maneira adequada às necessidades, metas e habilidades pessoais. Possibilita "el acceso al mundo interior para luego poder aprovechar y a la orientar la experiencia"¹⁰ (Ferrando et al., 2005, p. 29).

A inteligência naturalista, introduzida mais tarde por Gardner, é a capacidade para perceber as relações que podem existir entre as várias espécies, objetos ou mesmo pessoas, assinalando assim as suas semelhanças e diferenças. Para que tal análise possa acontecer é necessário que um individuo possua habilidades, tais como: observação, identificação, classificação, planeamento e testagem de hipóteses relacionadas com os fenómenos naturais (Ferrando et al., 2005; Oliveira, 2007).

Em suma, Gardner tal como outros investigadores, defende a pluralidade de inteligências, que são pequenos conjuntos de potenciais humanos. Estas pequenas inteligências "devido à hereditariedade, treinamento precoce ou, com toda a probabilidade, a uma interação constante entre estes fatores" (Gardner, 1994, p. 214), podem ser mais desenvolvidas em determinados sujeitos do que em outros, no entanto, todo e qualquer sujeito "normal" tem a capacidade para desenvolver cada uma das inteligências até determinado ponto, recebendo nada mais nada menos que uma modesta oportunidade para o fazer (Gardner 1994).

¹⁰ Acesso ao mundo interior e, em seguida, aproveitar e orientar a experiência.

1.3. Clarificação de conceitos

Tendo como referência toda a evolução histórica sobre os estudos da sobredotação, pode dizer-se que esta problemática se revela bastante controversa, polémica, engenhosa e até mesmo complexa. Tal facto, impera no quadro internacional e proporciona convergências quer ao nível concetual quer ao nível terminológico. Assim, a multiplicidade de linguagens e de significados estabelece um obstáculo integrador da teoria e da prática, capaz de propiciar respostas apropriadas tanto a nível da identificação como a nível do atendimento dos sobredotados (Berbena, 2006; Falcão, 1992; Sabatella, 2008; Winner, 1996).

1.3.1. A problemática da concetualização

Muitas foram as mudanças que têm vindo a ocorrer quanto ao conceito e definição de sobredotação. Inicialmente era visto numa extensão unidimensional, circunscrita a aptidões cognitivas e à mensuração através do QI; passando, posteriormente, para uma compreensão multidimensional, fundamentada nas capacidades totais de um indivíduo e nas múltiplas capacidades que este tem para interagir com o meio envolvente. A ampliação do conceito e da sua definição parece ser o único consenso relativo à sobredotação e às altas habilidades, uma vez que os indivíduos que apresentam altas capacidades constituem um grupo heterogéneo, cujas capacidades se podem destacar tanto ao nível das habilidades cognitivas, como das de personalidade, ou ainda através das habilidades a nível de desempenho (Fleith & Alencar, 2007; Sabatella, 2008; Viana & Alencar, 2005).

No entanto, a principal causa para a identificação dos alunos sobredotados é a de dar respostas adequadas às suas necessidades, para que no futuro se tornem cidadãos produtivos, realizados e adaptados à sociedade na qual estão inseridos (Sánchez, 1997). Assim, seria importante definir o conceito de sobredotação de forma clara e sem ambiguidades, no entanto, como já se pode ver, esta é uma tarefa muito difícil ou mesmo impossível. Para inferir o conceito seria necessário haver uma teoria coerente, na qual se fizesse referência às características ou traços pessoais, às necessidades destes sujeitos, às múltiplas dimensões do conceito de inteligência, e ainda, às diferenças

individuais e socioculturais existentes nesse grupo de indivíduos (Alencar & Fleith, 2001; Fleith & Alencar, 2007).

Uma das formas de se analisar e compreender a investigação subjacente às percepções de sobredotação é a de perspetivar as definições já existentes e caracterizá-las quanto às suas diferenças. Desta forma, Falcão (1992) e Renzulli (1998) referem que as definições de sobredotação se podem caracterizar de mais conservadoras ou mais progressistas ou liberais, ou ainda segundo Poter (1999), podem caracterizar-se como mais centradas no potencial ou na realização. Refere-nos Renzulli (1998) que as conceções liberais e conservadoras "used here not in their political connotations, but rather according to the degree of restrictiveness that is used in determining who is eligible for special programs and services"¹¹ (Section II: Research Underlying the Three-Ring Conception of Giftedness, parágrafo 1). Ao nível das políticas mais conservadoras, encontram-se definições cujos critérios que utilizam se centram exclusivamente no elevado nível de inteligência medido, através de um único teste de QI. Porém, também apontam alguns argumentos controversos e antidemocráticos quanto à identificação dos sobredotados, pois para estes defensores, "a educação dos sobredotados gera uma separação de classes, ..., criando um grupo de elite propiciando atitudes pretensiosas" (Falcão, 1992, p. 36). As definições liberais ou progressistas, em contrapartida, diminuem o grau de restrição quanto aos critérios a ter em conta na definição de sobredotação, confrontando os conservadores com a ideia de "que a verdadeira igualdade é aquela que oferece a todos os homens as mesmas facilidades de expressão, em harmonia com as suas aptidões inatas" (Falcão, 1996, p. 37).

No entanto, na atualidade, poucos são os investigadores, cientistas e especialistas na área da sobredotação que centram as suas definições unicamente no QI e num único teste de avaliação do mesmo. Talentos múltiplos e múltiplos critérios são agora as dimensões que têm em conta para a definição do conceito, deixando de lado a unidimensionalidade e a perspetiva conservadora. Assim, e porque as novas definições incluem outras características e/ou dimensões para além da realização académica, é necessário ostentar critérios mais qualitativos, ou seja, dar mais ênfase à subjetividade (Renzulli, 1998).

¹¹ Utilizadas não como conotações políticas, mas sim de acordo com o grau de restrição que é usado para determinar quem é elegível para os programas e serviços especiais.

Nesta linha de pensamento, o conceito de sobredotação deve ser norteado por princípios orientadores capazes de fazer a ligação entre o domínio teórico e o domínio prático. Quanto a este pressuposto, Renzulli (1998) refere que a definição de sobredotação deverá: basear-se na investigação já existente; estabelecer linhas de ação para programas de intervenção e apoio; proporcionar linhas orientadoras para a seleção e desenvolvimento de instrumentos e procedimentos de identificação; e, ser capaz de proliferar novas investigações.

Em suma, pode-se referir que a conceção e a definição de sobredotação têm sofrido modificações ao longo dos tempos. Abandonaram-se posturas mais conservadoras, onde se considerava que um sujeito sobredotado era aquele que possuía um QI elevado. Os modelos quantitativos e intelectualistas foram substituídos por modelos mais abrangentes, abertos e qualitativos onde também se tem em conta a análise dos produtos e se enfatiza de uma forma menos proeminente a inteligência (Renzulli, 1998).

1.3.2. Diversidade terminológica

Ao fazer-se uma análise da temática sobredotação, verifica-se que diferentes autores utilizam diferentes terminologias para denominar este tipo de pessoas. No entanto, o termo mais utilizado no nosso idioma é sobredotado, que advém do inglês *gifted*, que por sua vez foi aplicado pela primeira vez em 1925, por C. M. Whipple no *The twenty-fourth yearbook of the National Society for Study of Education*, e posteriormente, adotado pelo *World Council for the Gifted and Talented* (Berbena, 2006; Pérez & Domínguez, 2006). Contudo, a tradução para português não é muito precisa, uma vez que se traduz indiscriminadamente como dotado, talentoso ou mesmo prendado, termos que não significam o mesmo, mas que muitas vezes são utilizados como sinónimos.

Variáveis		Terminologia					
		Sobredotado	Precoce	Talentoso	Gênio	Prodígio	Idiota Sábio
Área de expressão	Específica	●	○	●	●	●	●
	Geral	●	●				
Grau	Ligeiro	○		○			
	Moderado	○		○			
	Profundo	○		○	●	●	●
Idade	Infância	●	●	●		●	●
	Adulta			●	●		●
Motivação	Baixa	○					
	Elevada	○		●	●	●	
Tratamento da informação	Assimilador	●		○		●	●
	Criativo	○		○	●	○	●
Relevância social	Sim	●		●	●	●	
	Não						●
Contexto	Escolar	●		○			
	Outro		●	●	●	●	●

● Variáveis fixas ○ Variáveis oscilantes

Quadro - 1 Variáveis que definem os diversos tipos de sobredotação (Pereira, 1998, p. 32)

Pereira (1998) apresenta um modelo de leitura que define os diferentes tipos de sobredotação de acordo com a regulação das sete dimensões/variáveis que apresenta, sendo elas: a área de expressão (geral ou específica), o grau (ligeiro, moderado, profundo), a idade (criança ou adulto), a motivação (baixa ou elevada), o tratamento da informação (assimilador eficaz ou criativo), a relevância social (tem ou não reconhecimento social) e o contexto (na escola ou fora dela), tal como se pode ver no quadro 1.

Assim, o termo idiota sábio (*Idiot savant*), como era designado inicialmente, é um dos exemplos onde um indivíduo não necessita de ter um QI elevado para atingir um desempenho notável num domínio específico, por norma os QI dos sábios, como mais tarde foram denominados pela natureza cruel do termo anterior, situa-se entre os 40 e os 70. São crianças ou adultos que revelam um desempenho prodigioso numa determinada tarefa, mas são incapazes de gerar um produto novo. Estas pessoas patenteiam muitas vezes aptidões extraordinárias num dos seguintes domínios: artes visuais

(nomeadamente o desenho realista), música, cálculo mental e cálculo de calendário. Paralelamente, apresentam um atraso significativo nas outras áreas de desenvolvimento, particularmente na competência linguística (Alencar, 1986; Pereira, 1998, Winner, 1996).

A designação criança prodígio refere-se a alguém que sobressai extraordinariamente em alguma atitude. Caracteriza-se pela emergência na realização de uma atividade fora do comum para a sua idade ou condição, sem que tenha tido treino intensivo nessas mesmas competências. Geralmente, são identificadas em idade pré-escolar e apresentam produtos verdadeiramente criativos e que chamam à atenção por esse mesmo motivo, muito antes dos 10 anos. Muitas foram as figuras que demonstraram suas capacidades na sua infância, tal como Mozart, Einstein ou mesmo Picasso. Mas creem os investigadores que tais fenómenos só são possíveis em completa harmonia com o meio envolvente, se Mozart não tivesse um pai músico ou um piano em casa, provavelmente não teria manifestado o seu talento. Este fato distingue o papel importante dos fatores ambientais no desenvolvimento ou no retrocesso das capacidades excecionais. Por último, importa salientar que são conhecidos casos de crianças prodígios, mas que em adultos não mantiveram a sua genialidade (Alencar, 1986; Manzano, 2009; Pereira, 1998; Pérez & Domínguez, 2006).

A denominação génio está associada aos estudos do conceito de genialidade de Galton que "definía al genio como aquella persona que posee un alto grado de inteligencia debido a la herencia"¹² (Manzano, 2009, p.16). Para este autor estes indivíduos faziam parte de um grupo de elite, cuja frequência seria de 1/1000000. Mais tarde, o termo génio passa a estar associado a pessoas que possuíam uma alta capacidade criativa e inventiva; e que manifestavam um QI, geralmente superior a 180. Nos dias de hoje, este termo é confinado à idade adulta e a pessoas que derem um contributo original e de grande relevância social, numa determinada área (Alencar, 1986; Pereira, 1998; Pérez & Domínguez, 2006, Sánchez & Costa, 2000).

Talentoso é o conceito utilizado para definir as "personas que muestran unas habilidades extraordinarias y especializadas en campos concretos, como el arte, la

¹² Definía o génio como uma pessoa que possuía um alto grau de inteligência devido à hereditariedade.

música, los deportes o el teatro"¹³ (Sánchez & Costa, 2000, p.30). Porém, trata-se de um conceito que tenderá a substituir o tradicional conceito de sobredotado, podendo apresentar algumas vantagens em relação a ele. Em primeiro lugar, porque tenderá a ter uma maior aceitação social, uma vez que retira as conotações negativas do prefixo "sobre", que subentende a presença de um desempenho extraordinário. Em segundo lugar, porque poderá ter maior eco na comunidade científica, pois é uma palavra mais convergente com as correntes atuais de inteligência (Alencar, 1986; Pereira, 1998; Pérez & Domínguez, 2006, Sánchez & Costa, 2000).

O termo precocidade está relacionado com a prematuridade com que uma criança antecipa determinados comportamentos, relativamente à idade em que são esperados. Contudo, é um fenómeno paralelo e independente da sobredotação e do talento, referindo-se à excecionalidade evolutiva e, em termos gerais, é um mau preditor da verdadeira excecionalidade intelectual. Assim, sabe-se que um grande número de crianças sobredotadas é precoce na aquisição de determinados conteúdos/competências, tais como a linguagem, porém, também é de notar que muitas das crianças que apresentam precocidade nem sempre vieram a dar provas de sobredotação (Pereira, 1998; Sánchez & Costa, 2000).

Sobredotado é o termo utilizado para definir as crianças excecionais que manifestam algumas características, tais como: alta capacidade intelectual e de rendimento (de um modo geral apresentam um QI superior a 130); alto nível de criatividade; persistência na tarefa; rapidez na aprendizagem; alto nível de curiosidade; boa memória e bom raciocínio lógico-matemático; superioridade nas capacidades metacognitivas; interesses bem definidos quase como que obsessivos; e precocidade na aquisição de determinadas competências. Quando este conceito se aplica aos adultos, refere-se extraordinariamente às conquistas alcançadas. Porém, vários autores consideram que a motivação e a criatividade devem ser características necessárias e imprescindíveis para que se possa considerar alguém como sobredotado, no entanto, existem outros autores que referem que estas características devem estar presentes mas em graus diversos (Alcón, 2005; Pereira, 1998).

¹³ Pessoas que apresentam habilidades extraordinárias e especializadas em áreas específicas, tais como a arte, a música, o desporto e o teatro.

1.4. Características dos sobredotados

Apesar dos vários avanços que se têm efetuado acerca do conceito de sobredotação, ainda permanecem muitos mitos e concepções elitistas que fomentam reações contraditórias. Como resultado desta constante conflitualidade de ideias e ideais, a definição e o conceito de sobredotação tem mudado com o tempo e assumem diferentes contornos de acordo com a cultura vigente e com a sensibilidade dos próprios investigadores. A heterogeneidade das características dentro de um grupo de sobredotados são tantas ou mais como aquelas que são apresentadas pelos outros indivíduos. Este pensamento é hoje reconhecido, assim como a inexistência de um traço comum e único que explique e/ou caracterize a sobredotação (Alcón, 2005; Fleith & Alencar, 2007).

Na primeira metade deste século, a sobredotação foi afirmada e definida pelas elevadas capacidades intelectuais dos sujeitos, mais precisamente os resultados elevados em testes de QI, cimentando-se a percepção de que "el superdotado era aquél cuyo CI era superior al del resto de personas de igual edad, manifestando una puntuación intelectual igual o superior a 130 puntos"¹⁴ (Extremiana, 2010, p. 146). Porém, é de referenciar que a percepção baseada apenas no QI é bastante limitativa, deixando de lado aspetos cruciais do sujeito, tais como as aptidões nos campos das artes, da vida social ou até mesmo da atividade psicomotora (Alcón, 2005; Alencar & Fleith, 2001; Reyes & Chapela, 2010; Serra & Cardoso, 2008).

Hoje em dia, aceita-se que a sobredotação vai mais além das capacidades intelectuais, passando também a incorporar a criatividade, a motivação, o domínio do conhecimento, o sucesso na realização escolar e profissional e as condições ambientais pertencentes ao contexto social como atributos da inteligência e da sobredotação (Oliveira, 2007; Serra & Cardoso, 2008).

Porém, o investimento que tem sido realizado nos estudos do desenvolvimento dos sobredotados ainda é muito escasso, o que conduz a uma camada de incertezas e a uma criação de ideias falsas em relação a estes indivíduos. Neste sentido, é necessário

¹⁴ O sobredotado era aquele cujo QI era superior ao das outras pessoas da mesma idade, manifestando uma pontuação intelectual igual ou superior a 130 pontos.

que haja um maior esforço para encontrar as respostas há tanto procuradas e capazes de explicar a progressão das capacidades e das realizações ao longo da vida (Alcón, 2005; Serra & Cardoso, 2008).

Apesar de tanto se procurar a resposta para conseguir caracterizar estas crianças, temos de

pensar que é impossível apresentar uma listagem de características que abarque todas as possíveis e existentes, visto que as áreas de sobredotação são muito diversificadas e dentro de cada uma dessas áreas nem todas as crianças apresentam as mesmas características. A somar a isso temos o facto de que, possivelmente, algumas crianças tentam dissimular algumas das suas características, especialmente as que parecem ser desencorajadas pelo meio social que as envolve (Fernandes, Mamede, & Sousa, 2004, p. 52).

Independentemente de nem todos os sobredotados apresentarem as mesmas características, Winner (1996) ressalta algumas que podem estabelecer o perfil global de uma criança sobredotada. Para o autor uma criança sobredotada tem de apresentar antes de mais um QI muito elevado; elevada atenção e memória de reconhecimento; preferência por novidades; desenvolvimento físico precoce, ou seja, começa a sentar-se, a gatinhar e a andar muito antes da idade prevista; precocidade na linguagem oral; aprendizagem através do mínimo de instruções, curiosidade intelectual acompanhada de perguntas complexas e de um defrontar de problemas, até que consigam obter as informações que a deixam satisfeita; persistência e concentração; energia; consciência metacognitiva, isto é, tem uma consciência extraordinária das estratégias de resolução de problemas; e por vezes apresentam mesmo interesses obsessivos.

Por outro lado, Novaes (1992) destaca as seguintes características como as mais gerais de uma criança sobredotada: rapidez e facilidade de aprendizagem; capacidade de pensamento abstrato para analisar, associar e avaliar, deduzir e generalizar; flexibilidade de pensamento; produção criativa; maturidade de julgamento; capacidade de resolver problemas; facilidade de retenção; independência de pensamento; profundidade de compreensão; sensibilidade interpessoal; comportamento cooperativo; sociabilidade; habilidade de trato com as pessoas e grupos; habilidade para estabelecer relações sociais; a capacidade de liderança; e a capacidade para resolver situações sociais complexas; estando estas últimas mais relacionadas com a componente social.

Menciona ainda outras características mais relacionadas com a evolução escolar destas crianças, uma vez que têm um progresso rápido em relação aos colegas; uma evolução rápida da fala e da marcha; e uma aprendizagem precoce da leitura.

Acereda e Sastre (1998) reconhecem que o processamento da informação é umas das características mais preponderantes dos sujeitos com sobredotação, no entanto, apontam outros apanágios. Para os autores, os sobredotados são intelectualmente mais precoces e realizam funções cognitivas mais avançadas do que aquelas que seriam normais em sujeitos da sua idade; habitualmente apresentam uma base de conhecimento muito mais abrangente e muito mais ampla em relação às pessoas da sua idade, isto é, a diferença não se encontra na riqueza dos dados e dos vocábulos conhecidos, mas sim na forma como os organizam e gerem; quando se defrontam com a realização de um problema há uma diferença no tempo que estipulam para cada parte, comumente perdem mais tempo no planeamento e nos processos metacognitivos do que na resolução do problema; controlam os processos de memória e atenção, aplicando-os de forma seletiva para que possam utilizar a "energia intelectual" de forma a adquirir novos conhecimentos; ostentam uma maior eficácia da associação e transferência de informação; a metamorfose da informação consciente para a informação automatizada é muito mais rápida, para que, tal como acontece na atenção e memória, possam libertar energias para aprender novas habilidades; e quanto ao uso de estratégias raramente utilizam o método tentativa e erro, partem de hipóteses prévias, fruto da representação mental do problema.

Independentemente de tudo o que as crianças sobredotadas possam ter de excecional, Paasche, Gorrill e Strom (2010) recordam que estas também podem apresentar problemas do foro emocional, comportamental, de interação social e/ou mesmo desenvolvimento em determinadas áreas de aprendizagem. Apesar de salientarem esta pequena, mas ao mesmo tempo grande ressalva, os autores apresentam algumas características físicas e comportamentais, que geralmente são apresentadas pelas crianças sobredotadas, sendo elas: elevado nível de curiosidade; ansia pela procura de novos conhecimentos; significativa memória de retenção; distinto nível de entendimento de novas ideias; ávido interesse por diversas áreas; exibição de uma posição de líder entre os colegas, podendo apresentar problemas de socialização com colegas da mesma faixa etária, devido à descontinuidade de interesse e impaciência quando a compreensão

dos colegas é diferente, divergente e mais demorada que a dele; exibição de um desenvolvimento precoce quanto à linguagem, possuindo um vocabulário muito avançado para a sua idade; capacidade exagerada para inventar canções e histórias; gosto pela audição de histórias efetuada pelos outros; aprendizagem da leitura por si só e muito mais cedo do que é esperado; capacidade elevada de atenção; habilidade para concretizar melhor; aborrecimento rápido com atividades rotineiras e com atividades que não sejam do seu interesse; motivação própria; demonstração de disponibilidade para ajudar os colegas; gosto por assumir responsabilidades; e exposição de capacidades acima da média, atingindo objetivos desenvolvimentais mais cedo que as crianças da mesma idade.

Arroyo, Martorell e Tarragó (2009) fazem uma apresentação das características dos sobredotados em volta de três eixos: a inteligência, a personalidade e a criatividade. Quanto à inteligência, referenciam que este tipo de crianças tem alta capacidade de raciocínio verbal, pois demonstra um rico e ampliado vocabulário que lhes permite expressar as suas ideias e construir um discurso coerente e muito elaborado; alta capacidade de memorização; alta capacidade de raciocínio matemático, alta aptidão de compreensão e generalização; alta habilidade em formular raciocínios lógicos; e uma elevada idoneidade de concretização; alta capacidade perceptivo-espacial; e fidalguia quanto à curiosidade intelectual. Quanto ao eixo personalidade, os autores descrevem os sobredotados como tendo um sentido ético e moral muito desenvolvido; uma capacidade de liderança acima da média; um grande perfeccionismo; um autoconceito muito amplificado; uma elevada sensibilidade, um ser perseverante e com um bom conceito de si mesmo; e uma sensação de "sentir-se diferente em relação aos outros", pois é bastante engenhoso e imaginativo. Quanto à criatividade, relatam que é uma característica básica dos sobredotados uma vez que "se trata de la aptitud para generar o inventar algo novedoso y original"¹⁵ (Arroyo, Martorell, & Tarragó, 2009, p. 31). Desta forma, apresentam a fluidez, a originalidade, a flexibilidade, o pensamento independente e o pensamento integrador como sendo as características do eixo criatividade.

Tuttle e Becker (1983, citados por Alencar, 1986) apresentam as características dos sobredotados de uma forma muito simplificada, abreviada e típica. Para os autores,

¹⁵ Trata-se da capacidade para criar ou inventar algo novo e original.

estas crianças são curiosas; persistentes e empenhadas em satisfazer os seus interesses e problemas; críticas de si mesmas e dos outros que as rodeiam; não aceitam afirmações, respostas ou avaliações de uma forma simplificada e superficial; têm um senso de humor altamente desenvolvido; têm leviandade para propor muitas ideias; entendem com bastante facilidade princípios gerais; são sensíveis às injustiças tanto a nível pessoal como social; são líderes em várias áreas; e são capazes de ver relações entre ideias aparentemente diversas e divergentes.

No entanto, Joyce Juntune (n.d., citado por Falcão, 1992) expõe as características dos sobredotados através de seis tipos: o tipo intelectual, que apresenta flexibilidade, fluência e rapidez de pensamento, elevada compreensão e memória, alta capacidade para fazer pensamentos abstratos e associações, e competência para resolver e lidar com problemas; o tipo académico, que evidencia aptidões académicas específicas, desde a atenção, concentração, rapidez de aprendizagem, motivação pelas áreas que lhe despertam mais interesse, boa memória, até à capacidade para avaliar, sintetizar e organizar o seu conhecimento; o tipo criativo, que demonstra características relacionadas com a originalidade, imaginação, criatividade, flexibilidade, fluência; facilidade de autoexpressão, uma habilidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora; o tipo social, que revela idoneidade de liderança, autoconfiança e sucesso com uma camada diversificada de pessoas, capacidade para resolver situações de grupo, elevado poder de persuasão e influência; o tipo talento especial, que se destaca principalmente nas áreas plásticas, dramáticas, musicais, literárias ou técnicas; e o tipo psicomotor, que se caracteriza por apresentar capacidades e interesses pelas atividades psicomotoras, demonstrando um elevado desempenho e habilidade fora do comum nesta área.

O quadro 2 sintetiza as características mais proeminentes nestas crianças, sob o ponto de vista de Serra (2004).

Domínios	Caraterísticas gerais de comportamentos específicos de crianças sobredotadas
Aprendizagens	<ul style="list-style-type: none">- Vocabulário avançado para a sua idade e para o seu nível escolar;- Hábitos de leitura independente, sendo por vezes por iniciativa própria;- Fácil compreensão de princípios subjacentes;- Elevada capacidade para generalizar conhecimentos, ideias e/ou soluções;- Rapidez e facilidade na compreensão de determinados assuntos;- Exposição de soluções e/ou caminhos alternativos para resolver problemas;- Obtenção de resultados e/ou conhecimentos excecionais numa ou em mais que uma área de atividade ou de conhecimento.
Motivação	<ul style="list-style-type: none">- Propensão para iniciar as suas próprias atividades;- Perseverança na realização e finalização das atividades;- Desmotivação perante atividades rotineiras;- Procura da perfeição em todas as atividades e tarefas.
Criatividade	<ul style="list-style-type: none">- Pouco interesse pelas situações de conformismo;- Originalidade na resolução de problemas e/ou situações e no relacionamento de ideias;- Elevada curiosidade perante um grande número de coisas.
Liderança	<ul style="list-style-type: none">- Autoconfiança e sucesso com os pares;- Tendência para assumir a responsabilidade por determinadas situações;- Fácil adaptação a novas situações e mudanças na rotina.
Sociomoral	<ul style="list-style-type: none">- Desassossego com os problemas do mundo;- Ideia e ambições muito distintas e eminentes;- Juízo crítico em relação a si e aos outros;- Interação social mais direcionada com crianças de faixas etárias superiores à sua ou até mesmo com adultos.

Quadro - 2 Caraterísticas dos alunos sobredotados (Serra, 2004)

No entanto, é necessário salientar, ainda, que cada criança ou cada pessoa representa uma combinação diferente de traços de personalidade, desempenho e inteligência, o que faz com que haja uma variedade de sobredotados quanto às suas

caraterísticas. Desta forma, pode-se dizer que uma criança pode apresentar uma aptidão elevada em uma imensa diversidade de áreas associada a uma liderança superior, enquanto outra pode apenas mostrar-se extraordinariamente capaz em apenas uma só área, podendo ser emocionalmente imaturo. Embora, os sobredotados sejam um ser comum apresentando uma maturidade física, social, emocional e de aprendizagem superior à média, nem sempre isso acontece, podendo ser observada uma disparidade entre os vários aspetos mencionados (Alcón, 2005; Alencar, 1986; Falcão, 1992; Oliveira, 2007).

Em suma, é de ressaltar

a diversidade de características que podem ser apresentadas pelo superdotado, o que implica na necessidade de se utilizar dos mais diversos recursos para a identificação deste grupo, para não se correr o risco de se deixar de lado uma criança que não se enquadre em um modelo predeterminado de superdotado (Alencar, 1986, p. 31).

1.5. Identificação dos alunos sobredotados

A identificação dos alunos sobredotados tem vindo a ser defendida por variadas razões, especialmente quando estes alunos entram para uma instituição formal de ensino e aprendizagem e de socialização. A alegação mais unanime está relacionada com as necessidades educativas específicas que estes possam apresentar (Alonso, Renzulli, & Benito, 2003; Díaz, 2005; Pochinho, 2009; Sierra, Morejón, & Berbena, 2006).

Porém, apesar de haver um consenso quanto à necessidade de existir uma identificação, este processo é bastante complexo, divergente e problemático. Esta complexidade deve-se ao facto do conceito de sobredotação não ser um construtor unitário, onde todos os teóricos convencionem a sua definição com base nos mesmos princípios e ideais. Para além da discrepância no conceito, também se pode relacionar a dificuldade no processo de identificação devido à multiplicidade de agentes, instrumentos e modelos de avaliação (Alencar, 1992; Kelemen, 2012; Lombardo, 1997; Miranda, 2008; Pochinho, 2009).

Apesar de todas estas controvérsias a fase de identificação assume um papel fulcral, pois é a partir desta que todo o programa de intervenção assenta.

1.5.1. A importância da identificação

Ao se falar em alunos sobredotados, estar-se-á a inferir que estes já passaram pela fase de identificação e diagnóstico. Todavia, muitos são os que colocam a questão: porque é importante identificar um aluno sobredotado? A identificação dos alunos sobredotados em termos educativos prende-se com o facto de que é a única forma de proporcionar a estes o apoio, as experiências e as necessidades adequadas às suas características (Alcón, 2005; Carrasco, 2008; Sánchez, 1997)

Renzulli (1978) justifica a importância da identificação dos alunos sobredotados tendo em conta as contribuições positivas que estes possam vir a ter para a sociedade. Já Silverman reprova esta postura, e fundamenta a identificação dos alunos sobredotados como uma necessidade e não como um bem comum. Porém, Hollingworth assume uma postura intermédia, afirmando que é tarefa da educação considerar todos e quaisquer alunos, independentemente da forma de sobredotação; passando quer pelo próprio benefício do aluno quer pelo benefício da sociedade (Lombardo, 1997; Serra & Cardoso, 2008; Sierra, et al., 2006).

Assim, e de acordo com as várias perspetivas, a identificação do aluno sobredotado não faz sentido se não for para possibilitar um atendimento diferenciado e personalizado, por parte dos diferentes agentes educativos. A identificação, somente com o objetivo de "rotular" os alunos, não assume qualquer tipo de importância e interesse, apenas pode provocar uma confiança insatisfatória em relação a este processo e criar uma grande pressão nos alunos, caso não consigam alcançar as expectativas dos diferentes agentes educativos (DaSilva, 2000; Gama, 1994; González, et al., 2005). Desta forma, "a identificação de crianças e jovens superdotados deve ser feita como componente ou etapa de um sistema de planeamento de programa educacional especial" (Gama, 2005, p. 58), indo ao encontro dos objetivos estruturados, sem nunca esquecer e deixar de parte as motivações, curiosidades, interesses e necessidades de cada aluno; pois não basta criar esperanças e expectativas se depois não houver intervenção (Alemida, 2011; DaSilva, 2000).

Reconhecendo a necessidade efetiva da identificação das crianças e jovens com sobredotação, eleva-se outra controvérsia quanto à idade protótipo para se desencadear todo o procedimento inerente ao processo de identificação. Se para alguns autores, a identificação precoce assume um papel substancial para o futuro acompanhamento dos sobredotados, para outros a identificação e o diagnóstico devem ser feitos com alguma precaução e prudência (Almeida & Oliveira, 2000; Pocinho, 2009; Serra & Cardoso, 2008).

Na opinião de Castelló, a identificação e diagnóstico não é fiável e fidedigna antes dos 12-13 anos de idade, uma vez que é por esta mesma altura que se dá a consolidação da maturação neurológica, e ao mesmo tempo, salienta a percepção de que "em idades mais baixas é difícil distinguir o que pode ser uma sobredotação, um talento específico ou até um desenvolvimento e uma aprendizagem precoces" (Pocinho, 2009, p.7). Outros autores assinalam incongruências no reconhecimento precoce, mencionando que "rotular" um aluno acabaria com a ideia de inclusão que pretendemos para as "nossas" escolas. Análogos a esta posição de precocidade, outros reputam a baixa credibilidade das medidas de QI nos três primeiros anos de vida, e ao mesmo tempo, alegam que um diagnóstico erróneo poderá gerar condutas de frustração para aqueles que não consigam corresponder às expectativas sobre eles colocadas e criadas (Serra & Cardoso, 2008).

Do mesmo modo, Mir (1999) aponta duas razões indispensáveis para a identificação adequada e fiável das crianças com altas capacidades: em primeiro lugar, porque "las expectativas excesivas en edades tempranas, pueden derivar en situaciones de decepción injustificadas en etapas posteriores"¹⁶ (Mir, 1999, p. 137), ou seja, apesar de em alguns casos surgirem atitudes de um nível elevado, podem não corresponder a um grau de sobredotação, mas sim a um potencial influenciado pelo meio especialmente estimulante; em segundo lugar, porque "el hecho de que no se manifiesten, de manera evidente, altas capacidades desde edades tempranas"¹⁷ (Mir, 1999, p. 137).

¹⁶ As expectativas excessivas numa idade precoce podem levar, posteriormente, a situações de decepção injustificada.

¹⁷ O fato de que podem não aparecer, evidentemente, altas capacidades em uma idade precoce.

Os defensores da identificação precoce consideram que a sinalização atempada de uma criança sobredotada é um facilitador da trajetória desenvolvimental, pois "quanto mais informação tivermos sobre os primeiros anos de vida [destas crianças], melhor saberemos como conservar este precioso recurso" (Seabra-Santos & Pereira, 2008, p. 8). Além disso, com o enriquecimento, a adequação de estratégias e com a motivação necessária para desenvolver o potencial, poder-se-á vir a converter altas capacidades transitórias em permanentes, colocando de lado a ideia de que a sobredotação se desenvolve por si mesma e que mais tarde ou mais cedo se irá expressar (Alcón, 2005; Almeida, 2011; Serra & Cardoso, 2008; Whitmore, 1985).

Apesar de o meio científico e académico terem uma posição análoga quanto à importância e a necessidade da identificação do sobredotado, esta "faina" não se revela nada fácil, devido à diversidade de conceitos e definições. Sabe-se, no entanto, que esta não deve ser realizada com o primórdio de "rotular", mas sim com o fim de uma intervenção adequada, potenciando o máximo das capacidades (López, 2008; Mönks & Ypenburg, 2005; Pereira, 1998; Serra & Cardoso, 2008).

1.5.2. Procedimentos de identificação

Diversos são os autores que consideram, na educação, a sobredotação como a área mais complexa, sobretudo quando esta se remete ao processo de identificação. Aliás, esta mesma educação não faz qualquer sentido sem que o aluno passe pelos vários procedimentos de identificação. Da eficiência do processo vai depender o envolvimento escolar e particularmente o currículo implementado a cada um destes alunos. Numa lógica de escola democrática e inclusiva, onde a igualdade de oportunidades é promovida, convém impulsionar procedimentos de identificação dos alunos com altas habilidades, de forma a garantir respostas educativas de qualidade e facilitar o progresso pleno das suas capacidades (Almeida, 2011; Alonso, Renzulli, & Benito, 2003; Kirk & Gallagher, 2002; Oliveira, 2007; Serra & Cardoso, 2008; Telford & Sawrey, 1978; Whitmore, 1985).

Antes de se falar das fases de identificação do aluno sobredotado, convém definir alguns pressupostos e princípios aplicáveis a todo este processo. Estes propósitos

têm um carácter mais prático que os critérios gerais, devido aos vários modelos a eles subjacentes.

Deste modo, e reunindo o consenso de vários autores, podem-se apontar os seguintes princípios: o conceito e conceção de sobredotação devem ser os mais alargados e os mais consensuais possíveis; a identificação tem de ser realizada em distintas vias, de forma, a que seja possível contemplar todas as variáveis exequíveis que caracterizam um sobredotado; a avaliação deve reger-se por critérios de rigor, confiança, objetividade e validade; o reconhecimento deve possibilitar que os alunos sigam os seus interesses e necessidades; os critérios e os instrumentos de avaliação devem ser o reflexo dos objetivos e conteúdos propostos pelo programa de intervenção; os procedimentos devem assegurar a avaliação de todos os sujeitos, independentemente, dos seus estereótipos sociais; a escolha de um programa de intervenção deve ser feita por uma equipa multidisciplinar e transversal; deve proceder-se à avaliação de todo o processo e progresso da aprendizagem, de forma a verificar se as estratégias implementadas são suficientes e coercivas, ou se há necessidade destas serem ajustadas; deve ser possível, ao longo de todo o procedimento/processo de identificação avaliar as possibilidades de erro na identificação, de modo a consentir ajustes, revisões e mesmo a reversibilidade do processo; e o processo de identificação deve ser visto como um sistema contínuo, e não como um método único que decide de uma vez só se o aluno é sobredotado ou não (Acereda & Sastre, 1998; Almeida, 2011; Novaes, 1979; Oliveira, 2007; Pochinho, 2011; Sallán, 1999; Sánchez, 1997; Tourón, et al., 1998; Virgolim, 2007; Whitmore, 1985).

Face aos princípios enumerados anteriormente e ao objetivo primordial da identificação dos sobredotados, o processo de identificação deve ser feito em várias etapas: uma fase inicial de despiste ou *screening*; uma fase posterior de diagnóstico mais investigado, por muitos, designada como a fase de identificação, confirmação e explicitação; e uma fase final de colocação, acompanhamento e avaliação (*program planning* ou avaliação por provisão) por parte dos intervenientes e responsáveis pelo programa de intervenção (Benito & Alonso, 2004; Oliveira, 2007; Pochinho 2009, Tourón, et al.,1998).

A fase de despiste ou *screening* tem como objetivo descobrir alunos potencialmente sobredotados que possam requerer uma intervenção educativa distinta e

especial. Para além deste propósito esta fase tem de possibilitar a diminuição de "situações de "falsos positivos" (crianças erradamente identificadas como tendo capacidades superiores) e "falsos negativos" (crianças erradamente avaliadas como não tendo capacidades superiores)" (Almeida, 2011, p. 4).

O protótipo para identificar todos os sobredotados e especialmente as áreas mais fortes de cada um, seria a aplicação de instrumentos adequados e direcionados a cada sujeito, de maneira a que a intervenção educativa fosse na direção de trabalhar e "talhar" as áreas de maior potencial. Naturalmente, este ideal nem sempre é possível, porque os recursos são limitados e as ofertas educativas também, no entanto, este continua a ser o sonho passível de ser alcançado. Obstante a esta utopia, o mais importante de tudo é que os instrumentos e os procedimentos que são utilizados estejam em consonância com as dimensões da sobredotação (Alonso, et al., 2003; Benito & Alonso, 2004; Tourón, et al., 1999).

Em suma, a última função desta fase de despiste é "crear un *pool* de posibles candidatos para la siguiente fase de la identificación"¹⁸ (Tourón, et al., 1999, p. 72). Para guiar, de uma certa forma, a planificação das atividades, de maneira a que este objetivo seja alcançado é necessário ter em conta os seguintes princípios: a utilização de critérios múltiplos, a preparação das pessoas que vão proceder ao processo de identificação, e a aplicação de testes e escalas apropriados e que sejam ao mesmo tempo fiáveis e válidos. A utilização de critérios múltiplos tem por objetivo a inclusão de tantos candidatos quanto possíveis. Geralmente, nesta fase utilizam-se os registos escolares (fichas de avaliação, informações trimestrais do rendimento, cadernos diários, portfólios, trabalhos e produções do aluno) para obter a informação, juntamente com os dados provenientes dos testes de inteligência grupal, de rendimento escolar, entre outros. Associado a estas informações também são utilizadas as nomeações dos pais, dos professores, dos pares e dos próprios alunos (Alonso, et al., 2003; Oliveira, 2007; Tourón, et al., 1999; Virgolim, 2007).

Acereda e Sastre (1998) apontam como indicadores primários na fase de despiste: a facilidade e rapidez na aprendizagem; a capacidade cognitiva excepcional para aprender, reter e utilizar o conhecimento; o vocabulário bastante desenvolvido para a idade; a estrutura linguística bastante complexa; a compreensão extraordinária de

¹⁸ Criar um conjunto de potenciais candidatos para a fase seguinte de identificação.

ideias complexas e abstratas; a destreza superior para resolver problemas; um nível elevado para analisar temas do seu interesse; e a qualidade superior de pensamentos e de manipulação de representações abstratas.

Uma vez determinado o grupo de possíveis candidatos, enfrenta-se agora uma fase delicada, ténue e frágil, que consiste em realizar e estabelecer um diagnóstico bastante preciso, que finalmente possibilite a seleção dos sujeitos que irão beneficiar do programa para qual a identificação está a ser direcionada. Assim, são eliminados de uma forma bastante rigorosa os "falsos positivos" que foram até esta fase considerados como potenciais sobredotados. Para por em marcha esta determinação, há que erigir um processo com medidas individualizadas, que envolva a utilização de testes estandardizados, particularmente os testes de inteligência, as escalas de desenvolvimento, as provas académicas ou até mesmo as opiniões de especialistas em talentos específicos (Acereda & Sastre, 1998; Benito & Alonso, 2004; Oliveira, 2007; Tourón, et al., 1998).

A terceira fase, o *program planning*, baseia-se no conhecimento individualizado de cada aluno, das suas principais habilidades, aquisições e características pessoais, particularmente, os seus interesses, motivações e realizações, os seus métodos de aprendizagem e especialmente as suas áreas fortes e fracas. Esta fase de avaliação tem como primordial objetivo o estabelecimento da linha base a partir da qual se conhece o desenvolvimento do aluno, tanto nas áreas de conhecimento como em qualquer outro tipo de comportamento. Deste modo, esta fase baseia-se numa avaliação contínua do aluno sobredotado após a sua integração num programa de intervenção educativa. Assim, é possível determinar quais os alunos que estão a beneficiar com o programa de intervenção, e quais são aqueles que apesar de estarem identificados e inseridos não estão a beneficiar das oportunidades educativas implementadas (Alonso, et al., 2003; Oliveira, 2007; Pocinho, 2009; Virgolim, 2007).

A avaliação deve contemplar múltiplos procedimentos, instrumentos e métodos de recolha de dados, e não se deve resumir apenas à aplicação de instrumentos e à recolha de dados efetuada através desses mesmos instrumentos. O grande desafio da avaliação educativa passa pelo resumo, organização e interpretação da informação obtida (Oliveira, 2007; Pocinho, 2009; Virgolim, 2007).

1.5.3. Diversidade de fontes de informação, agentes de avaliação e instrumentos usados

O fator chave da identificação dos sobredotados reside na utilização de todas as fontes de informação exequíveis e que se encontrem disponíveis. Desta forma, pais professores e mesmo os pares podem facultar informação relevante e proveitosa para o processo de identificação. Os pais podem informar a escola/professores das capacidades do seu filho e insistir numa provisão educativa adequada; os professores, por seu lado podem, dentro do sistema educativo, proporcionar dados sobre as capacidades e o rendimento do aluno; e os pares podem facilitar o conhecimento de informações muito valiosas na hora de reconhecer quem ou quais são os colegas que se destacam no processo de ensino e aprendizagem (Alcón, 2005; Arroyo, Martorell, & Tarragó, 2009; Fernández, 2010).

Os pais e/ou familiares, como os primeiros cuidadores da criança, possuem informações que podem ser fundamentais para a identificação precoce e o mais correta da criança/aluno sobredotado. Estes são os primeiros a observar os diferentes aspetos do seu filho, pois é em casa, num ambiente que consideram seguro, que a criança vai demonstrar certos pormenores, motivações, interesses, aspirações, traços de personalidade e realizações distintas e divergentes das outras crianças da mesma idade (Alcón, 2005; Falcão, 1992; Fernández, 2010; Kelemen, 2012; Sierra, Morejón, & Berbena, 2006; Tourón, et al., 1998; Virgolim, 2007). No entanto, é necessária alguma cautela com a avaliação realizada pelos pais, pois nem todos acompanham de uma forma adequada o desenvolvimento dos seus filhos, ou então, sobrevalorizam ou subestimam as habilidades expostas. Tendo em conta esta visão, a pertinência da avaliação realizada pelos pais é raramente uma opção posta em prática, pois, se por um lado as informações podem ser consideradas distorcidas da realidade e pouco objetivas, ao exagerarem nos atributos dos seus filhos; por outro lado, diversos pais consideram a sobredotação como resultado da estimulação e instigação feita por eles (Robison, 1996; Tourón, et al., 1998; Virgolim, 2007)

A sobrevalorização das habilidades e do potencial da criança por parte dos pais por vezes poderá surgir, no entanto, a investigação corrobora esta ideia e menciona que a tendência geral dos pais é precisamente a contrária, ou seja, muitos são aqueles que

recusam admitir que o seu filho é "diferente", quer pelo problema da "rotulação", quer pela emergência de dificuldades da sobredotação, quer pelo desenvolvimento da criança, quer pela exigência que acarretará enquanto pais e agentes educativos, quer pela dificuldade em lidar com o sistema educativo, que não se revela muito aberto a esta necessidade educativa (Oliveira, 2007).

A investigação considera que a nomeação realizada pelos professores é um dos meios mais utilizados na identificação de alunos sobredotados, principalmente quando esta seleção é feita com o intuito do aluno frequentar programas especiais para sobredotados (Falcão, 1992; Winner, 1996). Envolver os professores no processo de identificação é muito importante, não só porque estes passam grande tempo com o aluno, como também possuem informação que não é acessível a outros agentes de informação, tais como: o ritmo de aprendizagem; as atividades preferidas; as tarefas em que se encontra mais concentrado e centralizado; a forma como gosta que os conteúdos e tarefas lhe sejam apresentadas e trabalhadas; a interação com os colegas, a capacidade de liderança; e até mesmo o seu desenvolvimento físico (Alcón, 2005; Kelemen, 2012; González, et al., 2005; Sánchez, 1997).

Porém, é frequente haver controvérsia acerca do papel desempenhado pelo professor na sinalização e identificação do aluno sobredotado. Se por um lado se acredita que o professor seja detentor de informação privilegiada do aluno, por outro, aponta-se para a ideia de que há inconsistência nos julgamentos dos professores e nos procedimentos de avaliação adotados em termos metodológicos (Falcão, 1992; López, 2008; Tourón, et al., 1998; Virgolim, 2007).

Nesta linha de pensamento, existem vários autores que apesar de não negarem os limites inerentes ao processo de identificação do sobredotado, referem que o reconhecimento, por parte dos professores, depende dos instrumentos utilizados. Segundo estes mesmos autores, os instrumentos utilizados devem permitir a recolha de dados estereotipados, isto é, devem possibilitar a compilação de um conjunto de informações que refletem os clichés que os professores têm acerca do aluno sobredotado (Pereira, 1998).

Em suma, e visando vários autores e estudos, pode-se afirmar que a posição dos professores é de extrema importância quanto ao reconhecimento das capacidades dos alunos, porém, é essencial a introdução de algumas condições que incitem a uma maior

eficácia do processo de identificação, desde a formação mais especializada até à construção de instrumentos ajustados, pois "se usarmos escalas de comportamento com boas características psicométricas e construídas com base numa definição sólida, os professores serão capazes de efectuar sinalizações correctas" (Pereira, 1998, p. 132).

Para além dos pais e dos professores, os pares são também uma relevante fonte de informação uma vez que "children have a developed spirit of justice and honesty, therefore their observations are considered just and relevant"¹⁹ (Kelemen, 2012, p. 52). Esta habilidade prende-se com a estreita relação que mantém nos vários contextos (sala de aula, recreio, refeitório, extraescolares e extracurriculares); e que permite observar e identificar comportamentos que não são presenciáveis em todas as crianças, por exemplo: quem é o mais forte, quem é o que melhor joga futebol, quem é o mais rápido, quem é o mais inteligente, quem é o mais criativo, quem é o mais divertido, etc. (Alcón, 2005; González, et al., 2005; Sánchez, 1997; Tourón, et al., 1998; Virgolim, 2007).

Porém, apesar dos pares serem um meio valioso de identificação dos colegas, destaca-se um problema que está relacionado com a idade dos mesmos, uma vez que, para que se possa considerar válida toda a informação recolhida, requer-se que a criança/aluno tenha adquirido a maturidade necessária para diferenciar as características reais dos seus colegas, das características que ressaltam e evocam seus sentimentos (Alcón, 2005; Sánchez, 1997).

Quando a sinalização é realizada através de outros técnicos, particularmente especialistas nas áreas das expressões, é imprescindível que estes tenham alguma familiarização com a criança/aluno e tempo suficiente para que possam recolher, preencher e completar as escalas, bem como os registos de observação de forma adequada e esquematizada (Oliveira, 2007).

Por último, importa ainda conhecer e ponderar a informação recolhida junto do próprio aluno. A autoavaliação revelou-se particularmente proeminente na identificação das habilidades de criatividade e liderança, dado que, o conhecimento que o próprio tem de si proporciona uma perspectiva distinta e por vezes divergente da informação descrita pelos outros agentes de informação (Sierra, et al., 2006; Tourón, Peralta, et al., 1998; Virgolim, 2007).

¹⁹ As crianças têm um sentido de justiça e honestidade, portanto, as suas observações são consideradas justas e relevantes.

Face a esta multiplicidade e diversidade de agentes de avaliação e as diversas áreas em que se pode identificar um sobredotado, pode dizer-se que existe uma grande disparidade de instrumentos de identificação e avaliação dos sobredotados. Contudo, nunca se pode esquecer que a identificação visa o planeamento de posteriores medidas de intervenção a adotar com o aluno. Desta mesma forma, os registos feitos através das várias fontes de informação devem conter dados suficientes para um bom planeamento e aplicação do programa de intervenção.

De entre os vários instrumentos que se encontram disponíveis e que são muitas vezes utilizados, podem ser destacados os seguintes: provas psicológicas estandardizadas, provas académicas de incidência curricular, redação de ensaios breves, escalas para pais e professores, entrevistas individualizadas, escalas de autoavaliação, inventários de criatividade, relatos sobre as "histórias de aprendizagem", descrição de "histórias" sobre o passado e/ou presente escolar, guias de observação, entre muitos outros. Estas medidas de carácter mais subjetivo incluem questionários, inventários, inventário biográfico, informações obtidas por recurso aos pais, professores, pares e autoavaliação, testes de criatividade, testes individuais de inteligência, testes coletivos de inteligência e bateria de aptidões diferenciadas, testes de rendimento e desempenho escolar, e testes de pensamento divergente constituem as provas mais objetivas e formais. Os métodos mistos abarcam meios como a observação direta dos comportamentos e atitudes, a análise e interpretação de textos e produções feitas pela criança/aluno, o registo de discursos internos e as classificações obtidas em concursos científicos e/ou artísticos (Falcão, 1992; Oliveira, 2007).

A diversidade de instrumentos de identificação decorre, em parte, das características próprias do utilizador, ou seja, a avaliação realizada através dos pares tem de utilizar um formato de instrumento diferente daquele que é utilizado numa identificação realizada pelos professores. Desta forma, diferentes instrumentos e formas podem servir quer para o despiste na identificação quer para o diagnóstico deferencial. Assim, estes instrumentos respondem a dois objetivos primordiais do processo de identificação dos sobredotados, sendo eles: a descrição das características mais salientes do aluno; e o conhecimento das necessidades educativas especiais dos mesmos (Beltrán & Pérez, 1993).

Independentemente do instrumento utilizado no processo de identificação do sobredotado, o que é mais importante é que este assegure que todo o processo de sinalização e diagnóstico seja multidimensional (Alcón, 2005; Falcão, 1992; Miranda, 2008; Oliveira, 2007).

1.5.4. Modelos de identificação dos alunos sobredotados

Como tem vindo a ser referenciado nos capítulos anteriores, no século passado, o sobredotado era dimensionado em termos de QI, sendo o processo de identificação um procedimento bastante fácil, claro e inteligível. Para o efeito, aplicava-se um teste de inteligência geral para saber quem eram os sobredotados e os não sobredotados. Entretanto, ao longo do século foram brotando modelos alternativos, onde a identificação de alunos sobredotados surgia como a obrigatoriedade de articulação entre a definição adotada, os instrumentos de identificação e as propostas de intervenção (Pereira, 1998; Oliveira, 2007).

No entanto, alguns autores apresentam não só as conceções e ideias sobre o conceito de sobredotação, como também as vias sólidas e irrefutáveis para o reconhecimento dos sobredotados. Assim, os seus modelos mereceram ser destacados pelos seus objetivos, procedimentos e instrumentos definidos e testados. Relataremos, aqui, os modelos mais fundamentados e documentados pela investigação, sendo eles: *The Revolving Door Identification Model (RDIM) de Renzulli; The Structure of Intellect Model de Meeker e Meeker; The Talent Search Model de Stanley; e The Pyramid Model de Cox, Daniel e Boston.*

1.5.4.1. *The Revolving Door Identification Model (RDIM) de Renzulli*

No sentido de transpor para a prática o modelo teórico dos Três Anéis, Renzulli, Reis e Smith desenvolveram um processo de identificação ao qual chamaram *Revolving Door Identification Model (RDIM)*. Este modelo tem como principal objetivo a seleção e nomeação de alunos que revelem um desempenho superior à média - *talent pool* - aos quais vão ser proporcionadas e ministradas atividades de enriquecimento (Antunes & Almeida, 2010; Fernández, 2010; Tojo, 2001; Renzulli, 2004).

Numa primeira fase, os alunos são identificados e selecionados através de testes formais, num sistema muito análogo ao sistema de identificação/nomeação tradicional, onde a única diferença impera na barreira de acesso. Deste modo, para serem considerados parte deste grupo é necessário que tenham um desempenho de 80 ou 85% num teste de aptidão geral ou específica. Também são tidas em consideração as nomeações realizadas pelos professores, pais e/ou colegas como um elemento importante de decisão para a entrada nos programas especiais. Nesta etapa, as capacidades são medidas através de testes estandardizados, de informação proveniente dos pais e professores, e de escalas de nomeação. Após a identificação e nomeação, os alunos capacitados vão constituir o grupo ao qual Renzulli denomina de conjunto de talento - *talent pool*. Assim, todos eles vão poder frequentar o programa de enriquecimento, designado de "enriquecimento de tipo I", onde vão ser expostos a uma série de ideias, tópicos e campos de conhecimento que geralmente não estão contemplados nos currículos regulares. Num segundo momento, intitulado "enriquecimento de tipo II", recorre-se a materiais, métodos e técnicas de instrução específicos, cujo objetivo é o de desenvolver pensamento a nível superior, métodos de crescimento e aperfeiçoamento pessoal e social, e investigações (Pereira, 1998). Na terceira fase, "enriquecimento de tipo III" ambiciona-se proporcionar experiências de enriquecimento a nível avançado, que consta de investigações individuais ou de pequenos grupos acerca de problemas concretos (Antunes & Almeida, 2010; Fernández, 2010; Miranda, 2008; Oliveira, 2007; Pereira, 1998).

A transição dos alunos através das portas do RDIM é a passagem destes para o nível de enriquecimento de tipo III, e é baseado no conceito de informação de ação, o qual envolve a observação dos desempenhos dos alunos nas experiências de enriquecimento, procurando encontrar as três características ou anéis do modelo de sobredotação: Os três anéis de Renzulli (criatividade, envolvimento na tarefa e capacidade acima da média) (Antunes & Almeida, 2010; Fernández, 2010; Oliveira, 2007; Pereira, 1998).

1.5.4.2. *The Structure of Intellect Model* de Meeker e Meeker

O modelo de Meeker e Meeker é baseado no protótipo *The Structure of Intellect Model (SOI)* de Guilford, porém este modelo pretende atingir objetivos distintos dos modelos anteriores; este centra-se na identificação de alunos que habitualmente são negligenciados, esquecidos e omitidos a nível do contexto escolar, devido ao seu baixo rendimento académico e ao seu contexto sociocultural (Pereira, 1998).

Os autores focam-se na identificação dos alunos talentosos que pertencem às minorias étnicas e culturais. O modelo *The Structure of Intellect Model* de Meeker e Meeker admite a intenção de proporcionar estratégias de intervenção, com o intuito de desenvolver as aptidões e melhorar as áreas mais fracas (Keer, 1991; Pereira, 1998).

Tendo subjacentes todos os princípios e objetivos, neste modelo, o talento académico e intelectual são menosprezados em proveito da identificação de outros talentos, que geralmente são ignorados pelas escolas. A sua aplicação é especialmente utilizada para a identificação de alunos criativos e/ou com aptidões excecionais no domínio viso-espacial (Pereira, 1998).

1.5.4.3. *The Talent Search Model* de Stanley

O modelo *The Talent Search*, teve a sua origem no centro *Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY)*, fundado por Julien Stanley, em 1971, na Universidade de Johns Hopkins, em Baltimore. O principal objetivo deste centro era a obtenção de “optimal development of intellectually talend children”²⁰ (Tourón & Reyero, n.d). Porém, o centro de interesses de Stanley, era o estudo das características e do processo de desenvolvimento dos jovens, com uma capacidade extraordinária a nível do raciocínio matemático. Rapidamente, se uniu a este talento específico – raciocínio matemático - a aptidão verbal, e foi a partir desta conjugação de capacidades realizada no centro SMPY, que faz com que anos mais tarde apareça o *Center for Talented Youth (CTY)*, o qual se dedicou inteiramente ao estudo de talentos excecionais (Assouline &

²⁰ Ótimo desenvolvimento de crianças intelectualmente talentosas.

Lupkowski-Shoplik, 2012; Brody & Mills, 2005; Fernández, 2010; Tourón, et al., 1998).

Stanley busca identificar os alunos excepcionalmente prodigiosos nas áreas de raciocínio matemático e aptidão verbal, tendo por base o rendimento escolar como critério de sinalização e identificação. Para o efeito, o investigador, aplica testes de aptidão escolar standardizados (*Scholastic Aptitude Test - SAT*), com os quais define rigorosa e meticulosamente quem é sobredotado, considerando que uma criança com um talento extraordinário no raciocínio matemático tem uma contagem mínima de 700 no *Scholastic Aptitude Test - Mathematics (SAT-M)*, e que possui um talento verbal quando consegue um escore mínimo de 630 no *Scholastic Aptitude Test - Verbal (SAT-V)*. No entanto, para ambos os casos, os resultados devem ser auferidos antes dos 13 anos que equivale ao percentil 95 dos 17-18 anos (Assouline & Lupkowski-Shoplik, 2012; Brody & Mills, 2005; Fernández, 2010; Pereira, 1998; Tourón & Reyero, n.d.).

Segundo Stanley (n.d., citado por Reyero & Tourón 2003), "meta era intentar ayudar a los jóvenes com precocidad matemática a obtener las oportunidades educativas especiales, complementarias y acelerativas que necesitaban para la utilización adecuada de sus habilidades"²¹ (p. 51). Para além deste grande objetivo o modelo *The Talent Search* é considerado económico, pois emprega instrumentos de medida com um certo grau de dificuldade e com um forte poder discriminativo, cuja única finalidade é a seleção de indivíduos com desempenho elevado e extraordinário, sem que haja o cuidado em determinar um processo sucessivo de seleção (Reyero & Tourón, 2003; Tourón, et al., 1998).

1.5.4.4. *The Pyramid Model* de Cox, Daniel e Boston

The Pyramid Model foi desenvolvido e ampliado por Cox, Daniel e Boston em 1985. Este modelo afigura-se como um esforço articulatório entre as abordagens propostas por Renzulli e Stanley, com o intuito de determinar distintos graus e tipos de sobredotação. Desta forma, os investigadores estruturam o seu modelo em quatro níveis

²¹ O objetivo era tentar ajudar o jovem com precocidade matemática a obter as oportunidades educativas especiais, suplementares e acelerativas, necessárias para o uso adequado de suas habilidades.

de identificação hierárquicos e ecléticos, organizados por analogia a uma pirâmide (Kerr, 1991).

Assim, na base da pirâmide são colocados os alunos acima da média nas mais diversas áreas, sendo que estes, posteriormente, são beneficiados com atividades de enriquecimento no contexto de sala de aula. No nível seguinte, agrupam-se os alunos que geralmente são identificados pelo Modelo dos Três Anéis de Renzulli, ou seja, que apresentam uma capacidade acima da média, que mostram uma criatividade elevada e que demonstram envolvimento na tarefa. Após a sua identificação, estes alunos são favorecidos através de um currículo alternativo ou então através de atividades de enriquecimento curricular fora do contexto escolar. No patamar seguinte, situam-se os alunos que manifestam um talento excepcional em qualquer área de atuação humana e um QI elevado. Para estes, devem ser constituídas turmas especiais ou então devem beneficiar de medidas de aceleração curricular. No último limiar da pirâmide encontram-se os alunos excepcionalmente talentosos, que pelo desenvolvimento do seu potencial devem usufruir de um aceleração muito veloz do currículo (Pereira, 1998; Miranda, 2008).

1.5.5. Dificuldades na identificação

Após uma análise cuidada de todo o processo, instrumentos e agentes de identificação dos alunos sobredotados, ressalta a ideia que a finalidade do reconhecimento não está, pura e simplesmente, na colocação de um rótulo, mas sim, a recolha de um conjunto de informações sobre as capacidades, habilidades, interesses, motivações, pontos fortes e fracos, para que futuramente haja um maior apoio na construção e implementação de um programa educativo diferenciado. Assim, a qualidade dos procedimentos de identificação é acompanhada pela diversidade de dimensões e pelos métodos ponderados, sendo, deste modo, um processo inclusivo em vez de exclusivo (Almeida & Oliveira, 2000).

Porém, o processo de identificação dos alunos sobredotados ainda tem algumas dificuldades inerentes a ele, ou seja, permanecem problemas que subsistem com a avaliação para efeitos dessa mesma identificação.

A falta de unanimidade na definição do conceito de sobredotação é uma das principais dificuldades na identificação dos alunos sobredotados. Todos os procedimentos de identificação partem do conceito e conceção que é adotado e o tipo de população-alvo a ser selecionada; dificilmente se consegue o consenso entre os critérios, instrumentos e metodologias para a avaliação, enquanto houver diferentes definições (Sánchez & Costa, 2000).

A excessiva dependência dos resultados obtidos através dos testes psicométricos, faz com que muitas vezes, se reflita a importância e eficácia dos procedimentos de identificação. Se, por um lado, alguns instrumentos apresentam limitações, consequentes do "efeito de tecto" junto dos alunos sobredotados, por outro, existem poucos estudos de validação dos instrumentos usados para a população-alvo. Por vezes, a identificação dos subgrupos de sobredotados tende a ser problemática, pois esta visa a discriminação quando se recorre a testes de inteligência tradicionais, porque estes muitas vezes são influenciados pelos conteúdos académicos e socioculturais (Acereda & Sastre, 1998; Oliveira, 2007; Sánchez & Costa, 2000).

A forma como se assentam os dados recolhidos no processo de identificação com o tipo de apoio a ser prestado aos alunos gera, por vezes, polémica e discussão. Se por um lado, se defende a necessidade de recolher a maior quantidade de informação, para se evitar os falsos negativos; por outro, alerta-se para a dificuldade em juntar toda a informação obtida, quando esta é demasiado vaga e vasta e abrange resultados com pouca validade empírica (Oliveira, 2007; Sánchez & Costa, 2000).

Outras limitações prendem-se com a falta de formação dos técnicos de educação sobre as características da sobredotação; a ênfase na identificação precoce; os tabus socioculturais associados à problemática da sobredotação; o enviesamento a favor de determinados grupos sociais; a variabilidade das dimensões inter e intra individuais; a fraca metodização dos programas disponíveis; procedimentos de identificação pouco eficazes e infalíveis (Oliveira, 2007).

CAPÍTULO II – Os Alunos Sobredotados e o Sistema Educativo

Nas últimas dezenas de anos, tem-se assistido a uma mudança no sistema educativo, o aluno passou a ser reconhecido como o centro de toda a ação educativa. É a partir deste prisma, que a comunidade educativa começa a preocupar-se com a integração e inclusão dos alunos com NEE nas escolas e no próprio sistema educativo.

No início, esta integração é apenas de carácter físico, criam-se as ditas classes especiais, onde os alunos com NEE eram lá colocados, e mais uma vez esquecidos pela comunidade educativa, portanto, os alunos eram segregados numa mesma escola. Posteriormente, assiste-se à integração de carácter social, que consiste na incorporação dos alunos com NEE nas turmas do ensino regular, para que estes tenham a possibilidade de interagir com os alunos ditos “normais”. Só recentemente é que se tem presenciado, de uma forma gradual e disciplinada, à inclusão dos alunos com NEE nos ambientes de aprendizagem (Correia, 1997; Miranda, 2008).

As mudanças ao nível da organização, do funcionamento e das práticas educativas, foram sendo apoiadas e suportadas por vários dispositivos legais e legislados. Todavia, só em outubro de 1986 é que são formalmente concretizadas estas medidas com a publicação da Lei n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Esta lei veio instituir um conjunto de princípios que iriam reger a educação em Portugal. Estabelece o ensino básico como universal e obrigatório, garantindo o direito à igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar (Capa, 2010; Correia, 1997).

Contudo, se fizermos hoje uma revisão à legislação em vigor, deparamo-nos com uma atenção quase exclusiva aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiências notórias e visíveis. Os alunos com altas habilidades, quer sejam cognitivas ou não, encontram-se num extremo longínquo, onde a legislação dá apenas algumas pinceladas quanto à inclusão e educação dos mesmos. Assim, é nosso propósito, neste capítulo fazer a revisão da legislação nacional mais recente, que enquadra as NEE, de forma a compreendermos se essa legislação é ou não descuidada e negligente quanto aos alunos sobredotados. Por outro lado, apresentaremos as formas que o sistema educativo português propõe para a intervenção educativa junto destes alunos.

2.1. Enquadramento legal e conceptual

Nas últimas décadas, o tema que tem vindo a preocupar mais os políticos, investigadores e profissionais da educação é o de poder fazer mudanças significativas nas práticas pedagógicas de forma a criar uma cultura de escola e educação inclusiva. Nesta linha de pensamento, os alunos sobredotados são uma "variante" a mais, mas devem ter dentro do sistema educativo, respostas às suas necessidades e motivações educativas, de forma a desenvolver harmoniosamente a sua personalidade. Assim, o aluno sobredotado é mais uma "manifestação" dentro de todos os que já pertencem ao grupo das Necessidades Educativas Especiais (Correia, 1999; Miranda, 2008; Pereira, 2005).

Comparativamente a todas as áreas políticas e sociais portuguesas, também a educação especial é regida por um conjunto de diplomas legais. Desta forma, das várias medidas legais implementadas, pode referir-se, atendendo à ordem cronológica (do mais antigo para o mais recente), o Decreto-Lei n.º 203/74, de 15 de maio. Este veio determinar a "ampliação dos esquemas de acção social e escolar e de educação pré-escolar, envolvendo obrigatoriamente o sector privado com vista a um mais acelerado processo de implantação do princípio da igualdade de oportunidades" (ponto 8, art. 1º).

Em 1975, o Ministério da Educação criou as primeiras equipas de Ensino Especial, que tinham por objetivo "promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens portadores de deficiências motoras ou sensoriais, com capacidades para acompanhar os currículos escolares" (Capa, 2010, p. 31).

Mais tarde, a Constituição da República estabeleceu que o ensino básico seria universal, obrigatório e gratuito; que todos os cidadãos tinham direito à educação, à cultura e à igualdade de oportunidades de acesso ao êxito escolar. Estas diretrizes desenvolveram a necessidade de se fazerem alterações profundas ao setor da Educação Especial, publicando-se o Decreto-Lei n.º 174/7, de 2 de maio, que definia o regime escolar dos alunos com deficiência e permitia condições especiais de matrícula a estes alunos, devidamente acompanhados pelo relatório do médico, e o Decreto-Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, que cria o Secretariado Nacional de Reabilitação, que já era há algum tempo exigido pelas associações de pessoas com deficiência (Lopes, 1997).

Nesta altura, o apoio centrava-se no aluno e na sua presença nas classes regulares, mas ainda não tinha qualquer tipo de preocupação com as adaptações curriculares. Até esta data, não se vê qualquer tipo de preocupação com os alunos excepcionais e com altas capacidades; estes ainda não eram o ponto fulcral da Educação Especial.

Mas através das novas políticas de ensino e integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares, houve um aumento acrescido destes alunos e a conversão de muitas classes especiais em salas de apoio. Neste sentido, surgiu uma medida que viria a ser consagrada na LBSE, que veio revolucionar o sistema educativo em Portugal, com várias repercussões ao nível do atendimento aos alunos com NEE. No entanto, esta lei incluía apenas algumas diretivas gerais para a Educação Especial, dizendo que esta se deveria reger por regulamentações mais específicas. No artigo 18º, alínea 4, afirma-se que "a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes dever ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como as formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas".

No ano de 1988 é publicado o Despacho n.º 6/SERE, de 6 de abril, que cria as condições legais, para que os alunos com ritmos de aprendizagem diferentes possam entrar mais cedo no 2º Ciclo do Ensino Básico. Assim, os alunos podem concluir o 1º Ciclo de Ensino Básico com menos de 10 anos de idade, desde que completem os 9 anos até 15 de setembro do ano em que ingressem o 2º Ciclo do Ensino Básico. Porém, esta condição legal não era de diligência direta, o encarregado de educação deveria manifestar a vontade, por escrito, de acesso do seu educado ao 2º Ciclo de Ensino Básico com menos de 10 anos. Além do requerimento efetuado ao Diretor da Escola, também era necessário uma avaliação final do aluno, efetuada pelo professor, e respetivo relatório endereçado ao inspetor pedagógico a requerer essa mesma avaliação. Só por fim, é que era dada a aprovação sobre a entrada do aluno para o 2º Ciclo, pela Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Muito outros Decretos-Lei vão surgindo quanto à obrigatoriedade e à gratuitidade do ensino básico, bem como a garantida de acompanhamento e apoio ao longo do processo educativo. Mas, é o Decreto-Lei n.º 319/9, de 23 de agosto, que veio assinalar, de uma forma distinta, a história da Educação Especial em Portugal. É com

este Decreto-Lei que surge o conceito Necessidades Educativas Especiais, estabelecendo alguns princípios básicos do *Warnock Report*, tais como: a substituição das classificações em diferentes categorias, baseadas em deliberações médicas; o acréscimo da responsabilidade da escola regular pelos alunos com deficiência, a abertura da escola aos alunos com NEE, numa perspetiva de "Escola para Todos". Assim, as escolas passam a ter um suporte legal que ajuda na organização e no funcionamento do atendimento às crianças com NEE que consiste num conjunto de medidas na "adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais" (Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 319/91, ponto 1, do art. 2º). As adaptações previstas são:

- a) Equipamentos especiais de compensação;
- b) Adaptações de materiais;
- c) Adaptações curriculares;
- d) Condições especiais de matrícula;
- e) Condições especiais de frequência;
- f) Condições especiais de avaliação;
- g) Adequação na organização de classes ou turmas;
- h) Apoio pedagógico acrescido;
- i) Ensino especial (Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 319/91, ponto 2, do art. 2º)

A educação integrada e a ideia de uma "Escola para Todos" são propósitos para que ocorra uma efetiva reorganização da Educação Especial. Deste modo, a escola fica responsável por todos os alunos que tenha e a educação dos alunos com NEE deverá ser realizada num meio o menos restrito possível e deverá dar respostas educativas claras, centrando as suas intervenções no aluno e nas suas dificuldades (Lopes, 1999; Veiga, Dias, Lopes, & Silva, 2000).

Ainda no mesmo ano, a 23 de outubro, publica-se o Despacho n.º 173, que vem regulamentar o Decreto-Lei n.º 319/91, vem referir pela primeira vez as crianças que manifestam precocidade excecional ao nível do desenvolvimento global. Tal como, no disposto no Despacho n.º 6/SERE/88, de 6 de abril, este também vem possibilitar o comprimento acelerado do programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como a

antecipação da entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico, desde que complete os 5 anos até ao início do ano escolar.

Muitas foram as críticas apontadas à antecipação da entrada mais precoce e da possibilidade de serem ultrapassados anos de escolaridade. Os críticos apontavam como principal problema a eventual perda de conteúdos e competências relevantes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, na maior parte dos casos pode observar-se que os profissionais educativos optaram pela compilação de dois anos de escolaridade num só, isto é, o aluno assimilava os conteúdos e competências essenciais para aqueles anos de escolaridade, só que num período de tempo mais reduzido (Kirk & Gallagher, 2000).

Mais tarde, o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, contextualiza os apoios educativos nas escolas, recomendando a possibilidade da articulação dos apoios, o alargamento das aprendizagens e a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais para que posteriormente possa haver ascensão da interculturalidade e um progresso do ambiente educativo nas escolas.

Apesar de todo o esforço com a Educação Especial, em 1998, o Ministério da Educação, mais precisamente, o Departamento da Educação Básica, vê-se na necessidade de redigir um documento direcionado aos professores acerca dos alunos com altas capacidades. Surge, desta forma, o documento interno intitulado "Crianças e Jovens Sobredotados - Intervenção Educativa", com o propósito de ensinar os diversos agentes educativos a identificar os alunos sobredotados e talentosos, para que depois estes possam proporcionar as melhores condições educativas e de aprendizagem.

Indo ao encontro dos ideais propostos pelos Despachos n.º 6/SERE/88 e n.º 173/ME/91, em 2005, surge um Despacho que vem reiterar as medidas anteriormente estabelecidas. Este refere-nos 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 1º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de Dezembro do ano respectivo, podendo completar o 1º ciclo em três anos;

b) Transitar de ano de escolaridade antes do final do ano lectivo, uma única vez, ao longo dos 2º e 3º ciclos (Ministério da Educação, Despacho n.º 1/2005, ponto 72, Secção IV).

Ainda no mesmo ano, surge o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, que tem como finalidade a clarificação do processo de ensino e aprendizagem, a verificação do cumprimento do currículo, o diagnóstico das deficiências, dificuldades e obstáculos ao nível das aprendizagens, e ainda a (re)direção do processo educativo. Neste despacho surge assim, a posição que a educação/ensino deve ter perante alunos com capacidades excepcionais. Para estes alunos deverá ser criado um plano de desenvolvimento, sendo o mesmo versado como:

o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob 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 (Ministério da Educação, Despacho n.º 50/2005, ponto 1, art. 5º)

Ainda na extensão 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 do aluno;
- c) Actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo.

Apesar do Despacho Normativo n.º 50/2005 permitir a produção de um documento legal, isto é, a elaboração do plano de desenvolvimento, este ainda é bastante restritivo e simplista ao não elucidar os profissionais de educação quanto à verdadeira validade, contorno e essência daquilo que denomina de capacidades excepcionais.

Cinco anos volvidos, surge o Despacho Normativo n.º 29/2010, de 14 de dezembro, que vem referir "a 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 nível etário, consigam, por isso, progredir mais rapidamente". Para além desta ideia, o referido despacho vai renovar a ideia da idade com que se pode concluir o 1.º Ciclo do Ensino Básico, referindo que:

excepcionalmente, pode um aluno concluir o 1.º ciclo com 8 anos de idade, de acordo com os restantes requisitos previstos no número anterior, dependendo a transição ao 2.º ciclo do ensino básico de despacho do membro do Governo responsável pela área da educação (Ministério da Educação, Despacho Normativo n.º 29/2010, de 14 de dezembro, ponto 72.1).

Em 2008, surge o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que vem revolucionar novamente a Educação Especial. Este tem como desígnio a promoção da igualdade de oportunidades, a valorização da educação e a melhoria da qualidade de ensino em Portugal. Assim, um dos aspetos determinantes para a qualidade de ensino é uma escola democrática e inclusiva para todas as crianças e jovens, apelando desta forma 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 (Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Os ideais anteriormente apresentados vão ao encontro dos princípios enumerados pela Declaração Universal dos Direitos dos Homens e pela Declaração de Salamanca, ou seja, é de perfeito intuito e objetivo do sistema educativo português a promoção de uma "Escola para Todos", onde é respeitado todo e qualquer aluno

independentemente das suas características e meio sociocultural, procurando assim responder a todas as suas necessidades.

Quanto à organização das escolas, o Decreto-Lei refere a necessidade de incluírem nos seus projetos educativos "as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens" (Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 3/2008, art. 4.º). Para que estas respostas sejam adequadas às necessidades dos alunos, estabelece-se a possibilidade de criação de uma rede de escolas de referência de ensino bilingue para alunos cujas problemáticas sejam de baixa incidência e alta intensidade, tais como: a cegueira, a baixa visão e a surdez. Também refere que

para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

- a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
- b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. (Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 3/2008, art.º 4).

Assim, e examinando todo o Decreto-Lei, apenas se podem considerar alunos com necessidades educativas especiais, e como tal elegíveis para a educação especial, aqueles que apresentem limitações permanentes e significativas na atividade e participação. Isto significa a rotura de todo um caminho para a educação dos alunos excepcionais, abrindo-se assim um vazio legal.

Mais recentemente, os alunos com capacidades elevadas de aprendizagem voltaram a ser referidos no Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Este tem como princípio a obtenção do sucesso escolar, e para que tal aconteça, devem ser adotadas medidas de acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, sem que haja detrimento de outras medidas escolhidas pela escola.

Desta forma, o art. 20.º menciona que uma das dimensões que pode ser adotada é a "constituição temporária de grupos de homogeneidade relativa em termos de desempenho escolar, em disciplinas estruturantes, tendo em atenção os recursos da escola e a pertinência das situações". Estes grupos de homogeneidade são constituídos por alunos com características semelhantes quer estejam na mesma turma ou não, com o intuito de colmatar as dificuldades detetadas ou mesmo desenvolver capacidades evidenciadas, de forma a favorecer a igualdade de oportunidades.

No entanto, cabe ao professor titular de turma no 1.º Ciclo de Ensino Básico ou ao Conselho de Turma nos 2.º e 3.º Ciclos de Ensino Básico, a identificação dos alunos que revelem uma elevada capacidade de aprendizagem.

Apesar de Pereira (2005) referir que os alunos sobredotados são alunos com necessidades educativas especiais, e que a Educação Especial deveria ser um paradigma não centrado na lógica compensatória, mas sim numa lógica pró ativa e fortemente profilática; a educação dos sobredotados ainda se encontra muito aquém daquilo que é esperado, e a legislação apenas aponta pequenas medidas a serem tomadas, mas não dá qualquer tipo de pista para a identificação e elegibilidade dos sobredotados.

2.2. Intervenção Educativa

A resposta à questão "Porque é que existe a necessidade de uma intervenção educativa nos alunos sobredotados?" passa pela refutação do mito "todo lo saben nada necesitan"²² (Alcón, 2005, p. 151). A convicção ampliada de que um aluno sobredotado possui um elevado sucesso escolar, independentemente das suas experiências educativas, têm vindo a cair por terra, uma vez que os fatores que fazem prever o curso normal de uma vida escolar são múltiplos e diferenciados. Fatores como a motivação, a personalidade, o ambiente familiar, a oportunidade e a sorte executam papéis muito mais importantes do que o próprio nível de aptidão. Porém, nas últimas décadas a adoção de práticas educativas especializadas tem sido suportada pelos mais diversos dados de investigação, os quais evidenciam que, sem um estímulo e um programa

²² Sabem tudo, nada precisam.

educativo adequado, os alunos sobredotados seriam um fracasso escolar (Alcón, 2005; Oliveira, 2007; Pocinho, 2008; Sabatella, 2008; Serra & Cardoso, 2008; Winner, 1996).

Na atualidade, a ideologia oficial das escolas é a diferenciação do ensino, onde prevalece uma política de especificidades na qual se faz o realce da diferença. Este novo paradigma da educação tem por base as diferenças individuais dos alunos e, previsivelmente, a adaptação do ensino ao aluno diferente (Pereira & Seabra-Santos, 2001; Serra & Cardoso, 2008).

A diferenciação curricular deve ser assumida no seu largo espectro, indo de um módulo curricular mais aprofundado e investigado até à construção de programas educativos individualizados, podendo estes serem aplicados no horário académico regular (Acereda & Sastre, 1998; Serra, 2008). O adicionar de atividades mais avançadas para os alunos com capacidades excepcionalmente superiores, aquando do término da atividade proposta para toda a turma; o trabalho independente; a partilha de responsabilidade entre o aluno e o professor; a aprendizagem cooperativa e a compactação do currículo são algumas medidas de diferenciação curricular, onde o aluno pode marcar o seu ritmo de aprendizagem e de trabalho, promovendo a motivação e interesse (Oliveira, 2007; Serra, 2008).

Para se colocar em prática uma correta aplicação dos programas educativos diferenciados e individualizados, é importante que o professor tenha um papel facilitador e orientador da aprendizagem. Mas, é de relevante importância a necessidade do professor ter uma preparação específica na área da sobredotação, para que a diligência das metodologias a serem empregues seja a mais ajustada e congruente (Acereda & Sastre, 1998; Oliveira, 2007; Serra, 2008; Serra & Cardoso, 2008).

Segundo Kirk e Gallagher, em 1991, "cada cultura define o talento ou a superdotação de acordo com a sua imagem e ajusta a natureza da pessoa superdotada ou talentosa àquela cultura" (citado por Fleith & Alencar, 2007, p. 165). Desta forma, as estratégias de intervenção para os alunos sobredotados estão sujeitas às particularidades culturais e especificidades regionais, o que acaba por dar oportunidades distintas de atendimento a estes alunos (Feith & Alencar, 2007).

Assim, as estratégias são várias e não exclusivas entre si, tal como afirmou Piaget, quando lhe foi perguntado num simpósio em Genebra qual era o método que achava ser o melhor, ao qual respondeu que não existe um método melhor ou pior,

apenas existe um tipo de método, o método adequado. No que diz respeito aos alunos com habilidades superiores não é possível apontar qual é o método ou a estratégia de intervenção mais adequada, tem de se falar numa combinação de alternativas possíveis para dar resposta às necessidades destes alunos. Porém, nunca se pode deixar de parte o sistema escolar português, ou seja, não se pode fugir, a maioria das vezes, de um sistema organizado em série, com disciplinas isoladas entre si, com aulas com uma duração definida, e com a graduação dos conteúdos por cada ano letivo (Feith & Alencar, 2007; Sabatella, 2008).

A literatura sobre a escolarização dos alunos com altas habilidades aponta três estratégias gerais ou programas para chegar à resposta educativa mais adequada, sendo elas: a aceleração do processo de aprendizagem, que consiste na realização dos ciclos em menos tempo; o agrupamento, que tem por finalidade a oferta de distintas estruturas organizativas para o desenvolvimento curricular; e o enriquecimento curricular, que tem o intuito de proporcionar aos alunos sobredotados possibilidades de aprendizagem escolar fora do programa escolar normal (Acerada & Sastre, 1998; Antunes & Almeida, 2009; 1992; Serra & Cardoso, 2008).

2.2.1. Aceleração Escolar

A aceleração ou flexibilização curricular constitui uma estratégia educativa que permite, através dos seus métodos, reduzir o tempo de permanência dos alunos sobredotados no sistema escolar normal, através da incorporação de "um ritmo más rápido en el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a las necesidades diagnosticadas en el proceso de identificación de la superdotación y del talento"²³ (Genovard & González, 1993, p. 249).

Feldhusen (1989) afirma que a nomenclatura aceleração não é a mais indicada, podendo mesmo, chegar a ser um nome inapropriado. Para o autor, esta estratégia educativa consiste em levar o aluno sobredotado, até um nível de ensino adequado às suas capacidades e níveis de realização. Portanto, trata-se de um processo de ensino e aprendizagem que permite ao aluno seguir um ritmo de ensino adaptado e ajustado aos

²³ Um ritmo mais rápido na aprendizagem dos alunos de acordo com as necessidades diagnosticadas no processo de identificação da sobredotação e do talento.

seus níveis de realização, desempenho e prontidão, de forma a serem adequadamente estimulados na aprendizagem de novas matérias.

Rogers (1990) define a aceleração como qualquer tipo de adaptação do programa escolar, possibilitando a redução do tempo em que um aluno permanece num determinado nível de ensino; ou em avançar o currículo realizado em determinado tempo ou em determinada idade (Alonso, Renzulli, & Benito, 2003).

Por sua vez, Manzano (2009) considera a aceleração como um método educativo, que tem por finalidade "colocar al superdotado en el grado que le corresponde, no por la edad cronológica sino por la edad mental"²⁴ (p. 137). Esta definição pressupõe a colocação do aluno com altas capacidades num contexto curricular ajustado às suas capacidades de aprendizagem, sem que se tenha em conta a idade cronológica. Assim, a aceleração ou flexibilização curricular tem em comum a promessa do mesmo conteúdo, mas a um ritmo mais rápido e mais cedo para os alunos sobredotados.

A aceleração é uma das aplicações curriculares mais utilizadas com os alunos sobredotados, a par do enriquecimento. No entanto, o termo aceleração tem sido erroneamente entendido. Muitos professores veem esta adaptação, apenas, como uma forma de avançar velozmente na escola ou nas disciplinas escolares, e não, como uma forma de flexibilização do currículo ao ritmo do ensino e aprendizagem (Acereda & Sastre, 1998; Alcón, 2005; Alonso, et al., 2003; Fleith & Alencar, 2007; Prieto & Hervás, 2000; Sabatella, 2008; Serra & Cardoso, 2008).

Constantemente, a aceleração é associada ao salto de classes, sendo esta uma das modalidades mais frequentes da aceleração. Porém, procedimentos múltiplos, além do salto de classes, possibilitam o alcance da mesma finalidade, mas em diferentes formatos, estando estreitamente ligados às necessidades educativas específicas de cada aluno e ao enquadramento legal do sistema educativo, em vigor (Alcón, 2005; Oliveira, 2007).

Numa breve revisão da literatura podem encontrar-se diversas modalidades e formas de aceleração. A primeira possibilidade de aceleração subsiste na entrada antecipada na escola: o aluno que apresenta maturidade física, social e emocional

²⁴ Colocar os sobredotados no grau que lhes é correspondente, não pela idade cronológica, mas sim pela idade mental.

excepcional pode iniciar a escolarização antes da idade legalmente exigida. Esta forma de aceleração é a mais controversa, pois levanta algumas preocupações, principalmente com o possível desfasamento entre os níveis de desenvolvimento psicomotor e cognitivo, isto é, alguns alunos podem não ter ainda o desenvolvimento psicomotor necessário para desenvolver determinadas tarefas, levando, conseqüentemente, à frustração e desmotivação. Porém, as inúmeras pesquisas e estudos que foram efetuados a alunos que haviam sido alvo da entrada antecipada, demonstram que não há qualquer indicador negativo, mas sim, o contrário, apresentam efeitos positivos tanto em termos de desempenho como em termos de motivação; sendo dada especial atenção à fase de seleção onde se deve ter em conta os aspetos do seu desenvolvimento intelectual, físico e social, e não apenas a sua inteligência superior (Alcón, 2005; Alencar & Fleith, 2001; Falcão, 1992; Manzano, 2009).

Uma outra forma de aceleração é o "salto" de um ou mais níveis, como por exemplo, passar do 1.º para o 3.º ano de escolaridade. Isto significa, que há a eliminação de um ano de escolaridade ou até mesmo de um período na escola, permitindo, assim, que o aluno adiante um ou mais anos escolares no sistema educativo. Embora esta medida de aceleração tenha sido alvo de várias críticas, os estudos demonstram que os alunos que beneficiam desta forma de aceleração apresentam um elevado nível de ajustamento académico, social e vocacional. Todavia, uma das críticas apresentadas prende-se com o carácter psicopedagógico, que se traduz na falta de continuidade do programa escolar do aluno, podendo vir a provocar lacunas no conhecimento e nas capacidades, impossibilitando a aquisição de determinados requisitos. Uma outra crítica premeia-se pelo carácter psicossocial, que remete para a dificuldade destes alunos em estabelecer contato social com o novo grupo de alunos mais velhos, podendo chegar a haver casos de rejeição (Falcão, 1992; Oliveira, 2007).

Uma das formas de ultrapassar as críticas enunciadas ao "salto" de níveis é a apresentação de um outro programa de aceleração, que consiste na condensação de anos de escolaridade, onde o aluno percorre o currículo normal, num período de tempo inferior ao tempo estipulado. Assim, trata-se uma forma de aceleração que tem em conta o ritmo de aprendizagem do aluno, ou seja, o aluno sobredotado pode aprender ao seu ritmo mais conteúdos e em menos tempo, sem que haja a omissão de conhecimentos (Alcón, 2005; Falcão, 1992; Manzano, 2009).

Dois outros procedimentos de aceleração consistem no progresso contínuo e no estudo independente, que possibilitam ao aluno um avanço de acordo com o seu próprio ritmo de aprendizagem. Desta forma, o aluno sobredotado aprende aquilo que é mais apropriado para as suas características, interesses e motivações. Contudo, o processo contínuo diferencia-se do estudo independente pelo fato de o ritmo de aprendizagem ser de inteira responsabilidade do aluno, sendo que é o aluno que arquiteta os seus próprios programas de estudo e perfilha-os sem ter de esperar pelos outros colegas de turma (Oliveira, 2007; Serra & Cardoso, 2008).

A aceleração ainda pode ser assumida por agrupamento vertical. Nesta medida, são constituídas turmas mistas, que consagram alunos de várias classes e, conseqüentemente, de idades heterogêneas. Assim, os alunos mais novos podem trabalhar conjuntamente com os mais velhos e mais avançados na mesma sala de aula, com currículos e horários parciais ou totais. Uma das grandes vantagens que é mencionada para esta medida educativa é a possibilidade de interação entre os colegas mais novos com os colegas mais velhos, tanto a nível social como académico (Oliveira, 2007; Serra & Cardoso, 2008).

A aceleração por disciplina permite que o aluno sobredotado possa frequentar classes mais avançadas em uma ou mais disciplinas, sem estar matriculado nesse ano de escolaridade, ou seja, há uma movimentação destes alunos para turmas de alunos mais velhos em determinadas áreas curriculares que lhe possam suscitar mais interesse e motivação (Alcón, 2005; Alencar & Fleith, 2001; Oliveira, 2007; Serra & Cardoso, 2008).

Os programas extracurriculares apresentam-se como uma alternativa de aceleração escolar, no qual os alunos sobredotados podem frequentar em tempo livre cursos de verão, que lhe confirmam um ensino avançado ou mesmo créditos para o estudo futuro. Também, os cursos por correspondência podem ser incluídos nas medidas de aceleração, no entanto, o sistema educativo tem de ser bastante flexível, uma vez que estes cursos podem ocorrer ao mesmo tempo que estão inscritos e a frequentar a escola regular, e durante o horário letivo (Manzano, 2009; Oliveira, 2007; Serra & Cardoso, 2008).

Finalmente, a aceleração através de estudo paralelos, em que os alunos frequentam o ensino básico ao mesmo tempo que o ensino secundário, permitindo-lhes

a conclusão mais veloz do ensino, sem que haja desmotivação e desinteresse por parte do aluno. Apesar dos benefícios, esta medida requer uma programação cuidada, nomeadamente na flexibilização e articulação dos mais diversos horários disciplinares (Serra & Cardoso, 2008).

De uma forma geral, as várias modalidades de aceleração educativa apresentam uma variedade de propósitos e níveis de intervenção, podendo cada um deles ter um impacto diferente. No entanto, é importante referir, que nos vários tipos de aceleração, o currículo é o mesmo que é apresentado aos alunos de cursos ou níveis académicos superiores, sem que haja qualquer tipo de adaptação à especificidade dos alunos sobredotados, isto significa, que não há a modificação do currículo, os alunos sobredotados aprendem os mesmos conteúdos que os outros alunos, só que de uma forma mais rápida e/ou antes do que está previsto pelo sistema educativo (Oliveira, 2007; Serra & Cardoso, 2008).

Em termos de avaliação geral, e de acordo com vários autores, a aceleração escolar apresenta imensos benefícios e inconvenientes, que justificam, assim, a sua aplicação positiva ou negativa no sistema educativo.

São apontadas como vantagens: a maior produtividade; a menor ênfase nas repetições de exercícios e atividades rotineiras, evitando-se, por lógica, a uniformidade, desmotivação, monotonia e aborrecimento dos alunos; uma boa adaptação entre o nível de conhecimentos e as realizações académicas; mais oportunidades para explorar e investigar questões escolares, relacionadas com as futuras intensões profissionais, que levam, por conseguinte, a uma menor probabilidade de abandono escolar; uma maior estimulação do aluno sobredotado face ao estudo, permitindo o desenvolvimento de hábitos apropriados de estudo e de trabalho, que conduzem a atitudes positivas face à aprendizagem e às tarefas escolares; a possibilidade de desfrutar de uma colossal diversidade de experiências e oportunidades educativas de seu interesse; a oportunidade de estabelecer contato com pares intelectualmente semelhantes, que partilham os mesmos interesses académicos e as mesmas habilidades; e ainda uma vantagem acrescida em termos económicos, visto que a aceleração é uma das modalidades mais simples de apoio diferenciado e menos dispendiosa (Acereda & Sastre, 1998; Alcón, 2005; Falcão, 1992; Prieto & Hervás, 2000; Serra & Cardoso, 2008).

Ao contrário das vantagens descritas anteriormente, que são fortemente apoiadas pela literatura, também alguns inconvenientes são apontados às medidas de aceleração. Porém, estas críticas são baseadas em atitudes e percepções apresentadas pelos professores e educadores. Assim, alistam-se como principais desvantagens: a diminuição das oportunidades para interagir com os colegas da mesma idade; o desenvolvimento imaturo quer a nível físico quer a nível emocional, que poderá provocar dificuldades em se relacionar com os colegas; a exigência de uma maior concentração em detrimento das oportunidades para desenvolver a criatividade e a imaginação; a rejeição por parte dos alunos mais velhos; a diminuição do jogo e da exploração; a criação de lacunas e falhas académicas, que poderão ser mais profundas mediante o avanço da escolaridade; a escassez de oportunidades para interagir em atividades extracurriculares com os colegas da mesma idade, que poderão levar à posterior manifestação de problemas sociais e emocionais; e a não adaptação do currículo às necessidades - ensino individualizado (Acereda & Sastre, 1998; Alcón, 2005; Falcão, 1992; Oliveira, 2007; Prieto & Hervás, 2000; Serra & Cardoso, 2008).

Conclui-se, assim, que a aceleração não é uma medida de intervenção adequada a todas as situações, esta deve ser ponderada e aplicada segundo cada caso. Por último, é importante salientar que a aceleração deveria ser encarada como uma solução temporária e não como uma etapa totalmente cumprida. Os alunos sobredotados deveriam receber um currículo diferenciado após a aplicação desta medida (Miranda, 2008; Oliveira, 2007).

2.2.2. Enriquecimento escolar

O enriquecimento denota a agregação de conteúdos e/ou áreas de aprendizagem que normalmente não estão previstos no currículo regular, podendo mesmo estender-se à ampliação de matérias ou ainda ao aprofundamento das mesmas com o objetivo de desenvolver os conteúdos curriculares. Estas alterações têm por base a individualização do ensino, que prevê o ajustamento dos programas educativos às características próprias de cada aluno (Acereda & Sastre, 1998; Tourón et al., 1998). Desta forma,

o enriquecimento educativo é um esforço de estimulação, intencional e planejado, que busca o crescimento da criança ampliando, aprofundando e complementando o currículo escolar básico com conhecimento, informações e ideias que a tornam capaz para uma consciência maior do contexto abrangente de cada tema, assunto, disciplina ou área do saber. Não é uma dieta suplementar de aprendizagem, que depende de haver recursos disponíveis para instrução e material “extra” de ensino (Freeman & Guenther, 2000, p. 123).

Visto em termos gerais, o enriquecimento é uma medida educativa aconselhada a todos os alunos e não só aos sobredotados, na medida em que o objetivo global da educação é o ensino individualizado e diferenciado para todo e qualquer aluno (Cardoso & Serra, 2008; Oliveira, 2007). Porém, Alencar e Fleith (2001) mencionam que um dos grandes problemas das medidas de enriquecimento prende-se com o fato dos programas não apresentarem objetivos claros e sistematizados. No entanto, os mesmos autores referem que estes programas deveriam ostentar as seguintes finalidades: o desenvolvimento e aprofundamento dos interesses pessoais e individuais do aluno; a ampliação da capacidade para analisar e resolver problemas; e a instigação da originalidade e da iniciativa. Sanchez (1997), por outro lado, destaca, em termos gerais, os subseqüentes objetivos para os programas de enriquecimento: ampliar a informação sobre diversos temas e conteúdos; ocasionar atividades de aprendizagem a um ritmo e nível adequado; oferecer experiências de pensamento criativo e de resolução de problemas; aumentar e fortalecer a independência e a auto direção da aprendizagem; e estimular e ativar o aluno para que possa atingir metas e aspirações mais elevadas.

Assim, a definição e a delimitação das medidas de enriquecimento têm sofrido, ao longo do tempo, modificações e abordagens diversas. Passow, de forma a enquadrar melhor a conceptualização dos programas de enriquecimento incute quatro orientações para o desenvolvimento e modificação do currículo. A primeira refere-se à modificação do conteúdo, com o objetivo de garantir uma maior profundidade e variedade de conteúdo. Esta orientação foca-se em criar oportunidades acrescidas para incrementar conhecimentos e destrezas que habitualmente não estão previstas no currículo normal. A segunda orientação prevê a modificação do ritmo a que se processa o ensino e aprendizagem. Nesta linha, promove-se a aceleração na progressão do currículo de acordo com as necessidades próprias do aluno. Numa terceira orientação, Passow

pressupõe a modificação da natureza dos materiais a utilizar, ou seja, o enriquecimento é realizado através da inclusão de conteúdos e materiais complementares, que possibilitem ao aluno explorar e desenvolver capacidades mais profundas e significativas. Por último, o autor menciona o enriquecimento como a chance para o desenvolvimento de competências processuais. Esta orientação é um elemento importante do currículo do aluno, na medida em que deve permitir o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais avançadas, para que posteriormente, alcance uma compilação de novos conhecimentos (citado por Oliveira, 2007; Touró, et al., 1998).

Na globalidade dos autores, o enriquecimento distingue-se da aceleração pela ponderação e reflexão das necessidades e características individuais do aluno. Porém, averigua-se que em alguns programas educativos o enriquecimento é apenas um acrescentar de atividades, ou seja, uma maior quantidade de trabalho, sem que se considerem os interesses, motivações e capacidades do aluno sobredotado (Oliveira, 2007).

As medidas de enriquecimento, em termos ideais, deveriam “aportar al superdotado el mayor número posible de contenidos, tanto cuantitativa como cualitativamente, haciéndolo de forma interrelacionada”²⁵ (Acereda & Sastre, 1998, p. 162). Geralmente, estas medidas caracterizam-se por propiciar ao aluno um currículo diferenciado do currículo regular, onde são viabilizadas habilidades cognitivas mais amplas, abstratas e com uma maior complexidade, enfatizando mais o processo do que o conteúdo, e propagadas outras áreas de conhecimento e não unicamente a aprendizagem e a cognição (Acereda & Sastre, 1998; Alcón, 2005; Manzano, 2009).

Os formatos e modalidades de enriquecimento são diversificados, porém, deve-se considerar, que as atividades referentes a esta medida precisam de ser rigorosamente e meticulosamente planejadas, atendendo aos objetivos dos programas de enriquecimento, tais como: o desenvolvimento ético e afetivo; o desenvolvimento da motivação académica e de auto direção; o aumento do pensamento criativo e da capacidade de resolução de problemas; e a promoção de altos níveis de pensamento crítico e hábitos de investigação (Antunes & Almeida, 2009; Tourón, et al., 1998).

²⁵ Contribuir para que o aluno sobredotado tenha o maior número possível de conteúdos, tanto quantitativamente como qualitativamente, fazendo-o de uma forma interrelacionada.

Apesar dos objetivos das medidas de enriquecimento serem comuns aos objetivos dos programas de aceleração, os caminhos que cada medida toma são díspares, em função das características do aluno, das suas necessidades, da sua idade e do sexo; dos recursos materiais e humanos que dispõem e utilizam; e por último, das prioridades que a escola tem (Antunes & Almeida, 2009; Tourón, et al., 1998).

Assim, são vários os autores que apontam estratégias diversificadas de enriquecimento, como: o estudo independente, as viagens e estudos de campo, os centros de aprendizagem, os programas de sábado, e os programas de verão. O estudo independente pressupõe a investigação e o desenvolvimento de projetos. Nesta estratégia o aluno tem a oportunidade de pesquisar e/ou estudar uma matéria de seu interesse, mesmo que não seja de índole curricular, com uma maior dedicação e empenho. Por parte dos professores, requer-se que estes apoiem o aluno nas mais diversas necessidades e dificuldades que possam surgir ao longo da reflexão sobre o tema, mas que tenham a capacidade de iniciar o aluno no processo de investigação científica. As viagens e estudos de campo presumem uma fonte de informação que suporta o desenvolvimento dos projetos e dos estudos independentes dos alunos com altas habilidades. A visita a um museu, a uma galeria de arte, a um laboratório, a uma fábrica, são atividades que requerem que o aluno vá com problemas e/ou perguntas concretas que sejam dirigidas a um objetivo específico da aprendizagem proposta por ele. Os centros de aprendizagem, por sua vez, são entendidos como núcleos de materiais relacionados com uma área específica do conhecimento, que consentem ao aluno a seleção das atividades que querem realizar. Estes centros podem localizar-se na sala de aula convencional ou nas direcionadas para a educação especial²⁶. Os programas de

²⁶ Em Portugal, mais precisamente em Vila Nova de Gaia, surgiu no ano letivo 2011/2012 o Programa Investir na Capacidade (PIC). Este é um programa continuado de enriquecimento extracurricular, dirigido a crianças com capacidades e talentos acima da média, que frequentem o Ensino Básico do concelho de Vila Nova de Gaia. Tem como sede o Centro Escolar de Vila Nova de Gaia no parque da Lavandeira e foi inicialmente desenvolvido por três agrupamentos, sendo posteriormente alargado a outros. Tem por finalidade o desenvolvimento pessoal e social, mais precisamente a auto estima, as regras, a motivação, os desafios, a responsabilidade e os valores. Para tal são utilizadas estratégias que estimulem a criatividade, potenciem o pensamento divergente e que promovam as capacidades maiores e menores. A identificação dos alunos a frequentarem este programa é feita pelos professores, em contexto de sala de aula, através de um inquérito de vinte e cinco perguntas. Após a identificação os resultados são comunicados aos pais e perante a autorização dos mesmos, estes alunos passam a integrar o programa, que decorre ao sábado de manhã.

Posteriormente, surge em Nelas o mesmo projeto (PIC Nelas), que tem por finalidade desenvolver as competências das crianças com capacidades acima da média, permitindo-lhe chegar à excelência, mas também desenvolver e fortalecer as áreas onde apresentam mais dificuldade.

sábado²⁷ permitem ao alunos sobredotados encontrar-se e trabalhar fora do ambiente escolar, atividades não relacionadas com o currículo regular. Os programas de verão englobam uma grande variedade de atividade, onde é permitida uma aprendizagem intensa sobre determinado tema, num curto espaço de tempo. Esta medida extracurricular constitui uma ocasião para acelerar e desenvolver certos domínios das matérias escolares, bem como das aprendizagens e treinos de competências específicas, não conjeturadas no currículo regular e que são de difícil implementação nas salas de aula convencionais, onde se assiste a uma heterogeneidade de capacidades, interesses e motivações (Oliveira, 2007; Tourón, et al., 1998).

Numa tentativa de integração das diversas formas de enriquecimento, Pendarvis, Howley e Howley (1986, citados por Oliveira, 2007) traçam três orientações que marcam de uma forma distinta os programas de enriquecimento, de acordo com a ênfase que se dá ao processo, ao conteúdo e ao produto. O enriquecimento orientado para o processo tem como finalidade o desenvolvimento das destrezas de pensamento cognitivo de ordem superior. Nesta abordagem os alunos são estimulados a aplicar as competências ensinadas através dos mais díspares recursos. No entanto, tem de se ter em atenção a aplicação dos processos cognitivos treinados, ou seja, deve-se permitir que os métodos cognitivos superiores sejam aplicados aos conteúdos disciplinares, para que possa haver a transferência de aprendizagens às distintas situações e/ou problemas do dia-a-dia (Alcón, 2005; Miranda, 2008; Oliveira, 2007; Tourón, et al., 1998).

O enriquecimento orientado para o conteúdo consiste em tomar uma ou mais áreas do currículo regular e desenvolvê-las com maior profundidade e complexidade que o previsto. Todavia, a diferenciação curricular assente no uso da profundidade em determinadas áreas e/ou aspetos curriculares implica a descoberta de mais detalhes, novos conhecimentos e reconhecimento de novas perspectivas. Para isso, é necessário

²⁷ Em 1995, surgiu na cidade do Porto um Programa de Enriquecimento para Crianças e Jovens Sobredotados com Capacidades e Talentos Superiores denominado de “Sábado Diferente”, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) em colaboração com a Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS). Este programa tem como objetivo desenvolver nas crianças e jovens com capacidades superiores: o seu potencial, a interação social com pares em características, a sua criatividade, a sua maturidade emocional, as competências motoras, através da implementação de atividades de enriquecimento diversificadas e criativas, que se realizam ao sábado de manhã. As atividades desenvolvem-se de acordo com quatro saberes temáticos: ciência e matemática divertida, desporto e movimento, inclusão nas artes, e saber e pensar. Estas são monitorizadas por coordenadores especializados e por professores convidados com formação própria e outros profissionais especialistas em domínios específicos.

que o professor saiba, antecipadamente, os conhecimentos, habilidades e interesses do aluno, para futuramente, trabalhar do concreto para o abstrato, do familiar para o incógnito, e do conhecido para o desconhecido. No que respeita à diferenciação curricular assente no uso da complexidade, o aluno tem de ser capaz de estabelecer conexões entre ideias, conceitos e disciplinas. Cabe ao professor modificar a perspetiva, mudando os níveis entre e dentro da disciplina, e ajudar o aluno a definir e identificar as dimensões da tarefa e do problema (Alcón, 2005; Tourón, et al., 1998).

O enriquecimento orientado para o produto tem por objetivo capacitar o aluno para a elaboração de produtos reais e com impacto, isto é, são programas que enfatizam o resultado do ensino, em vez do conteúdo e dos processos utilizados na aprendizagem. Contudo, são apontadas algumas críticas a esta orientação passando pela pressão a que os alunos e os professores são submetidos para apresentar a produtividade e a aprendizagem alcançadas (Alcón, 2005; Oliveira, 2007).

Apesar do enriquecimento ser uma das medidas mais consensuais na educação dos alunos sobredotado, este reúne críticas que o apoiam e outras que o recatam.

Uma das principais vantagens do enriquecimento reside na possibilidade de se poder ensinar/educar os sobredotados em grupos heterogéneos, onde existe uma grande diversidade de talentos e capacidades. Pois é nesta diversidade e heterogeneidade que um aluno com estas capacidades vai viver e se desenvolver ao longo da vida (Alcón, 2005; Prieto & Hervás, 2000). A motivação também é outro fator positivo, pois tende a ser desenvolvida através da promoção de experiências de aprendizagem enriquecedoras e estimulantes, bem como a criação de oportunidades de interação entre alunos com características semelhantes (Acereda & Satre, 1998). A inexistência de um processo formal de identificação prévia, tanto por parte dos professores como por especialistas na área, permite que cada aluno receba ajuda suplementar, somente quando é indispensável, e que termine quando se comprova que já não é necessária (Alcón, 2005; Prieto & Hervás, 2000). O processo educativo segue os mesmos parâmetros e o mesmo processo estrutural, que aquele que é desenhado para os alunos ditos normais, isto significa que é o professor do ensino regular que faz as adaptações curriculares pertinentes para responder às necessidades individuais do aluno (Alcón, 2005; Prieto & Hervás, 2000). Por fim, e não menos importante, considera-se que o enriquecimento é

uma medida educativa para os alunos sobredotados menos segregadora e elitista (Oliveira, 2007).

Uma das desvantagens mais limitativa das medidas de enriquecimento prende-se com os elevados custos, quer a nível de recursos humanos quer a nível de recursos materiais (Acereda & Sastre, 1998). A exigência de infraestruturas mais organizadas e preparadas é um inconveniente de bastante peso, pois é fundamental que as escolas estejam dispostas a possibilitar a individualização do ensino (Acereda & Sastre, 1998; Prieto & Hervás, 2000). A precisão de formação específica dos professores envolvidos nos programas de enriquecimento é uma outra desvantagem, pois o seu trabalho implica um esforço e uma preparação mais elevados, uma vez que os conteúdos curriculares são mais aprofundados e mais extensos que o normal (Acereda & Sastre, 1998; Oliveira, 2007; Prieto & Hervás, 2000).

Em suma, importa salientar que o enriquecimento combinado com outras medidas e modificações curriculares se torna mais eficaz e mais sólido. Todavia, esta metodologia de atendimento aos sobredotados estabelece convicções e princípios igualitários, sendo considerada como uma das escolhas mais seguras e mais abrangentes (Miranda, 2008; Oliveira, 2007).

2.2.3. Agrupamento

O agrupamento é outra medida de atendimento aos alunos com altas habilidades, cuja finalidade é presentear o aluno sobredotado com estruturas organizativas que permitam o seu desenvolvimento curricular. Estas formas de organização vão desde a criação de grupos ou escolas especiais, nas quais se desenham programas segundo o nível de cada grupo e onde se pode seguir uma forma de trabalho análoga para todos os alunos (Acereda & Sastre, 1998; Alencar & Fleith, 2001; Feldhusen, 1989; Pocinho, 2009; Rosner & Weilguny, 2006; Sabatella, 2008; Serra & Cardoso, 2008).

A designação agrupamento para além de ser bastante controversa, também é um termo confuso, pois tem sido definido de diferentes formas, abarcando um grande número de programas escolares (Antunes & Almeida, 2009; Alencar & Fleith, 2001). Deste modo, importa desde logo distinguir o agrupamento por habilidades – *ability grouping*, do agrupamento permanente dos alunos em escolas ou turmas especiais,

geralmente designado por *tracking* ou *curricular tracking*. Denomina-se por *ability grouping*, o agrupamento de alunos por habilidades e/ou níveis de preparação académica semelhantes em determinadas áreas curriculares, independentemente dos níveis escolares. Trata-se de um processo temporário e flexível, apoiando-se fundamentalmente nos níveis de desempenho dos alunos em determinadas áreas curriculares. A formação destes grupos tem por base uma avaliação periódica da evolução dos alunos em cada área curricular. Assim, os alunos podem mudar de grupo a qualquer momento, desde que se verifique a sua necessidade. O *curricular tracking* refere-se ao agrupamento permanente dos alunos com características, habilidades, interesses e desempenhos semelhantes, aos quais é aplicado um programa especial durante um longo período de tempo. Os critérios usados para agrupar os alunos, baseiam-se nas notas escolares e nas pontuações em testes estandardizados. No momento em que os grupos são formados, a sua constituição mantém-se estática, sendo praticamente ausente a mobilidade de alunos para outros grupos (Antunes & Almeida, 2009; Oliveira, 2007).

Ao fazer uma análise da literatura pode verificar-se que a maioria dos autores não está de acordo com estas escolas tão fechadas e tão pouco flexíveis, sobretudo nos primeiros anos de escolarização. Para estes, os alunos deveriam estar em relação com pares distintos tanto em idade como em capacidade e habilidade, para que o desenvolvimento social e afetivo fosse mais abrangente. Para isso, conceberam-se outras formas de agrupamento curricular a tempo parcial: a escola satélite e a escola dentro da escola. As escolas satélite são escolas que recebem alunos com altas habilidades durante a educação secundária. A estas cabe o agrupamento de alunos de outras escolas um ou dois dias na semana. Cada escola se especializa em determinado campo, dando a oportunidade aos alunos de presenciarem cursos especializados em determinada área. No entanto, no resto da semana estão nas escolas regulares a que pertencem, para assistirem às áreas curriculares do trilha regular. A escola dentro da escola, os alunos permanecem na sua escola regular, todavia, formam uma turma diferente, onde se desenvolve o currículo de forma especial para os sobredotados. O grande inconveniente é a necessidade de um grande número de alunos com altas habilidades, para formarem uma turma ou classe (Manzano, 2009; Serra & Cardoso, 2008).

Segundo Alencar e Fleith (2001), um programa de enriquecimento deveria permitir ao aluno a liberdade de escolha dos tópicos que quer estudar, bem como a sua profundidade e extensão, possibilitando-lhes, ainda, a utilização do estilo de aprendizagem que mais lhes agrada e onde se sentem mais confortáveis. Neste caso, o papel do professor seria apenas como orientador, facilitador na identificação do problema e guia para a escolha do melhor método de pesquisa.

Entre as várias medidas de intervenção educativa no atendimento a alunos sobredotados, o agrupamento tem sido a medida mais questionável e discutida ao longo dos anos, sobretudo no que diz respeito à formação de turmas ou escolas especiais fora da escola do ensino regular. Apesar de alguns autores defenderem que é uma estratégia que promove a excelência e a motivação dos alunos, outros criticam-na atestando que é uma estratégia que provoca a segregação e o elitismo dos alunos ao criarem-se diferenças entre escolas e grupos de alunos (Acereda & Sastre, 1998; Alcón, 2005; Alencar & Fleith, 2001; Sabatella, 2008).

Nas últimas décadas, tem-se assistido a uma grande preocupação com as medidas de agrupamento, pois, a educação tem como lema a igualdade de oportunidades para todos os alunos. No entanto, o agrupamento resulta numa estratégia desintegradora que cria diferenças entre escolas, grupos e alunos, acentuando a discrepância entre os fatores intelectuais excepcionais e os fatores sociais. Assim, esta medida resulta na incompatibilidade com a política educativa acima afirmada (Acereda & Sastre, 1998; Prieto & Hervás, 2000). Acrescentam ainda os críticos desta estratégia, que conjuntamente com a segregação que tendencialmente é provocada nos alunos, este elitismo pode fomentar desajustes no desenvolvimento psicossocial, alimentando, particularmente, um impacto negativo na autoestima e no autoconceito (Acereda & Sastre, 1998; Oliveira, 2007; Prieto & Hervás, 2000).

Uma outra limitação do agrupamento, expressa por alguns autores, é o fato de os alunos sobredotados terem de deixar as aulas do ensino regular para desenvolverem um programa de educação especial, de forma a promoverem a sua correta integração, bem como um maior envolvimento no processo de aprendizagem. Isto significa que um aluno com altas habilidades necessita de um ambiente de aprendizagem menos estruturado e sem uma aprendizagem autodirigida, e usualmente, do ensino mais

abstrato e mais complexo do ponto de vista concetual (Oliveira, 2007; Prieto & Hervás, 2000).

Além dos alunos sobredotados constituírem um grupo educativo tão especial como os alunos com problemas de aprendizagem, o agrupamento flexível dá a possibilidade de interação entre alunos com características e habilidades semelhantes, em ambientes educacionais que estão particularmente organizados para acompanhar as suas necessidades particulares. Os alunos sobredotados carecem de oportunidades que estimulem o desenvolvimento das habilidades e ajudem na consecução de determinados processos de aprendizagem, de acordo com as suas necessidades, motivações e interesses. Sem esta medida de agrupamento seria muito difícil para os professores criarem situações desafiantes, intrinsecamente motivadoras e orientadas para atingir objetivos de excelência (Antunes & Almeida, 2009; Miranda, 2008; Oliveira, 2007; Prieto & Hervás, 2000; Sabatella, 2008).

Contudo, para que a implementação desta metodologia seja mais eficaz, Clark (1992 citado por Sabatella, 2008) menciona que é preciso: reconhecer a heterogeneidade do grupo, bem como as diferenças individuais de cada aluno; evitar a completa segregação dos alunos, através da criação de oportunidades de convívio e interação com colegas com diferentes habilidades; selecionar profissionais qualificados que estejam em permanente atualização, tanto nas formas de avaliação como nas propostas curriculares específicas para alunos com elevadas capacidades; encorajar o desenvolvimento numa vasta área e não apenas na área intelectual; e incentivar o contato e comunicação entre os professores e entre os professores e pais (Alencar & Fleith, 2001; Sabatella, 2008).

Em suma, a maioria dos autores pactua com os padrões de agrupamento temporário, onde são ministradas competências e/ou conteúdos específicos, em complemento com o ensino apropriado, para favorecer e beneficiar, de forma significativa, as competências académicas. Ao nível psicossocial, não existem estudos suficientes que apontem melhorias ou decréscimos no rendimento e nos resultados dos alunos. Pelo contrário, os desempenhos dos alunos sobredotados tende a baixar quando lhes são retiradas as medidas de agrupamento. Mais uma vez importa salientar que as medidas de agrupamento, por si só, tendem a ter efeitos reguladores e reduzidos no desempenho (Oliveira, 2007).

Parte II - Investigação Empírica

Capítulo III – Metodologia

A metodologia é uma disciplina instrumental ao encargo da pesquisa. É a partir desta que se trilham os caminhos a seguir e o método para obter as respostas que dão ênfase a questão de partida, ou seja, a metodologia, na origem do termo, significa “estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para fazer ciência” (Demo, 1995, p. 11).

Esta averigua os limites da ciência, seja com alusão à capacidade de conhecer, ou à capacidade de intervir na realidade. A metodologia também se ocupa das características, dos princípios, e dos problemas relacionados com o método de investigação (Demo, 1995; Dias, 2009).

Posto isto, Eichelberger menciona que num “estudo empírico, o objectivo é a descrição do que ocorreu numa determinada situação natural ou artificial, com o propósito de desenvolver teorias ou modelos sobre a natureza ou a condição humana” (citado por Afonso, 2005, p. 22). Assim, a investigação é uma tentativa sistemática de dar respostas a determinadas perguntas, sendo que essas respostas podem ser dadas de forma abstrata.

Face a estes propósitos, neste capítulo serão abordadas as questões metodológicas que orientam a investigação. Estas interrogações surgiram na sequência da primeira parte do trabalho, onde se encontra exposta a matriz teórica que serve de suporte à investigação desenvolvida. Assim, neste capítulo são enunciados o problema, a questão de partida, os objetivos de estudo, o tipo de investigação, a população e a amostra, o instrumento de investigação, o processo de recolha de dados, bem como os procedimentos estatísticos.

3.1. A percepção dos professores sobre a sobredotação: o nosso problema

A investigação em torno da sobredotação tem mostrado uma falta de articulação entre as definições consideradas, as metodologias adotadas na identificação, as medidas de intervenção, e as práticas educativas. Apesar da evolução que já se tem feito sentir quanto à concetualização do que é um sobredotado, a identificação ainda se prende, e se

centra nas provas de avaliação cognitiva ou testes de QI. Apesar da existência de vários estudos internacionais e nacionais acerca da sobredotação, ainda não se conseguem ver os reais efeitos no percurso escolar do acompanhamento educativo dado a estes alunos. Assim, identificar e reconhecer os alunos sobredotados é ainda um problema para profissionais de saúde (psicólogos) e para os profissionais de educação (professores do ensino regular e professores de educação especial) (Antunes & Almeida, 2009; Falcão, 1992; Virgolim, 2009).

São vários os autores que defendem a identificação precoce destes alunos. Existem mesmo alguns, que defendem que um aluno sobredotado deve ser, imediatamente, identificado mal entre para a escola, para que possa ser estimulado, criando ambientes pedagógicos adequados, motivadores e que facilitem o seu desenvolvimento global, sem que ocorra uma desmotivação e por consequente, a apresentação de condutas disruptivas (Serra, 2008).

Mas, apesar de ser muito importante a identificação o mais cedo possível é necessário ter em atenção que alguns erros podem acontecer e que isso vai acarretar consequências, tanto para aqueles sobredotados que afinal não o são, como para aqueles que o sendo, podem vir a sofrer de exclusão, pois independentemente do programa escolhido, este por si só pode não chegar para obter os resultados esperados.

Face às dificuldades enunciadas, esta dissertação tem como intenção conhecer, junto dos profissionais de educação, nomeadamente dos professores dos 2º e 3º Ciclos, as suas percepções acerca da sobredotação, bem como, eleger e educar os alunos sobredotados.

3.2. Questões e objetivos

A componente empírica desta dissertação, em termos globais, organiza-se em torno de três objetivos, como referimos. Pretendemos, por um lado, perceber qual a percepção dos professores acerca da temática da sobredotação, e como é que através desta informação/conhecimento conseguem identificar um aluno sobredotado. Para tal, iremos intercepar as respostas dos professores acerca da afirmação que melhor caracteriza um aluno sobredotado e as reais aptidões que consideram iminentes a um sobredotado.

Por outro lado, pretendemos com esta dissertação compreender a posição dos professores face à inclusão e elegibilidade dos alunos sobredotados na Educação Especial. Por fim, e não menos importante, iremos cruzar a opinião dos professores face à educação dos alunos sobredotados e as verdadeiras dificuldades que poderão daí advir.

Assim, a questão central desta componente empírica é: Será que os professores estão informados e preparados para identificar, eleger e educar os alunos sobredotados?

A partir desta questão que assumimos como mais geral, podemos suportar com algumas questões mais específicas:

- Como os professores dos 2º e 3º Ciclos identificam e caracterizam os alunos sobredotados?
- Os alunos sobredotados devem ser elegíveis para a Educação Especial?
- Quais os métodos mais eficazes no processo de ensino dos alunos sobredotados?
- Os professores sentem-se capazes de acompanhar, em termos educativos, os alunos sobredotados?

Considerando as questões subjacentes à componente empírica da dissertação, pensamos atingir os nossos propósitos através dos seguintes objetivos:

- Conhecer a informação que os professores detêm sobre a identificação de um aluno sobredotado;
- Verificar a percepção dos professores sobre as características que melhor caracterizam um aluno sobredotado no domínio das aprendizagens, da motivação, da criatividade e da liderança;
- Averiguar qual a opinião dos professores sobre a elegibilidade dos alunos sobredotados para a Educação Especial;
- Verificar quais os métodos que os professores consideram mais eficazes no ensino dos alunos sobredotados;
- Aferir se os professores se encontram capazes de acompanhar, em termos educativos, os alunos sobredotados;
- Apurar quais os obstáculos que os professores consideram ser os mais relevantes na educação dos alunos sobredotados.

3.3. Tipo de investigação

Para qualquer investigação real não existe uma só metodologia, uma só técnica, nem um só instrumento. Nenhum método pode ser apreciado de melhor ou pior, pois sabemos que o melhor, por vezes, pode ser inimigo do bom e o perfeccionismo pode conduzir a resultados esterilizantes.

Neste sentido, Flick (2005) considera que os pontos de partida de qualquer tipo de investigação são

as ideias dos acontecimentos sociais, das coisas ou factos que se encontram, no campo social estudado, e no modo como essas ideias comunicam entre si – isto é, competem, entram em conflito, se impõem ou são partilhadas e tidas por realidade (p. 31).

Neste estudo a investigação adotada é do tipo quantitativa, descritiva e correlacional, sendo a técnica utilizada para a recolha de dados o inquérito por questionário. Uma investigação quantitativa pressupõem-se objetiva, dado que os critérios utilizados estão bem definidos, quer para a amostragem, quer para os processos de análise de dados, e são baseados na linguagem da estatística, da matemática analítica, e da categorização lógica (Afonso, 2005). Trata-se de um estudo descritivo, uma vez que, o investigador já tem conhecimentos precedentes do problema de investigação, possibilitando a identificação dos objetivos a analisar. Este tipo de pesquisa não obriga ao emprego de técnicas, instrumentos e tratamentos de dados muito aprimorados e demasiado complexos, uma vez que, pressupostos muito elaborados conduzem ao obscurecimento da relação entre as variáveis tornando os dados incompreensíveis e pouco úteis (Dias, 2009). É uma pesquisa do tipo correlacional, pois o objetivo principal é encontrar e avaliar a intensidade das relações entre as variáveis, sem pretensões de casualidade e sem manipulação. Esta procura de relações organiza-se através de procedimentos estatísticos que fornecem a medida quantificada do grau de relação entre as variáveis (Coutinho, 2008).

3.4. População e amostra

3.4.1. Caracterização da população

A população em estudo é constituída por professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico pertencentes a seis agrupamentos do distrito de Viseu. Neste contexto, o conjunto de professores inquiridos, pertencentes aos agrupamentos selecionados, eram 523. Dos 523 apenas nos foram devolvidos 357, o que corresponde a uma taxa de retorno 71,4%.

3.4.2. Caracterização da amostra

A amostra foi selecionada por conveniência, composta por sujeitos voluntários, que se mostraram disponíveis para participar na investigação. Este método de amostragem possui várias vantagens, estando entre elas a rapidez, a facilidade e ter custos reduzidos, mas também apresenta inconvenientes que se relacionam com os resultados e as conclusões, uma vez que estas só se podem aplicar à amostra, não se podendo fazer a sua extensão ao universo (Hill & Hill, 2005).

De entre os 357 inquéritos preenchidos pelos professores dos 2º e 3º Ciclos, apenas 343 encontravam-se devidamente preenchido, sem respostas rasuradas ou mesmo duplicadas. Foi com base neste número que a análise de resultados se realizou, ou seja, a nossa amostra é constituída por 343 sujeitos.

Na tabela 1, relativamente ao sexo, verificamos que a irretorquível maioria é do sexo feminino (n= 219; 63,8%), em oposição, apenas 35,9 % do sexo masculino, havendo a salientar que 1 dos inquiridos não respondeu a esta questão.

Tabela 1- Distribuição da amostra pelo sexo

	Categoria	n	%	% (s/ não resposta)
Sexo	Masculino	123	35,9	36,0
	Feminino	219	63,8	64,0
	Não responde	1	0,3	—

No respeitante à idade, é de salientar que 2 dos inquiridos não responderam à pergunta sendo que os restantes 341 reponderam, estando os resultados expostos na tabela 2. A idade média (\pm desvio padrão) dos inquiridos da amostra é de 37,3 (\pm 8,2), sendo que esta varia entre os 22 anos (valor mínimo) e os 60 anos (valor máximo) (tabela 2).

Tabela 2- Estatística da idade

	n	%	Média	DP	Mediana	P25	P75	Mín	Máx
Idade (anos)	341	100	37,3	8,2	37,0	31,0	43,0	22	60

No que concerne à formação académica dos inquiridos, a maioria possui licenciatura (n= 257; 74,9%), 55 (16%) detêm o grau de mestre, 21 (6,1%) têm o bacharelato e apenas 10 (2,9%) possuem o grau de doutor (tabela 3).

Tabela 3- Distribuição da amostra pela formação académica

	Categoria	n	%
Formação Académica	Bacharelato	21	6,1
	Licenciatura	257	74,9
	Mestrado	55	16,0
	Doutoramento	10	2,9

No que se refere ao tempo de serviço dos inquiridos, podemos verificar que em média tinham 11,7 (\pm 7,8) anos de serviço, que variaram entre 0 e 36 anos de serviço. No entanto, 4 dos inquiridos não responderam à pergunta colocada (tabela 4).

Tabela 4- Estatística do tempo de serviço

	n	%	Média	DP	Mediana	P25	P75	Mín	Máx
Tempo de serviço (anos)	339	4	11,7	7,8	11,0	5,0	17,0	0	36

Relativamente ao exercício de funções, 5 dos inquiridos não responderam e para os restantes obtiveram-se os resultados aclarados na tabela 5. A maioria, 91% (n=312), exerce funções no ensino regular e 7,6% (n=26) na educação especial.

Tabela 5- Distribuição da amostra segundo o exercício de funções

	Categoria	n	%	% (s/ não resposta)
Exerce funções	Ensino Regular	312	91,0	92,3
	Educação Especial	26	7,6	7,7
	Não responde	5	1,5	—

Dos 343 inquiridos, 283 (82,5%) responderam não possuir formação no âmbito da Educação Especial, enquanto 59 (17,2%) dos inquiridos responderam que tinham formação na área da Educação Especial. Porém, um dos inquiridos não respondeu a este item (tabela 6).

Tabela 6 - Distribuição da amostra segundo a formação no âmbito da Educação Especial

	Categoria	n	%	% (s/ não resposta)
Possui formação no âmbito da Educação Especial	Não	283	82,5	82,7
	Sim	59	17,2	17,3
	Não responde	1	0,3	—

Na tabela 7 apresentamos uma descrição relativa à experiência com alunos com NEE. Da sua análise averiguamos que a maioria já trabalhou com alunos com NEE (76,1%; n=261), 81 (23.6%) nunca teve alunos com esta problemática, e um dos inquiridos não respondeu.

Tabela 7 - Distribuição da amostra pela experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais

	Categoria	n	%	% (s/ não resposta)
Tem/teve nas suas turmas alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)	Não	81	23,6	23,7
	Sim	261	76,1	76,3
	Não responde	1	0,3	—

Relativamente à experiência profissional com alunos sobredotados 96 (28%) dos inquiridos responderam que tinham tido alunos sobredotados ao longo da sua carreira profissional, enquanto 247 (72%) respondeu que não se tinha deparado ao longo da sua experiência profissional com alunos sobredotados (tabela 8).

Tabela 8 - Distribuição da amostra segundo a experiência com alunos sobredotados

	Categoria	n	%	% (s/ não resposta)
Durante a sua experiência profissional, já se deparou com alunos sobredotados?	Não	247	72,0	—
	Sim	96	28,0	—

3.5. Instrumento de Investigação

3.5.1. Elaboração do questionário, validade e fiabilidade

O questionário é utilizado pelos investigadores para transformar em dados a informação ou do conhecimento fornecido diretamente pelo sujeito. Este é por definição um instrumento estandardizado tanto no texto das perguntas como na ordem que estas tomam (Afonso, 2005; Dias, 2009; Ghiglione & Matalon, 1997; Tuckman, 2000). Esta ideia é enraizada pelo fato de estarmos perante uma investigação de cariz quantitativo, sendo caracterizada “pela utilização de técnicas rigorosas de recolha de dados, muitas delas estandardizadas, que permitem assegurar a validade e fidelidade dos dados recolhidos” (Lima & Vieira, 1997, p. 16)

Assim, a técnica do questionário como forma de recolha de dados permite medir o que o sujeito sabe (conhecimento ou informação), o que prefere (preferências ou valores), e o que pensa ou crê (atitudes e convicções). No entanto, a sua viabilidade acarreta a garantia de alguns pressupostos básicos relativamente ao inquirido. É necessário que este adote uma atitude cooperativa, ou seja, que aceite responder voluntariamente ao questionário, e que responda efetivamente o que sabe, o que quer, e o que pensa (Afonso, 2005; Tuckman, 2000).

Não obstante às várias implicações que um questionário acarreta, esta forma de recolha de dados apresenta como vantagens: a possibilidade de recolha de informação de um grande número de pessoas; de permitir ao inquirido responder cuidadosamente às questões que lhe são colocadas, eliminando o enviesamento atribuído aos entrevistados; a comparação entre as respostas dos inquiridos; e a generalização dos resultados da amostra à população (Quivy & Campenhoudt, 1992; Tuckman, 2000).

Porém, são apontadas a esta técnica as seguintes limitações: a necessidade de cooperação por parte dos sujeitos alvo do estudo; a necessidade de o sujeito manifestar maturidade sobre o assunto em questão e sinceridade nas respostas; a limitação do tipo de perguntas a formular e os tipos de respostas a serem dadas pelo sujeito; a delimitação do número de perguntas por questionário, pois se este for muito longo os sujeitos deixam de responder o que efetivamente sentem; e ainda o fato de o material que é recolhido poder ser superficial (Quivy & Campenhoudt, 1992; Tuckman, 2000).

Apesar das limitações apresentadas anteriormente, consideramos que o questionário seria o instrumento mais adequado tendo em conta os objetivos definidos e a população alvo do estudo.

Assim, o questionário foi elaborado a partir da análise da literatura acerca do assunto a investigar e da listagem de questões às quais queríamos responder. Para que a informação obtida fosse a mais fiável e a mais válida possível, quando preparamos e organizamos o questionário tivemos o cuidado de abordar temas do conhecimento dos inquiridos; de criar um documento que não fosse muito extenso; de não incluir termos ou expressões complexas; de produzir um escrito visivelmente estruturado, quer no tamanho da letra quer nos espaços deixados para registo das respostas; e de colocar frases introdutórias com informação acerca da forma de resposta a cada questão.

Para a validação do questionário, produzimos uma primeira versão – pré-teste – com a finalidade de garantir que este se encontra de fato aplicável e que responde, efetivamente, ao problema por nós colocado. Segundo Ghiglione e Matalon (1997), o questionário deve ser aplicado a um pequeno grupo de indivíduos com características semelhantes à da população/amostra, com o objetivo de saber se eles compreenderam o significado do questionário e das perguntas. Esta situação permite-nos saber como é que as questões são compreendidas, permite-nos evitar erros de vocabulário e de sintaxe, e salientar falhas, incompreensões e equívocos.

Deste modo, o questionário – pré-teste - foi aplicado a seis professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, que não pertencem à nossa amostra principal. Os inquiridos acederam ao preenchimento individual do questionário, sendo-lhes pedido que assinalassem casuais dúvidas, incorreções e/ou lacunas detetadas. Da análise das opiniões proferidas, que registámos em forma de anotações, fomos levados a considerar que o questionário não apresentava dificuldades e dúvidas, sobretudo no que diz respeito à clareza e a apresentação das questões.

Para determinar a fiabilidade do questionário construído aplicamos o índice de α de Cronbach. Este mede a correlação entre respostas através da análise do perfil das respostas dadas pelos inquiridos. No entanto, para que se possa fazer a aplicação correta do α de Cronbach é necessário que alguns pressupostos estejam fixados, tais como: a divisão e agrupamento das questões em dimensões, ou seja, que as questões que tratam do mesmo assunto estejam próximas; que o questionário seja aplicado a uma amostra significativa e heterogénea; e que as escalas já tenham sido validadas (Hora, Monteiro, & Arica, 2010).

Contudo, considera-se que um instrumento é classificado como tendo fiabilidade conveniente quando o α de Cronbach é pelo menos de 0,7. Porém, em alguns panoramas de investigação nas ciências sociais, α de Cronbach de 0,6 é considerado concebível desde que os resultados conseguidos através desse instrumento sejam interpretados com prudência (Maroco & Marques, 2006).

3.5.2. Apresentação do questionário

O questionário, ver anexo I, possui dezassete questões distribuídas em duas partes. As questões são maioritariamente fechadas, havendo em algumas a possibilidade de assinalar mais do que uma resposta, e noutras a eventualidade do inquirido acrescentar opções de resposta. A questão relacionada com o conhecimento sobre a temática da sobredotação apresenta-se através de uma escala de resposta psicométrica, tipo Likert, com o objetivo de quantificar as respostas dos sujeitos sobre determinada variável. A pergunta relacionada com a inclusão dos alunos sobredotados na Educação Especial mostra-se aberta, pois com ela pretendemos recolher os motivos que levam os professores a incluir ou não os alunos sobredotados na Educação Especial.

As questões da primeira parte pretendem apurar as características pessoais e profissionais dos inquiridos (sexo, idade, formação académica, tempo de serviço, ensino em que exerce funções, se possui formação na Educação Especial), e por último, se tem ou teve nas suas turmas alunos com Necessidades Educativas Especiais. A segunda parte é constituída por nove itens que se destinam à obtenção de informação acerca do conhecimento dos professores sobre a sobredotação e se estes se consideram preparados para identificar, eleger e educar os alunos sobredotados.

Os itens que constituem a segunda parte deste questionário foram adaptados do livro “Crianças Sobredotadas. Que sucesso escolar?”, de Ilídio Falcão (1992), do livro “O aluno sobredotado – Compreender para Apoiar – Um guia para educadores e professores”, de Helena Serra (2004), e da dissertação de mestrado de Anabela Bastos (2009), “A percepção dos professores sobre os alunos sobredotados versus o alheamento da escola”.

Para determinar a preparação dos professores para identificar os alunos sobredotados, os inquiridos responderam a duas questões, onde para além de indicarem qual das afirmações caracteriza melhor um aluno sobredotado, numa escala de cinco pontos de tipo Likert (1- discordo totalmente a 5- concordo totalmente), opinaram sobre as características de um aluno sobredotado no domínio das aprendizagens, da motivação, da criatividade e da liderança.

Para determinar o grau de disposição dos professores para a elegibilidade dos alunos sobredotados, os inquiridos responderam a duas perguntas, em que manifestam o conhecimento que têm acerca da legislação sobre a educação dos alunos sobredotados e se consideram pertinente a inclusão destes alunos na Educação Especial, sendo que nesta última questão, têm de justificar a sua resposta apontando os motivos que os levam a incluir ou não estes alunos na Educação Especial.

De forma a avaliar a habilidade dos professores para acompanhar, em termos educativos, os alunos sobredotados e os métodos que consideram ser os mais eficazes para o processo de ensino-aprendizagem destes alunos, os inquiridos responderam a quatro questões em que se pronunciaram sobre a sua aptidão para acompanhar estes alunos a nível educativo; sobre a necessidade de ajuda de um outro profissional, mencionando qual ou quais aqueles a que recorreria; sobre as dificuldades com que se poderia debater ao ter presente na sala de aula um aluno sobredotado, e ainda, sobre a

modalidade de atendimento que considerava ser a mais eficaz para o ensino dos sobredotados.

3.6. Procedimentos metodológicos

Atendendo à necessidade de uma apreciação do instrumento de recolha de dados – inquérito por questionário – procedemos ao contacto com a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), ver anexo II, com o intuito de obter a autorização para a aplicação do questionário destinado aos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico em escolas da Região Centro do país.

Conseguida a autorização da DGIDC, ver anexo III, passou-se para a segunda fase, em que foi estabelecido o contacto direto com as escolas públicas da zona centro do país onde existia os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, informando-as dos objetivos do nosso estudo e solicitando a sua colaboração através da autorização para a aplicação do questionário aos professores supra mencionados pertencentes a essa escola – ver anexo IV.

Após o parecer positivo dos Órgãos de Gestão dos Agrupamentos, iniciou-se a aplicação e recolha dos questionários nas escolas selecionadas, junto dos professores. Esta aplicação e recolha decorreu na própria escola e foi mediada pela Direção das Escolas, sendo frisado o fato de que a informação recolhida seria confidencial e o anonimato dos inquiridos seria mantido.

Após recolhidos os questionários procedeu-se à sua numeração e ao tratamento estatístico dos mesmos. A análise descritiva da amostra foi realizada utilizando estatísticas de sumário adequadas: as variáveis categóricas foram descritas usando frequências absolutas (n) e relativas (%), e as contínuas foram descritas usando a média e desvio padrão (DP), a mediana (Me) e respetivos percentis 25 e 75 (P25 e P75), e o mínimo e máximo observados, disponibilizando estas estatísticas para comparação sempre que a distribuição de observações da variável é simétrica (média (\pm DP)) ou assimétrica (Me).

A correlação entre variáveis quantitativas foi realizada através do coeficiente de correlação de Spearman (variáveis distribuídas de forma não normal), e entre variáveis

qualitativas através do teste de qui-quadrado. Os testes de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis foram usados para testar se o valor mediano de variáveis quantitativas (assimétricas, isto é, não normalmente distribuídas) diferia significativamente, em dois grupos ou mais de dois grupos independentes, respetivamente.

A análise da validade da escala foi realizada através de técnicas de análise dos componentes principais (ACP), com rotação Varimax, seguindo o método de Kaiser. A adequação da análise ACP foi obtida através do valor da medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de Bartlett. O valor de prova (p) inferior a 0,05 foi considerado estatisticamente significativo. A análise de dados foi realizada utilizando o *software* estatístico IBM© SPSS© Statistics vs.21.0.

No capítulo seguinte são apresentados os resultados obtidos através das análises efetuadas.

Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo apresentamos os resultados das análises estatísticas conduzidas através do problema do estudo e dos objetivos da presente investigação, procedendo à sua análise e discussão.

De uma forma sequencial, expomos em primeiro lugar os resultados descritivos da amostra, onde fomos verificar se os professores se encontram informados e preparados para identificar, eleger e educar os alunos sobredotados. Para tal utilizamos a análise descritiva, que inclui na sua decomposição as frequências absolutas (n) e relativas (%), a média e desvio padrão (DP), a mediana (Me) e respetivos percentis 25 e 75 (P25 e P75), e o mínimo e máximo observados.

Num segundo momento, e tomando como base os resultados descritivos, avançamos para a análise correlacional das variáveis. A correlação entre as variáveis foi concretizada através do coeficiente de correlação de Spearman e do teste de qui-quadrado.

Por último, este capítulo apresenta a discussão dos resultados, onde são explanadas as ideias e as conclusões resultantes do confronto dos objetivos com os resultados obtidos e com a revisão da literatura.

4.1. Análise descritiva das variáveis em estudo

Como já foi referido para medir o grau de informação e preparação dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico para a identificar, eleger e educar os alunos sobredotados, foram utilizados vários indicadores - afirmação que melhor caracteriza um alunos sobredotado; grau de concordância com as características de um aluno sobredotado no domínio das aprendizagens, da motivação, da criatividade e da liderança; grau de conhecimento acerca legislação que vigora a educação dos alunos sobredotados; grau de consonância acerca da inclusão dos alunos sobredotados na Educação Especial; modalidades de atendimento para o processo de ensino de alunos sobredotados; obstáculos que poderão advir do acompanhamento do aluno sobredotado;

aptidão para acompanhar estes alunos a nível educativo; necessidade de ajuda de um outro profissional, mencionando qual ou quais aqueles a que recorreria – cada um deles constituído por grupos de itens.

No que respeita à afirmação que melhor caracteriza um aluno sobredotado os resultados encontram-se explanados na tabela 9. Podemos observar que mais de metade da amostra (n= 183; 53,4%) refere que a afirmação que melhor caracteriza um aluno sobredotado é “Um aluno com elevado quociente intelectual (QI)”, seguindo-se com 46,1% (n=158) a afirmação “Um aluno com superior desempenho em qualquer área curricular”. Por último importa salientar que 2 dos inquiridos não responderam à questão.

Tabela 9 - O que caracteriza melhor um aluno sobredotado

Qual afirmação caracteriza melhor um aluno sobredotado	n	%	% (sem não resposta)
Um aluno com um elevado quociente intelectual (QI)	183	53,4	53,7
Um aluno com superior desempenho em qualquer área curricular	158	46,1	46,3
Não responde	2	0,6	—

Na tabela 10, encontram-se os valores obtidos para os itens definidos para avaliar a conceção que os docentes têm sobre as características de um aluno sobredotado no domínio das aprendizagens, da motivação, da criatividade e da liderança.

Mas antes de se fazer qualquer tipo de análise sobre as respostas dadas pelos inquiridos, começamos por fazer a análise da consistência interna da escala e dos seus fatores (tabela 10). Para verificar se subsistia consistência interna foi utilizando o coeficiente α de Cronbach, medida de intercorrelação entre os itens que constituem a escala e cada um dos domínios. Obteve-se um valor de 0,911 para o α de Cronbach para a escala neste estudo, que nos indica estarmos na presença de uma escala com uma muito boa consistência interna. De acordo com Bland e Altman (1997), valores de α de Cronbach entre 0,7 e 0,8 são considerados satisfatórios para fazer comparações entre grupos com fiabilidade e o valor 0,9 é considerado o mínimo necessário para escalas com aplicação clínica. Assim, com o valor de α obtido, verifica-se a utilidade clínica de

usar todos os itens desta escala em vez de utilizar apenas alguns dos seus domínios. Por outro lado, verificou-se ainda que o valor de α não melhora, ou seja, não é superior a 0,911 retirando-se qualquer uma das catorze afirmações.

Da análise da tabela 10, referente aos itens relacionados com as características de um aluno sobredotado, verifica-se que quase metade da amostra considera que um aluno sobredotado **demonstra rapidez e facilidade na compreensão de determinados assuntos** (M= 4,47), seguindo-se a afirmação **mostra uma elevada curiosidade por determinados assuntos, temas e ideias** (M= 4,43). Em ambas as afirmações, a maioria das respostas encontra-se entre o concordo e o concordo totalmente. Porém, na primeira afirmação só 2 (0,6%) inquiridos é que referem que discordam totalmente, 4 (1,2%) que discordam, 13 (3,8%) não concordam nem discordam, 135 (39,4%) concordam e 189 (55,1%) concordam totalmente. Enquanto na segunda afirmação, 4 (1,2%) inquiridos discordam totalmente, 4 (1,2%) discordam, 15 (4,4%) não concordam nem discordam, 136 (39,7%) concordam e 184 (53,6%) concordam totalmente.

Posteriormente, patenteia-se a afirmação **retém a informação que lhe é transmitida facilmente** (M= 4,40), estando as respostas dos inquiridos distribuída da seguinte forma: 2 (0,6%) discordam totalmente, 9 (2,6%) discordam, 18 (5,2%) não concordam nem discordam, 134 (39,1%) concordam e 180 (52,5%) concordam totalmente. Depois, com uma M= 4,30 está a afirmação **encontra soluções ou caminhos alternativos para resolver problemas**, em que 3 (0,9%) inquiridos responderam que discordam totalmente, 5 (1,5%) discordam, 33 (9,6%) não concordam nem discordam, 148 (43,1%) concordam e 154 (44,9%) concordam totalmente.

De seguida, com igual média (M=4,22) encontram-se as afirmações **por iniciativa própria, procura informações adicionais e/ou complementares e a partir de um exemplo ou uma explicação resolve facilmente outras situações**. No entanto, distinguem-se pelo desvio padrão, sendo o da primeira afirmação de 0,84, enquanto o da segunda é de 0,80, e pela distribuição das respostas pelas 5 categorias disponibilizadas para responder. Sendo assim, para a primeira afirmativa 3 (0,9%) inquiridos responderam que discordam totalmente, 15 (4,4%) discordam, 29 (8,5%) não concordam nem discordam, 153 (44,6%) concordam e 143 (41,7%) concordam totalmente. Para a segunda afirmação, os inquiridos distribuem as suas respostas da seguinte forma 4 (1,2%) discordam totalmente, 6 (1,7%) discordam, 39 (11,4%) não

concordam nem discordam, 157 (45,8%) concordam e 137 (39,9%) concordam totalmente.

Logo após, está a afirmação **desmotiva perante atividades rotineiras** (M=4,21), em que 7 (2%) discordam totalmente, 15 (4,4%) discordam, 36 (10,5%) não concordam nem discordam, 126 (36,7%) concordam e 159 (46,4%) concordam totalmente. A afirmativa **apresenta um vocabulário avançado para a sua idade e para o seu nível escolar** apresenta-se com uma M=4,12, estando as respostas dos inquiridos repartidas da subsequente forma 13 (3,8%) discordam totalmente, 16 (4,7%) discordam, 31 (9%) não concordam nem discordam, 139 (40,5%) concordam e 144 (42%) concordam totalmente. Seguidamente, estão as afirmações **apresenta soluções pouco vulgares na resolução de problemas e no relacionamento de ideias** (M=4,06), **inicia as suas próprias atividades, sem que estas sejam solicitadas pelo professor** (M=4,05), **demonstra persistência na realização e finalização das atividades** (M=3,99) e **procura a perfeição em todas as atividades e tarefas** (M=3,81). Na primeira afirmação 4 (1,2%) discordam totalmente, 19 (5,5%) discordam, 57 (16,6%) não concordam nem discordam, 134 (39,1%) concordam e 137 (37,6%) concordam totalmente. Para a segunda afirmação os resultados estão fragmentado pelas 5 categorias de resposta, onde se vê que 5 (1,5%) discordam totalmente, 16 (4,7%) discordam, 59 (17,2%) não concordam nem discordam, 140 (40,8%) concordam e 123 (35,9%) concordam totalmente. A terceira afirmativa apresenta a disposição das respostas no posterior formato 2 (0,6%) discordam totalmente, 18 (5,2%) discordam, 72 (21%) não concordam nem discordam, 142 (41,4%) concordam e 109 (31,8%) concordam totalmente. A última afirmação encontra os seus resultados disseminados por 7 (2%) discordam totalmente, 28 (8,2%) discordam, 81 (23,6%) não concordam nem discordam, 133 (38,8%) concordam e 94 (27,4%) concordam totalmente.

Por fim, estão as afirmações **demonstra uma tendência para assumir responsabilidade por determinadas situações** (M= 3,59) e **apresenta uma posição de liderança dentro dos grupos de trabalho** (M=3,54). Ambas apresentam uma grande percentagem de respostas para o categoria 3 (não concordo nem discordo) da escala, no entanto, continua-se a assistir a um grande aglomerado de respostas na categoria 4 (concordo) e na categoria 5 (concordo totalmente). Assim, para a primeira afirmação encontra-se 12 (3,5%) inquiridos que discordam totalmente, 40 (11,7%) discordam, 109

(31,8%) não concordam nem discordam, 97 (28,3%) concordam e 85 (24,8%) concordam totalmente. Para a última afirmativa as respostas estão esplanadas do seguinte modo 10 (2,9%) discordam totalmente, 55 (16%) discordam, 106 (30,9%) não concordam nem discordam, 84 (24,5%) concordam e 88 (25,7%) concordam totalmente.

Tabela 10 - Dados estatísticos referentes aos resultados da questão relacionada com o conhecimento sobre a temática sobredotação

	Um aluno sobredotado...		1	2	3	4	5	Total	Média Item	DP Item	α de Cronbach se o item é retirado	α Cronbach
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	
No domínio das aprendizagens	Apresenta um vocabulário avançado para a sua idade e para o seu nível escolar	n	13	16	31	139	144	343	4,12	1,01	0,907	0,867
		%	3,8	4,7	9,0	40,5	42,0	100,0				
	Por iniciativa própria, procura informações adicionais e/ou complementares	n	3	15	29	153	143	343	4,22	0,84	0,904	
		%	0,9	4,4	8,5	44,6	41,7	100,0				
	Encontra soluções ou caminhos alternativos para resolver problemas	n	3	5	33	148	154	343	4,30	0,77	0,904	
		%	0,9	1,5	9,6	43,1	44,9	100,0				
	A partir de um exemplo ou uma explicação resolve facilmente outras situações	n	4	6	39	157	137	343	4,22	0,80	0,903	
		%	1,2	1,7	11,4	45,8	39,9	100,0				
	Demonstra rapidez e facilidade na compreensão de determinados assuntos	n	2	4	13	135	189	343	4,47	0,68	0,906	
		%	0,6	1,2	3,8	39,4	55,1	100,0				
	Retém a informação que lhe é transmitida facilmente	n	2	9	18	134	180	343	4,40	0,76	0,905	
		%	0,6	2,6	5,2	39,1	52,5	100,0				
No domínio da motivação	Inicia as suas próprias atividades, sem que estas sejam solicitadas pelo professor	n	5	16	59	140	123	343	4,05	0,92	0,902	
		%	1,5	4,7	17,2	40,8	35,9	100,0				
	Demonstra persistência na realização e finalização das atividades	n	2	18	72	142	109	343	3,99	0,89	0,901	
		%	0,6	5,2	21,0	41,4	31,8	100,0				

Da identificação à educação dos alunos sobredotados: percepção dos professores dos 2º e 3º Ciclos

	Desmotiva perante atividades rotineiras	n	7	15	36	126	159	343	4,21	0,94	0,911	
		%	2,0	4,4	10,5	36,7	46,4	100,0				
	Procura a perfeição em todas as atividades e tarefas	n	7	28	81	133	94	343	3,81	0,99	0,905	
		%	2,0	8,2	23,6	38,8	27,4	100,0				
No domínio da criatividade	Apresenta soluções pouco vulgares na resolução de problemas e no relacionamento de ideias	n	4	19	57	134	129	343	4,06	0,93	0,905	0,600
		%	1,2	5,5	16,6	39,1	37,6	100,0				
	Mostra uma elevada curiosidade por determinados assuntos, temas e ideias	n	4	4	15	136	184	343	4,43	0,74	0,906	
		%	1,2	1,2	4,4	39,7	53,6	100,0				
No domínio da liderança	Apresenta uma posição de liderança dentro dos grupos de trabalho	n	10	55	106	84	88	343	3,54	1,12	0,907	0,865
		%	2,9	16,0	30,9	24,5	25,7	100,0				
	Demonstra uma tendência para assumir a responsabilidade por determinadas situações	n	12	40	109	97	85	343	3,59	1,09	0,907	
		%	3,5	11,7	31,8	28,3	24,8	100,0				

α Cronbach para as 14 questões = 0,911

1=Discordo totalmente 2=Discordo 3=Não concordo nem discordo 4=Concordo 5=Concordo Totalmente

Na tabela 11 encontram-se os valores obtidos para o item **qual o grau de conhecimento dos professores relativamente à atual legislação sobre a educação dos alunos sobredotados**. Da análise da tabela verifica-se que cerca de 140 dos professores afirma ter pouco conhecimento relativamente à atual legislação, sendo que 94 assumem mesmo não ter conhecimento algum sobre a legislação em vigor. Poucos professores refere ter algum conhecimento acerca da legislação atual.

Tabela 11 - Frequência de resposta para o grau de conhecimento relativamente à atual legislação sobre a educação dos alunos sobredotados

Grau de conhecimento relativamente à atual legislação sobre a educação dos alunos sobredotados	n	%	% (sem não resposta)
Nenhum	94	27,4	27,5
Pouco	140	40,8	40,9
Suficiente	82	23,9	24,0
Muito	26	7,6	7,6
Não responde	1	0,3	—

No que diz respeito à opinião dos professores sobre a inclusão na Educação Especial, em termos de legislação e das respostas educativas, o ensino de alunos sobredotados, esta encontra-se muito dividida, com aproximadamente metade dos docentes a afirmar que sim (n=183) e a outra metade a afirmar que não (n=159) (ver tabela 12).

Tabela 12 - Frequência de resposta para a inclusão ou não na Educação Especial o ensino de alunos sobredotados, quer em termos da legislação quer em termos das respostas educativas

Parece-lhe correto incluir na Educação Especial o ensino de alunos sobredotados, em termos da legislação e das respostas educativas?	n	%	% (s/não resposta)
Não	159	46,4	46,5
Sim	183	53,4	53,5
Não responde	1	0,3	—

A tabela 13 mostra-nos os valores obtidos para as categorias estabelecidas pela análise das justificações dadas à questão “Parece-lhe ser correto incluir na Educação Especial o ensino de alunos sobredotados, em termos da legislação e das respostas educativas?”.

Porém, importa referir que não seria possível obter os resultados em termos de frequências se não fosse realizada uma análise exaustiva das 215 justificações, através de um método bastante utilizado na análise de dados qualitativos, a análise de conteúdo. Este procedimento compreende-se como “um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento” (Campos, 2004, p.611). Posteriormente foi efetuada a divisão das componentes das justificações em categorias, ou seja, “a passagem de dados brutos a dados organizados” (Bardin, 2014, p. 147).

Desta análise resultaram dez categorias sendo elas: currículos diferenciados; desmotivação/frustração do aluno; diferenciação pedagógica; ensino mais direcionado para os alunos com dificuldades de aprendizagem; falta de formação e preparação da escola/professor; exclusão; inclusão; planificação e gestão de recursos humanos e técnicos; práticas pedagógicas centradas nas particularidades; e promoção de ambientes criativos, plenos de estímulos, recursos e oportunidades.

Após a análise exaustiva das justificações pode-se referir que dos 343 inquiridos apenas 215 responderam à questão da justificação da resposta anterior, sendo que destes últimos 21 apresentam mais do que uma ideia/justificação. Assim a resposta mais vezes apresentada é **ensino mais direcionado para alunos com dificuldades de aprendizagem** com 24,2% (n=57), seguida de **práticas pedagógicas centradas nas particularidades** com 15,3% (n=36), seguida de **currículos diferenciados** com 14,4% (n=34) e **diferenciação pedagógica** com 11% (n=26).

Tabela 13 - Razões referidas na justificação pedida para “Parece-lhe correto incluir na Educação Especial o ensino de alunos sobredotados, em termos da legislação e das respostas educativas?”

Justificação (resposta múltipla)	n	%
Currículos diferenciados	34	14,4%
Desmotivação/Frustração do aluno	18	7,6%

Diferenciação Pedagógica	26	11,0%
Ensino mais direcionado para alunos com dificuldades de aprendizagem	57	24,2%
Falta de formação e preparação da escola/professor	10	4,2%
Exclusão	9	3,8%
Inclusão	17	7,2%
Planificação e gestão de recursos humanos e técnicos	24	10,2%
Práticas Pedagógicas centradas nas particularidades	36	15,3%
Promoção de ambientes criativos, plenos de estímulos, recursos e oportunidades	5	2,1%
TOTAL	236	100,0%

Para compreender qual é a modalidade que os inquiridos consideram ser a mais eficaz no processo de ensino dos alunos sobredotados, obtiveram-se os valores explanados na tabela 14. É importante salientar que foram vários os inquiridos que assinalaram mais do que um item para a modalidade que consideram ser a mais eficaz.

Pela leitura da tabela, conclui-se que mais de metade dos inquiridos, 55,5% (n=280), consideram o enriquecimento curricular como a medida mais eficaz, seguindo-se a aceleração escolar com 25,5% (n=129) e, por último, o agrupamento e alunos com 19% (n=96).

Tabela 14 - Frequência de respostas para a modalidade de atendimento que os professores inquiridos consideram ser a mais eficaz no processo de ensino de alunos sobredotados

Modalidade de atendimento que considera ser a mais eficaz no processo de ensino	Respostas		Professor
	n	%	%
Aceleração escolar	129	25,5%	37,7%
Enriquecimento curricular	280	55,5%	81,9%
Agrupamento de alunos	96	19,0%	28,1%
Total	505	100,0%	147,7%

Na tabela 15, encontram-se os dados apurados relativamente à capacidade do docente acompanhar, a nível escolar, um aluno sobredotado. Verifica-se pela análise da

tabela, que 239 dos docentes consideram ser capazes de acompanhar um aluno, mas recorrendo à ajuda de outros profissionais, enquanto 81 consideram-se aptos para acompanhar estes alunos sem que sejam necessário valer-se de outro profissional. Por fim, 23 docentes não se acham habilitados para acompanhar os alunos sobredotados.

Tabela 15 - Frequência de respostas para a capacidade de acompanhar, a nível escolar, um aluno sobredotado

	n	média	DP	Me	P25	P75	Mín	Máx
Sim	81	58,4	9,2	60,0 ^a	54	64	18	70
Sim, mas recorrendo a ajuda de outros profissionais	239	57,0	8,1	57,0 ^b	52	62	14	70
Não	23	58,7	11,3	62,0 ^a	51	70	26	70

^{a,b} – letras diferentes indicam diferenças significativas na mediana da variável, segundo teste de Mann-Whitney (a letra “a” indica o grupo com maior valor de mediana, “b” o seguinte)

No seguimento da análise descritiva do questionário, a tabela 16 apresenta os resultados das respostas dadas à interjeição **quais os obstáculos que o professor pode encontrar, para um bom acompanhamento de um aluno sobredotado**. É de significativa importância mencionar que os inquiridos puderam assinalar mais que uma opção, ou mesmo, acrescentar opções/obstáculos que consideram poder encontrar no acompanhamento dos alunos sobredotados.

Averigua-se, pela análise da tabela, que 219 (64%) professores consideram a **falta de tempo para dar mais apoio a estes alunos** como o obstáculo mais desassossegador de um bom acompanhamento dos alunos sobredotados, seguindo-se a **falta de apoio técnico e especializado**, com 209 (61,1%). Posteriormente, 194 (56,7%) dos professores assinalam o **número excessivo de alunos por turma**, como um obstáculo para o bom acompanhamento um aluno sobredotado. De seguida, estão as afirmações **falta de formação por parte dos professores** com 192 (56,1%), a **rejeição do aluno sobredotado pela turma onde está inserido** com 170 (49,7%), a **exigência do cumprimento dos programas** com 161 (47,1%) e por fim a **falta de sensibilidade, por parte da comunidade educativa para esta problemática** com 129 (37,7%). Ainda importa relatar que 0,9% dos professores acrescentaram obstáculos ao acompanhamento

do aluno sobredotado, tal como a falta de recursos e a inadequação do currículo a estes mesmos alunos.

Tabela 16 - Frequência de resposta (resposta múltipla) para os obstáculos que o professor poderá encontrar no acompanhamento de um aluno sobredotado

	Respostas		Professor
	n	%	%
Rejeição do aluno sobredotado pela turma onde está inserido	170	13,3%	49,7%
Número excessivo de alunos por turma	194	15,2%	56,7%
Falta de formação por parte dos professores	192	15,0%	56,1%
Falta de tempo para dar mais apoio a estes alunos	219	17,1%	64,0%
Exigência do cumprimento dos programas	161	12,6%	47,1%
Falta de apoio técnico e especializado	209	16,4%	61,1%
Falta de sensibilização, por parte da comunidade educativa para esta problemática	129	10,1%	37,7%
Outro	3*	0,2%	0,9%
Total	1277	100,0%	373,4%
*falta de recursos/currículo inadaptado; falta de sensibilidade;			

Na tabela 17, encontram-se os valores obtidos para os profissionais a quem recorreriam caso necessitassem de ajuda. Pela observação e análise da tabela, verifica-se que mais de metade dos inquiridos (78,8% dos professores) escolheria o psicólogo como uma fonte a recorrer caso houvesse necessidade, seguido do professor de Educação Especial (64,6% dos professores). Posteriormente, surge o médico com uma percentagem de 15,9 dos professores a selecionarem-no e por último, com 4,1% figuram outros profissionais, tais como a Associação ANEIS, colegas de trabalho, pais/encarregados de educação, especialistas na área da sobredotação ou até mesmo pedagogos.

Tabela 17 - Frequência de resposta (resposta múltipla) para a que profissional recorreria para o ajudar, caso necessário

	Respostas		Professor
	n	%	%
Psicólogo	267	48,2%	78,8%
Professor de Educação Especial	219	39,5%	64,6%
Médico	54	9,7%	15,9%
Outro	14*	2,5%	4,1%
Total	554	100,0%	163,4%

* Associação ANEIS, 1; colegas da área, 1; depende dos interesses do aluno pode(m) ser Professores, Investigador, etc., 1; pais/ familiares/ encarregado de educação, 4; especialista na área da sobredotação, 3; pedagogo, 1; não responde, 3.

4.2. Análise inferencial

Para uma melhor e mais fácil compreensão dos resultados obtidos através da análise descritiva, serão agora apresentados os cruzamentos das variáveis socioprofissionais com as outras variáveis em estudo, ao que é chamado de análise inferencial.

Assim, e como já foi referido, foram utilizados vários tipos de testes com o intuito de relacionar as diferentes variáveis. Utilizamos a correlação de Spearman e procedemos à realização do teste de Mann-Whitney quando pretendíamos comparar dois grupos e utilizámos o teste de Kruskal-Wallis para a confrontação entre três ou mais grupos.

Ainda é importante referir que em todas as análises que efetuamos, o nível de significância tido em consideração foi de $p < 0,05$.

Na tabela 18, apresentam-se os resultados dos coeficientes de correlação obtidos pelo cruzamento entre a característica profissional dos docentes – tempo de serviço – e ter ou ter tido nas suas turmas alunos com NEE. Face aos resultados obtidos é possível dizer que o tempo de serviço está significativamente relacionado com ter ou ter tido alunos com NEE ($p < 0,001$) (tabela 18), em que os docentes com tempo de serviço até dez anos estão associados a não ter tido alunos com NEE e aqueles com tempo de

serviço superiores a 10 anos estão associados a ter tido alunos com NEE. No entanto, o tempo de serviço não está associado a ter tido alunos sobredotados ($p=0,907$) nem ao tipo de afirmação caracteriza melhor um aluno sobredotado ($p=0,096$) (anexo V – tabelas 1 e 2).

Tabela 18 - Correlação entre tempo de serviço e ter (ter tido) alunos nas suas turmas com NEE

		Tem/teve nas suas turmas alunos com necessidades educativas especiais (nee)				TOTAL	
		NÃO		SIM			
		n	%	n	%	n	%
Tempo de serviço	0-10 anos	62 _a	77.5%	106 _b	41.1%	168	49.7%
	11-15 anos	8 _a	10.0%	49 _a	19.0%	57	16.9%
	16-20 anos	8 _a	10.0%	63 _b	24.4%	71	21.0%
	21-25 anos	0 _a	0.0%	24 _b	9.3%	24	7.1%
	>25 anos	2 _a	2.5%	16 _a	6.2%	18	5.3%
Total		80	100.0%	258	100.0%	338	100.0%

Cada letra de subscrito indica um subconjunto de Tem/teve nas suas turmas alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) categorias cujas proporções da coluna não se diferem significativamente umas das outras no nível .05.

Podemos ainda afirmar, que não existe uma relação entre o tempo de serviço dos professores e o valor obtido na escala sobre a temática sobredotação. Do ponto de vista matemático, obtém-se um coeficiente de correlação de Spearman de 0,066 (ausência de associação) e que não é significativo ($p=0,228$) (ver anexo V, figura 1).

Pela análise da tabela 19, pode-se inferir que o tempo de serviço está significativamente relacionado ($p=0,015$) com o grau de conhecimento relativamente à atual legislação sobre a educação dos alunos sobredotados, mas a relação entre categorias parece não apresentar uma tendência coerente: quem mais afirma ter muito conhecimento são os professores com menos anos de serviço (≤ 10 anos), 73,1%, os que mais afirmam ter conhecimento suficiente são os professores com até 10 anos de serviço e 11 a 15 anos de serviço, 56,1% e 19,5% respetivamente, quem afirma ter pouco conhecimento têm 11 a 15 anos de serviço (19%) e 16 a 20 anos (26,3%), e os que afirmam ter nenhum conhecimento têm 16 a 20 anos (25,8%).

Tabela 19 - Correlação entre tempo de serviço e grau de conhecimento relativamente à atual legislação sobre a educação dos alunos sobredotados

Tempo de serviço (anos)	Grau de conhecimento relativamente à atual legislação sobre a educação dos alunos sobredotados								Total	
	Nenhum		Pouco		Suficiente		Muito			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
0-10 anos	50	29,6%	54	32,0%	46	27,2%	19	11,2%	169	100%
11-15 anos	10	17,9%	26	46,4%	16	28,6%	4	7,1%	56	100%
16-20 anos	24	33,8%	36	50,7%	10	14,1%	1	1,4%	71	100%
21-25 anos	6	25,0%	9	37,5%	7	29,2%	2	8,3%	24	100%
>25 anos	3	16,7%	12	66,7%	3	16,7%	0	0,0%	18	100%
Total	93	27,5%	137	40,5%	82	24,3%	26	7,7%	338	100%

T. Qui-quadrado, **p=0,015**

Assim, a tabela 20 apresenta a correlação calculada na nossa amostra, entre o tempo de serviço e a modalidade de atendimento mais eficaz no processo de ensino de alunos sobredotados. Neste quadro, verifica-se que existe uma correlação significativa entre o tempo de serviço e o agrupamento de alunos ($p=0,029$), como a modalidade de atendimento mais eficaz no processo de ensino de alunos sobredotados. Neste último caso, são os professores com menos anos de serviço (≤ 10 anos) que se associam ao sim agrupar (51,4%), enquanto os que têm entre 11 e 15 anos se associam a não agrupar (24,6%). As restantes categorias de tempo de serviço não apresentam diferença entre sim e não. No entanto, averigua-se a não existência de correlação entre o tempo de serviço e a aceleração escolar ($p=0,247$), nem a correlação entre o tempo de serviço e o enriquecimento curricular ($p= 0,453$) (ver anexo V, tabelas 3 e 4)

Tabela 20 - Correlação entre tempo de serviço e o agrupamento de alunos como modalidade de atendimento que considera ser a mais eficaz no processo de ensino de alunos sobredotado.

Tempo de serviço (anos)	Agrupamento de alunos (formar grupos de alunos sobredotados, a tempo inteiro ou a tempo parcial)				Total	
	Não		Sim		n	%
	n	%	n	%		
0-10 anos	26	15,4%	143	84,6%	169	100%
11-15 anos	15	26,3%	42	73,7%	57	100%
16-20 anos	12	16,9%	59	83,1%	71	100%
21-25 anos	5	20,8%	19	79,2%	24	100%
>25 anos	3	16,7%	15	83,3%	18	100%
Total	61	18,0%	278	82,0%	339	100%

T. Qui-quadrado, $p=0,029$

A tabela 21 apresenta as correlações calculadas entre o tempo de serviço e a capacidade que os professores dizem ter para acompanhar, a nível escolar, um aluno sobredotado. Nesta tabela deteta-se uma associação significativa entre tempo de serviço e sentir-se capaz de acompanhar, a nível escolar, um aluno sobredotado ($p=0,013$). Os docentes com menos tempo de serviço estão associados a não se sentirem capazes de acompanhar um aluno com altas habilidades, enquanto os que se encontram entre os 11 a 15 anos estão relacionados com sentir-se capazes, e os professores com 16 ou mais anos de tempo de serviço dão como resposta a categoria sim, mas recorrendo a ajuda de outros profissionais.

Tabela 21 - Correlação entre tempo de serviço e se se sente capaz de acompanhar, a nível escolar, um aluno sobredotado

Tempo de serviço (anos)	Sente-se capaz de acompanhar, a nível escolar, um aluno sobredotado?					Total		
	Sim		Sim, mas recorrendo a ajuda de outros profissionais		Não			
	n	%	n	%	n	%	n	%
0-10 anos	34	20,1%	120	71,0%	15	8,9%	169	100%

Da identificação à educação dos alunos sobredotados: percepção dos professores dos 2º e 3º Ciclos

11-15 anos	24	42,1%	30	52,6%	3	5,3%	57	100%
16-20 anos	11	15,5%	55	77,5%	5	7,0%	71	100%
21-25 anos	5	20,8%	19	79,2%	0	0,0%	24	100%
>25 anos	6	33,3%	12	66,7%	0	0,0%	18	100%
Total	80	23,6%	236	69,6%	23	6,8%	339	100%

T. Qui-quadrado, **p=0,013**

Através do cruzamento entre a característica profissional dos docentes – tempo de serviço - e os obstáculos que o professor poderá encontrar para um bom acompanhamento de um aluno sobredotado, podemos observar que nem todos os itens (obstáculos) colocados no questionário obtiveram correlação com o tempo de serviço dos professores. Deste modo, apenas o número excessivo de alunos por turma ($p=0,001$) e a falta de apoio técnico e especializado ($p=0,042$) auferiram uma correlação significativa com a característica profissional anteriormente mencionada. A rejeição do aluno pela turma onde está inserido ($p=0,077$), a falta de formação por parte dos professores ($p=0,408$), a falta de tempo para dar mais apoio a estes alunos ($p=0,077$), a exigência do cumprimento dos programas ($p=0,661$) e a falta de sensibilidade por parte da comunidade educativa para esta problemática ($p=0,520$) não se correlacionam com o tempo de serviço (ver anexo V, tabelas 5, 6, 7, 8 e 9)

Porém, pela análise da tabela 22, é possível inferir que são os professores com menos tempo de serviço – até 15 anos - que mencionam que o número excessivo de alunos por turma não é um obstáculo para um bom acompanhamento dos alunos sobredotados (58,4% e 18,1%). Porém, esta categoria – número excessivo de alunos por turma – é fortemente apoiada pelos professores entre os 16 e os 25 anos de tempo de serviço (28,4% e 7,4%).

Tabela 22 - Correlação entre tempo de serviço e número excessivo de alunos por turma como obstáculos que o professor poderá encontrar no bom acompanhamento de um aluno sobredotado

Tempo de serviço (anos)	Número excessivo de alunos por turma				Total	
	Não		Sim		n	%
	n	%	n	%		
0-10 anos	87	51,5%	82	48,5%	169	100%

Da identificação à educação dos alunos sobredotados: percepção dos professores dos 2º e 3º Ciclos

11-15 anos	27	47,4%	30	52,6%	57	100%
16-20 anos	16	22,5%	55	77,5%	71	100%
21-25 anos	10	41,7%	14	58,3%	24	100%
>25 anos	9	50,0%	9	50,0%	18	100%
Total	149	44,0%	190	56,0%	339	100%

T. Qui-quadrado, **p=0,001**

Com base nos resultados da tabela 23, verificamos a existência de uma correlação apreciável ($p=0,042$) entre o tempo de serviço e a falta de apoio técnico e especializado. Considera-se assim, que os docentes entre os 16 e os 25 anos de tempo de serviço (26% e 7,7 %) estão fortemente associados à categoria falta de apoio técnico e especializado, enquanto os docentes com menos tempo de serviço – até aos 15 anos – referem que não é um obstáculo a tomar em consideração (55,7% e 18,3%).

Tabela 23 - Correlação entre tempo de serviço e falta de apoio técnico e especializado como obstáculos que o professor poderá encontrar no bom acompanhamento de um aluno sobredotado

Tempo de serviço (anos)	Falta de apoio técnico e especializado				Total	
	Não		Sim		n	%
	n	%	n	%		
0-10 anos	73	43,2%	96	56,8%	169	100%
11-15 anos	24	42,1%	33	57,9%	57	100%
16-20 anos	17	23,9%	54	76,1%	71	100%
21-25 anos	8	33,3%	16	66,7%	24	100%
>25 anos	9	50,0%	9	50,0%	18	100%
Total	131	38,6%	208	61,4%	339	100%

T. Qui-quadrado, **p=0,042**

Com base nos resultados da tabela 24, verificamos a existência de uma correlação significativa entre tempo de serviço e recorrer a um Psicólogo ($p=0,002$) para ajudar o aluno sobredotado, no caso de necessitar de recorrer à ajuda de outros profissionais. Os docentes com menos anos de serviço (≤ 10 anos) consideram que não

se deve consultar um Psicólogo (68,4%), enquanto os professores com um tempo de serviço compreendido entre os 11 e os 20 anos consideram que se deve (43,3).

Tabela 24 - Correlação entre tempo de serviço e consultar um psicólogo para ajudar o aluno sobredotado, no caso de necessitar de recorrer à ajuda de outros profissionais

Tempo de serviço (anos)	Psicólogo				Total	
	Não		Sim		n	%
	n	%	n	%		
0-10 anos	52	30,8%	117	69,2%	169	100%
11-15 anos	8	14,0%	49	86,0%	57	100%
16-20 anos	6	8,5%	65	91,5%	71	100%
21-25 anos	6	25,0%	18	75,0%	24	100%
>25 anos	4	22,2%	14	77,8%	18	100%
Total	76	22,4%	263	77,6%	339	100%

T. Qui-quadrado, $p=0,002$

Pela análise da tabela 25, averiguamos que o tempo de serviço apresenta uma correlação significativa com a necessidade de recorrer a um Professor da Educação Especial ($p=0,026$). Ao contrário da necessidade de recorrer a um Psicólogo, nesta relação entre o tempo de serviço e o valer-se de um Professor de Educação Especial são os professores com menos anos de tempo de serviço (≤ 10 anos) que consideram ser indispensável a ajuda do Professor de Educação Especial, com uma percentagem de 54,8% de respostas. Porém, os docentes com um tempo de serviço intermédio (11-20 anos) concebem a não utilização da ajuda do Professor de Educação Especial, com 47,5% de respostas.

No que respeita à necessidade de recorrer a um Médico como outro profissional a quem pediria ajuda, pode confirmar-se através da análise da tabela 10 do anexo IV, que não existe interdependência com o tempo de serviço ($p= 0,210$).

Tabela 25 - Correlação entre tempo de serviço e recorrer a um Professor de Educação Especial para ajudar o aluno sobredotado, no caso de necessitar de recorrer à ajuda de outros profissionais

Tempo de serviço (anos)	Professor de Educação Especial				Total	
	Não		Sim			
	n	%	n	%	n	%
0-10 anos	50	29,6%	119	70,4%	169	100%
11-15 anos	29	50,9%	28	49,1%	57	100%
16-20 anos	29	40,8%	42	59,2%	71	100%
21-25 anos	10	41,7%	14	58,3%	24	100%
>25 anos	4	22,2%	14	77,8%	18	100%
Total	122	36,0%	217	64,0%	339	100%

T. Qui-quadrado, $p=0,026$

No que respeita ao cruzamento das restantes variáveis socioprofissionais com as outras variáveis em estudo, podemos afirmar que não se encontra qualquer tipo de correção, uma vez que o nível de significância foi de $p>0,05$. Somente o sexo dos docentes se correlaciona com o grau de conhecimento relativamente à atual legislação sobre a educação dos alunos sobredotados ($p=0,025$).

Assim, a tabela 26 apresenta as correlações calculadas, entre o sexo dos docentes e o grau de conhecimento relativamente à atual legislação. Neste quadro, destaca-se que os docentes do género masculino consideram ter um grau de conhecimento mais elevado (40,7%) acerca da legislação em vigor, enquanto os professores do género feminino consideram ter um menor conhecimento sobre a atual legislação (73,8%).

Tabela 26 - Correlação entre o grau de conhecimento relativamente à atual legislação sobre a educação dos alunos sobredotados e o sexo do docente.

Grau de conhecimento relativamente à atual legislação sobre a educação dos alunos sobredotados	Género				Total	
	Masculino		Feminino			
	n	%	n	%	n	%
Nenhum	27	22,0%	67	30,7%	94	27,6%

Pouco	46	37,4%	94	43,1%	140	41,1%
Suficiente	36	29,3%	46	21,1%	82	24,0%
Muito	14	11,4%	11	5,0%	25	7,3%
Total	123	100,0%	218	100,0%	341	100,0%

T. Qui-quadrado, $p=0,025$

4.3. Discussão dos resultados

Neste ponto da dissertação apresentamos a controvérsia entre os resultados obtidos através da análise descritiva e correlacional, os principais objetivos do estudo e a componente teórica que sustenta a investigação. Assim, e não perdendo de vista o principal objetivo, fomos depreendendo que, através da análise dos questionários, os professores encontram-se atentos e em alerta para as necessidades dos alunos sobredotados, reclamando a necessidade de apoio de outros profissionais, quer a nível da educação quer a nível da psicologia, para uma melhor inclusão e atendimento dos mesmos.

Tendo em consideração que o conceito de sobredotação não se restringe a uma esfera estritamente cognitiva e ainda menos a um único critério como o QI, talentos múltiplos e múltiplos critérios são agora as dimensões que se têm em conta para a definição do conceito, deixando de lado a unidimensionalidade e a perspetiva conservadora (Renzulli, 1998).

Pela análise dos resultados do nosso estudo, apercebemo-nos que os docentes se dividem entre a perspetiva mais conservadora e unidimensional e a perspetiva atual, assente em múltiplos critérios. No entanto, verificamos que mais de metade da amostra (53,4%) considera que um aluno sobredotado é aquele que possui um elevado QI, em detrimento dos 46,1% dos professores que consideram um aluno sobredotado como aquele que possui um desempenho superior em qualquer área curricular.

Em disparidade com a investigação de Falcão (1992) e a de Maia-Pinto e Fleith (2002), averiguamos que no nosso estudo os docentes ainda revelam pouco conhecimento acerca da identificação do aluno sobredotado, divulgando claramente que o sobredotado é apenas aquele com um elevado QI e não aquele que possui uma capacidade ou desempenho acima da média, em qualquer área curricular.

Em detrimento dos estudos apresentados anteriormente, o estudo realizado por Veiga, Moura e Ribeiro (1997) vai ao encontro do que foi observado no nosso estudo, ou seja, o aspeto intelectual supera a capacidade e o desempenho acima da média. Estes resultados remontam para a tendência que os professores têm de associar os sobredotados aos bons alunos.

Apesar de ser impossível apresentar um inventário de características que abarquem todas as possíveis e existentes, quando foi perguntado aos professores qual o nível de concordância com determinadas características que melhor caracterizam os alunos sobredotados, a esmagadora maioria concorda com as afirmações. Porém, nota-se uma hesitação no nível de concordância com as características apresentadas no domínio da liderança. Desta forma, perante os resultados apresentados, apercebemo-nos que a maioria dos docentes está, relativamente, bem informado e consciente das características que melhor caracterizam um aluno sobredotado, resultados esses que vão ao encontro dos estudos apresentados por Veiga, Moura e Ribeiro (1997), Maia-Pinto e Fleith (2012) e Brandão (2012).

Ainda é possível aferir que os resultados apresentados remetem-nos para os mitos que toldam o conceito de sobredotado, ou seja, na mente dos professores ainda vigora a ideia de que um sobredotado é um aluno com dons académicos, quer a nível da linguagem (oral e escrita) quer a nível da matemática, e deixam de lado a criatividade e a liderança (Winner, 1996). Por outro lado, também nos levam para o mito de que todo e qualquer aluno é sobredotado, e que consequentemente não existe um grupo especial de alunos que carecem de uma educação enriquecida ou acelerada nas escolas (Vilas & Peixoto, 2003).

Examinando os resultados do nosso estudo relativamente ao grau de conhecimento da atual legislação, sobre a educação dos alunos sobredotados, na globalidade, os professores consideram ter pouco ou nenhum conhecimento (68,2%), o que vai ao encontro dos resultados obtidos pelo estudo realizado por Bastos (2009) e Pinto (2013). Estes resultados são também uma consequência da pouca especificação da legislação em Portugal acerca da sobredotação. Os alunos com capacidades excecionais são apenas consignados no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, no que concerne à diferenciação pedagógica, sendo-lhes unicamente apontadas como medidas de atendimento a aceleração escolar ou o salto de ano e a aplicação de planos se

desenvolvimento sob várias medidas de apoio. Todavia, no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que enquadra a Educação Especial, a sobredotação não é referida, uma vez que os alunos com NEE são apenas aqueles que apresentam limitações significativas ao nível da atividade e participação num dos vários domínios da sua vida. Em súpula, o ensino está direcionado para dar respostas às NEE dos alunos com insucesso e não no reconhecimento da sobredotação como uma NEE que não está intimamente relacionada com o insucesso (Antunes & Almeida, 2009; Bastos, 2009; Fleith, Almeida, & Alencar, 2010).

No que respeita à inclusão na Educação Especial do ensino de alunos sobredotados, em termos da legislação e das respostas educativas, verificamos que os docentes se dividem entre a inclusão e a não inclusão. No entanto, julgamos que mais de metade da amostra (53,4%) considera que os alunos sobredotados deveriam estar incluídos no regime de Educação Especial em termos da legislação e do tratamento, em detrimento dos 46,4% dos docentes que consideram que os alunos sobredotados não deveriam estar incluídos no regime da Educação Especial. Esta análise vai ao encontro dos estudos de Alencar (1986), Antunes e Almeida (2009) e Rodrigues e Antunes (2012), onde sobressai a necessidade de diferenciação e a necessidade de um processo de sinalização e avaliação eficaz. Porém, os nossos inquiridos ainda salientam a desmotivação/frustração do aluno, o ensino mais direcionado para os alunos com dificuldades de aprendizagem; a falta de formação e preparação da escola/professor; e a promoção de ambientes criativos, plenos de estímulos, recursos e oportunidades.

Assim, o atendimento dos alunos sobredotados continua a manter-se como uma forte fonte de controvérsia entre os professores. A ideologia de uma escola inclusiva, onde a diferenciação do ensino e a prevalência de uma política de especificidades na qual se faz o realce da diferença, revela-se como um espaço onde todos os alunos, inclusive os sobredotados, beneficiem de adaptações e serviços apropriados (Antunes & Almeida, 2009; Pereira & Seabra-Santos, 2001; Serra & Cardoso, 2008). No entanto, sobrevivem incertezas e divergências acerca das estratégias mais indicadas para o atendimento destes alunos. Mas, quando as oportunidades diferenciadas não vão ao encontro das necessidades e interesses destes, só resta uma opção, a de tentar adaptar-se à rotina do ensino convencional, o que pode significar uma desmotivação e frustração do aluno, por não estar a ter um atendimento diferenciado e direcionado às suas

características e por consequência o desperdício de seus talentos e aptidões (Acereda & Sastre, 1998; Antunes & Almeida, 2009; Sabatella, 2008). O professor, por seu lado, tem de reconhecer e dar resposta às necessidades diversificadas de cada aluno, bem como trabalhar diferentes potencialidades, seguindo os ritmos, estilos e as necessidades, de forma a assegurar uma educação de qualidade. A formação do professor tem vindo a mostrar-se insuficiente para dar resposta aos diferentes estilos de aprendizagem, o professor tem de “deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados, para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos” (Freitas & Pérez, 2012, p. 7).

No que respeita à modalidade de atendimento que considera ser a mais eficaz no processo de ensino de alunos sobredotados, os professores responderam, na sua maioria, enriquecimento curricular, seguido da aceleração escolar e depois o agrupamento de alunos. Esta análise vai ao encontro dos estudos de Falcão (1992), Pinto (2013) e Vila e Peixoto (2003). Assim, podemos inferir que o enriquecimento é a estratégia que melhor corrobora a ideia de inclusão prevista na Declaração Universal dos Direitos do Homem. Apesar do enriquecimento ser

uma medida educativa recomendada para todos os alunos, é um aspecto particularmente relevante na educação daqueles que têm potencial (...) O ponto central de enriquecimento (...) é relacionar a aprendizagem de um assunto com as outras áreas, e jogar com as ideias de maneira a fazer surgir novas ideias (Freeman & Guenther, 2000, p.123).

Esta tem por base a individualização do ensino-aprendizagem, e prevê o ajustamento dos programas às necessidades próprias de cada aluno, introduzindo modificações em extensão e profundidade dos conteúdos dos currículos, bem como as metodologias a adotar (Acereda & Sastre, 1998; Serra & Cardoso, 2008; Tourón et al., 1998; Vila & Peixoto, 2003). Independentemente da aplicação do programa de enriquecimento oferecer uma série de dificuldades, este tem vindo a ser considerado o mais vantajoso, uma vez que permite ao aluno marcar o seu ritmo de trabalho, o que conduz a um comportamento mais estimulado e autodirigido, e por consequência um aumento da motivação (Alencar, 1986; Serra & Cardoso, 2008; Vil & Peixoto, 2003).

Serra e Cardoso (2008) referem que o professor deve estar alerta para a possibilidade de encontrar nas suas turmas alunos com altas habilidades. Desta forma, têm a responsabilidade de, por meio da intervenção pedagógica, incentivar o desenvolvimento equilibrado das capacidades dos alunos. Assim, o professor “desempenha um papel protagonista na preservação e no desenvolvimento da sobredotação” (p.133).

Efetuada uma análise simples dos resultados obtidos, para as perguntas 15 e 16 do questionário, podemos inferir no que respeita ao acompanhamento de um aluno sobredotado, a nível escolar, que os professores se encontram preparados, mas recorrendo à ajuda de outros profissionais, tais como o psicólogo e o professor da Educação Especial. Pois só em conjunto e com o conhecimento alargado de todo o espectro da sobredotação, psicológico, social e cognitivo, é que se pode dar respostas adequadas às necessidades e interesses destas crianças (Serra, 2001; Serra & Cardoso, 2008). Tais resultados vão ao encontro dos resultados obtidos nos estudos desenvolvidos por Bastos (2009), Falcão (1998) e Pinto (2013).

Por último, no que respeita aos principais obstáculos que o professor poderá encontrar no bom acompanhamento dos alunos sobredotados, estes apontam a falta de tempo para dar mais apoio a estes alunos; a falta de apoio técnico e especializado; o número excessivo de alunos por turma; a falta de formação por parte dos professores e a rejeição do aluno sobredotado pela turma onde está inserido. Os resultados encontrados por Bastos (2009), também vão neste sentido, visto que os docentes também acentuam como principais obstáculos a falta de formação, o número excessivo de alunos por turma e a falta de apoio de técnicos especializados na área da sobredotação.

Da análise feita, podemos depreender que os docentes apesar de já terem algum conhecimento acerca da sobredotação ainda apresentam algumas reticências quanto à elegibilidade e educação dos alunos sobredotados, o que segundo Serra e Cardoso (2008) poderá conduzir a prejuízos não só estendidos ao indivíduo, como também para a sociedade, pois esta é privada da contribuição incomensurável do progresso do saber.

Conclusão

Ao finalizarmos a dissertação e em forma de síntese, apresentamos as principais ideias e conclusões a que fomos chegando, a partir dos objetivos inicialmente propostos. Queremos ainda deixar algumas reflexões sobre os principais contributos e implicações do nosso trabalho, bem como as limitações implícitas na componente empírica da dissertação.

Volvendo-nos à componente teórica desta dissertação, importa destacar o conceito multidimensional de sobredotação, deixando de lado a esfera estritamente cognitiva, assente em um único critério, o QI. Esta multidimensionalidade inclui várias dimensões tais como a aptidão, a criatividade e a motivação, em uma ou mais áreas do desempenho humano. Esta percepção de sobredotação alerta-nos para a dificuldade em sistematizar as características idênticas a todo e qualquer sobredotado.

A falta de conformidade no conceito de sobredotação, a falta de informação acerca da mesma, e a existência de vários mitos que circundam o sobredotado, são fatores que conduzem a uma atuação pobre e carecida por parte dos profissionais. Assim, o processo de identificação ainda constitui um desafio para os professores, uma vez que, precisam de um conhecimento prévio do que a sobredotação é e implica, bem como uma prévia e adequada formação sobre esta temática.

É consensual que o desenvolvimento pleno destes alunos requer ambientes estimulantes e adequados às suas potencialidades. No entanto, não podemos esquecer que a escola, ainda nos dias de hoje, falha com frequência ao não oferecer atividades curriculares que compõem algum tipo de desafio para os alunos sobredotados. Esta situação agrava-se, pela não existência de um enquadramento legal que aponte a ou as direções a serem tomadas pela escola quando surge no seu seio um aluno com estas capacidades. Parece-nos, que a Educação Especial está mais voltada para os alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num dos vários domínios da sua vida, não reconhecendo a sobredotação como uma NEE e que não está infimamente ligada ao insucesso escolar.

Ainda na parte teórica da dissertação destacamos a intervenção educativa junto destes alunos. Sabemos que, os sobredotados podem apresentar NEE, uma vez que apresentam características que lhes permitem a realização de aprendizagens de uma

forma mais rápida e mais coesa. Assim, é necessário que a escola desenhe um programa que tenha em conta as diferentes de capacidades de aprendizagem, para conseguir que os alunos sobredotados possam alcançar o melhor desenvolvimento em todas as áreas e em todas as suas potencialidades. A escola não pode esquecer que “a acção educativa tem como horizonte o desenvolvimento psicossocial do aluno, futuro adulto” (Oliveira, 2007, p.206).

As questões centrais do nosso estudo empírico são, basicamente, a identificação dos alunos sobredotados por parte dos professores; a elegibilidade destes alunos para a Educação Especial; os métodos mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos sobredotados; e a capacidade de acompanhar, em termos educativos, um aluno sobredotado.

Em primeiro lugar, verificamos que os docentes ainda revelam pouco conhecimento do que é um aluno sobredotado, vulgarizando este aluno como aquele que apresenta um QI elevado e não aquele que possui uma capacidade ou desempenho acima da média, em qualquer área curricular. Porém, detêm uma percepção muito realista das possíveis características de um aluno sobredotado, notando-se apenas uma hesitação quanto às características apresentadas no domínio da liderança.

Ao nível da elegibilidade dos alunos sobredotados para a Educação Especial, verificamos que os professores ainda se encontram muito reticentes, apontando a Educação Especial como uma “saída” para os alunos com dificuldades de aprendizagem e não como uma estratégia de diferenciação pedagógica onde poderão usufruir de um acompanhamento diferenciado e direcionado às motivações, interesses e necessidades de cada um.

De acordo com a opinião dos professores, apuramos que a maioria demonstra que o enriquecimento curricular é a medida educativa mais eficaz no ensino dos alunos sobredotados, sendo esta a medida educativa que permite uma maior ampliação e diversificação das aprendizagens, em função dos interesses, aptidões e necessidades educativas desses mesmos alunos. Porém, e apesar de se sentirem preparados para acompanhar e dar resposta a estes alunos, sentem a necessidade de recorrer a outros profissionais, principalmente os psicólogos e os professores de Educação Especial, para que o ensino esteja realmente centrado nas características específicas de cada aluno.

Com base na informação recolhida, parece-nos que, ainda nos dias de hoje, a sobredotação não é uma temática facilmente compreendida, não só pela sociedade em geral, mas também pelo contexto escola. Esta falta de discernimento também se deve ao fato de não existir uma política de apoio coesa e imperativa. Assim, a sinalização e a implementação de medidas e estratégias desenvolvimentais fica dependente da sensibilização e da “boa vontade” da escola e do professor, o que pode vir a significar, em muitos casos, o esquecimento daquele aluno por parte da comunidade educativa.

Porém, se por um lado é necessário que o professor esteja atento à possibilidade de existir nas suas turmas alunos com elevadas capacidades, por outro, a intervenção exige que o professor consiga, devidamente, identificar um aluno sobredotado, que conheça as suas necessidades e motivações, que adeque as suas práticas a essas mesmas necessidades, e que avalie se as medidas educativas escolhidas estão a contribuir para um efetivo desenvolvimento do potencial destes alunos, tendo sempre em conta as suas características muito particulares.

Definitivamente, consideramos que não pode ficar ao critério e a sensibilidade das escolas e dos professores a implementação de medidas educativas eficazes para estes alunos mais capazes. É portanto, evidente a necessidade de uma transformação profunda nos sistemas de intervenção, de forma a promover um melhor e mais eficaz atendimento dos alunos sobredotados.

O conjunto de elementos recolhidos, ao longo do nosso estudo, permite-nos concluir que, embora os docentes estejam sensibilizados para a temática da sobredotação, não se sentem suficientemente capazes para identificar e acompanhar, em termos educativos, um aluno sobredotado, o que vem responder à nossa pergunta de partida que colocava a questão: em que medida os professores estão informados e preparados para identificar, eleger e educar os alunos sobredotados.

No entanto, várias limitações podem ser apresentadas na sequência do presente estudo, sendo que algumas delas não conseguiram ser antecipadas, e outras decorreram da própria natureza da metodologia empregue. Como antecipávamos, limitações importantes decorreram de estarmos face a uma amostra por conveniência impedindo, deste modo, a generalização dos resultados obtidos.

Uma outra limitação prendeu-se com a sensibilização dos professores para o preenchimento do questionário. Alguns não se encontraram motivados, interessados e

empenhados em colaborar com a investigação, o que fez com que demorássemos mais tempo a conseguir uma amostra representativa.

Uma terceira dificuldade foi o fato de não conseguirmos obter os questionários preenchidos na íntegra. Muitos professores entregaram o seu questionário quase em branco o que levou à anulação dos mesmos.

O fato de mais de dois terços da nossa amostra nunca se ter deparado com um aluno sobredotado também pode ter influenciado os resultados obtidos, uma vez que os professores encontram-se mais informados sobre temáticas do seu interesse e da sua realidade escolar. Por este motivo, consideramos que seria interessante realizar uma investigação semelhante à nossa, dentro de um contexto onde os professores se tenham deparado com alunos sobredotados, pois a comparação dos resultados obtidos com os desta investigação poderão ser interessantes.

Também consideramos como restrição ao nosso estudo, o caráter reducionista do questionário. Este deveria incluir questões relacionadas com a formação dos docentes sobre a temática em estudo, bem como a necessidade de identificarem este tipo de alunos. Fica mais uma vez uma questão em aberto para futuros estudos.

Pensamos que este trabalho de investigação poderá de alguma forma contribuir para a clarificação do que os docentes entendem por um aluno sobredotado e quais as características a ele inerentes, bem como, a percepção dos docentes sobre a elegibilidade dos alunos sobredotados para a Educação Especial e a preparação dos mesmos para educar, dentro das suas salas de aula, os alunos com capacidades excecionais, visando um único objetivo o de dar respostas às suas necessidades.

Esperamos que esta investigação possa contribuir para uma consciencialização da problemática da sobredotação, e que ao falarmos de alunos diferentes, obrigatoriamente fique implícito que os alunos que apresentam capacidades acima de média, em qualquer área, se englobam neste grupo. Estes alunos pelas suas capacidades de excecionalidade necessitam, tal como os outros com dificuldades de aprendizagem permanentes, de um acompanhamento específico e desafiador das suas reais capacidades.

Bibliografia

- Acereda, A., & Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alcón, M. (2005). *El niño superdotado: fundamentos teóricos y psicoeducativos*. Badajoz: @becedario.
- Alencar, E. (1986). *Psicologia e Educação do Superdotado*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária .
- Alencar, E. (1992). A identificação e o atendimento ao Superdotado. Obtido em 25 de janeiro de 2013, de *Psicologia: Ciência e Profissão vol. 12 (1)*: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v12n1/05.pdf>
- Alencar, E. M., & Fleith, D. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Almeida, L. (1986). *O raciocínio diferenciado dos jovens Portugueses: sua avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Tese de doutoramento não-publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Almeida, L. (1988). *Teoria da Inteligência*. Porto: Edições Psicologia Porto.
- Almeida, L. (julho de 2002). *As aptidões na definição e avaliação da inteligência: a concurso da análise factorial*. Obtido em 15 de novembro de 2011, de Paidéia: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n23/02.pdf>
- Almeida, L. (2011). As Dificuldades na Identificação de Talentos e Altas Habilidades. *Revista Diversidades (9)*, pp. 4-7.
- Almeida, L., & Oliveira, E. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. Em L. Almeida, E. Oliveira, & A. Melo (orgs), *Alunos*

- Sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 43-53). Braga: ANEIS.
- Alonso, J. A., Renzulli, J. S., & Benito, Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados: Manual para Profesores y Padres*. Madrid: Editorial EOS.
- Alves, L. A. (1991). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Antunes, A., & Almeida, L. (2009). *Práticas Educativas na Sobredotação: diferenciação curricular e estratégias complementares*. Obtido em 20 de julho de 2011, de Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII - 1: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11548/4/Pr%c3%a1ticas%20Educativas%20na%20Sobredota%c3%a7%c3%a3o.pdf>
- Antunes, A., & Almeida, L. (2010). *Alunos com altas habilidades: valor preditivo dos critérios de identificação*. Obtido em 5 de janeiro de 2013, de I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos": <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/105/1/AnaAntunesValor%20preditivo%20dos%20crit%C3%A9rios%20de%20identifica%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Arroyo, S., Martorell, M., & Tarragó, S. (2009). *Los superdotados: La realidad de una diferencia, 2º Ed.* Barcelona: Terapias Verdes.
- Assouline, S., & Lupkowski-Shoplik, A. (2012). *The Talent Search Model of Gifted Identification*. Obtido em 21 de março de 2013, de Journal of Psychoeducationn Assessment, 30 (1), 45-59: <http://jpa.sagepub.com/content/30/1/45.full.pdf+html>
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo, (5ª Ed.)* Lisboa: Edições 70.
- Bastos, A. (2009). *A percepção dos Professores sobre os Alunos Sobredotados versus o alheamento da Escola*. Dissertação de mestrado não-publicada. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

- Beltrán, J., & Pérez, L. (1993). Identificación. Em L. Pérez, *Diez palabras clave en superdotados* (pp. 137-168). Navarra: Verbo Divino.
- Benito, Y., & Alonso, J. (2004). *Sobredotación Intelectual, Definición e Identificación*. Loja: Editorial Universidad Técnica Particular de Loja.
- Berbena, M. A. (2006). Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. Em M. Sierra, J. Morejón, & M. Berbena, *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 1-25). México: El Manual Moderno.
- Bland, J., & Altaman, D. (1997). *Cronback's alpha*. Obtido em 12 de dezembro de 2014, de BJM, vol. 314: <http://www.bmj.com/content/bmj/314/7080/572.full.pdf>
- Borges, I. (n.d.). *Estrutura da Personalidade e Criatividade*. Obtido em 6 de fevereiro de 2012, de Saber Educar: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/205/SeE_3EstruturaPerson alidadeCriatividade.pdf?sequence=1
- Brody, L., & Mills, C. (junho de 2005). *Talent search research: what have we learned?* Obtido em 21 de março de 2013, de High Ability Studies, 16 (1), 97-111: http://euler.epfl.ch/files/content/sites/euler/files/users/144617/public/CTY_ResearchSummary.pdf
- Campos, C. (set/out de 2004). Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Obtido em 22 de dezembro de 2014, de *Revista Brasileira Enfermagem*, 57(5) pp.611-614: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>
- Capa, S. M. (2010). *A comunidade de uma escola básica perante a inclusão: estudo de caso de um aluno com Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade TDAH*. Dissertação de mestrado não-publicada. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

- Carrasco, M. A. (2008). *Estudio, Mito y Realidad del Niño Sobredotado*. México: Trillas.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Cortizas, M. (2000). ¿ En qué consiste la superdotación? Em L. Almeida, E. Oliveira, & A. Melo, *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 28-36). Braga: ANEIS.
- Coutinho, C. (2008). Estudos correlacionais em educação: potencialidades e limitações. Obtido em 24 de dezembro de 2014, de *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XII, n.º 1: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8549/1/Est%20Correlacionais.PDF>
- Cruz, V. (n.d.). *Inclusão: É o que Acontece ou o que Fazemos Acontecer?* Obtido em 12 de novembro de 2011, de Faculdade de Motricidade Humana- Universidade Técnica de Lisboa: <http://www.ciep.uevora.pt/irisconference/docs/proceedings/Inclusion%20-%20Vitor%20Cruz.pdf>
- DaSilva, M. (2000). Sobredotação: Conceito, Formas de Identificação e Intervenção. Em L. Alemida, E. Oliveira, & A. Melo, *Alunos Sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 37-42). Braga: ANEIS.
- Demo, P. (1995). *Metodologia Científica em Ciências Sociais (3ª ed.)*. São Paulo: Editora Atlas.
- Dias, M. (2009). *O Vocabulário do Desenho da Investigação*. Viseu: Psicossoma.
- Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho da Investigação*. Viseu: Psico & Soma.

- Díaz, M. A. (2005). *De Discapacitados e Capacitados: Educación Especial para Profesores: Más Allá del Año Europeo de la Discapacidad*. León: Universidad de León, Secretariado de Publicacions.
- Extremiana, A. (2010). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Falcão, I. (1992). *Crianças sobredotadas. Que sucesso escolar?* Rio Tinto: Edições ASA.
- Feldhusen. (1989). *Synthesis of Research on Gifted Youth*. Obtido em 24 de agosto de 2014, de Education Leadership: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198903_feldhusen.pdf
- Fernandes, H. (2002). *Educação Especial - Integração das Crianças e Adaptações das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Fernandes, H. S., Mamede, M. C., & Sousa, T. M. (2004). *Sobredotação: Uma Realidade/Um Desafio*. Obtido em 23 de junho de 2011, de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/90/Cad_1Sobredotacao.pdf?sequence=1
- Fernández, C. J. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces, (2ª ed.)* Madrid: Pearson Educación.
- Ferrando, M., Prieto, M., Ferrándiz, C., & Sánchez, C. (2005). *Inteligencia y creatividad*. Obtido em 6 de outubro de 2012, de Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/7/espanol/Art_7_101.pdf
- Fleith, D. (2006). Criatividade a altas habilidades/superdotação. Obtido em 10 de janeiro de 2012, de *Revista Educação Especial*, n.º 28: <http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>
- Fleith, D., & Alencar, E. (2007). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed.

- Fleith, L., Almeida, E., & Alencar, L. (2010). Educação dos alunos sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. Obtido em 15 de outubro de 2013, de *Revista Lusófona de Educação*, v.16, n.16: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n16/n16a07.pdf>
- Flick, U. (2005). *Método qualitativo na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Freeman, J., & Guenther, Z. (2000). *Educando os mais capazes - ideias e ações comprovadas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Freitas, S., & Pérez, S. (2012). *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.
- Gagné, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. Em K. Heller, F. Mönks, & A. Passow, *International Handbook of research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 69-87). Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F. (maio-agos de 2008). Talent Development: Exposing the Weakest Link. Obtido em 19 de fevereiro de 2012, de *Revista Española de Pedagogia*, año LXVI, n.º 240: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:CTQm5UDAj2sJ:revistadepedagogia.org/descargar-documento/16-el-desarrollo-del-talento-sobre-el-eslabon-mas-debil.html+Talent+Development:+Exposing+the+Weakest+Link&hl=pt-PT&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEESjqd3Snt3yFoefVT>
- Gama, M. C. (1994). A Teoria das Inteligências Múltiplas ou a Descoberta das Diferenças. Obtido em 20 de setembro de 2012, de *Ensaio*: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v01n02/v01n02a03.pdf>
- García, R. (fev-mar de 2006). ¿ A qué se le denomina talento?- Estado del arte acerca de su conceptualización. Obtido em 10 de março de 2012, de *Intangible Capital*, vol.2 (11): <http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/viewFile/47/49>

- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Gáspari, J., & Schwartz, G. (2002). Inteligências Múltiplas e Representações. Obtido em 20 de setembro de 2012, de *Psicologia: Teoria e Pesquisa*: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a04v18n3.pdf>
- Genovard, C., & González, J. P. (1993). Intervención. Em L. Pérez, *Diez palabras clave en superdotados* (pp. 245-274). Madrid: Pirámide.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editores.
- González, T. A., Mairal, J. B., & Pintor, P. M. (2005). *Niños con Altas Capacidades - Quiénes son y cómo tratarlos*. Madrid: Entha Ediciones.
- González, T., Mairal, J., & Pintor, P. (2005). *Niños con Altas Capacidades: Quiénes son y cómo tratarlos*. Madrid: Entha Ediciones.
- Guenther, Z. (2000). Educando bem dotados: algumas ideias básicas. Em L. Almeida, E. Oliveira, & A. Melo, *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 11-18). Braga: ANEIS.
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário (2ª ed.)*. Lisboa: Edições Silabo.
- Hora, H., Monteiro, G., & Arica, J. (junho de 2010). *Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronback*. Obtido em 26 de novembro de 2014, de *Produto & Produção*, vol. 11, n.º 2, p. 85-103: <http://www.seer.ufrgs.br/ProdutoProducao/article/viewFile/9321/8252>
- Jesus, S. N., & Martins, M. H. (2000). *Escola Inclusiva e apoios educativos*. Porto: Edições ASA.
- Keer, B. (1991). *A handbook for counselling the gifted and talented*. Alexandria: American Association for Counselling and Development.

- Kelemen, G. (2012). *Identification of highly gifted children*. Obtido em 15 de dezembro de 2013, de Exedra, nº6: <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/03-Edu.pdf>
- Kirk, S., & Gallagher, J. (2000). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kirk, S., & Gallagher, J. (2002). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lima, M., & Vieira, C. (1997). *Metodologia de Investigação Científica (5ª ed.)*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação de Coimbra (caderno de textos não publicado).
- Lombardo, J. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: Editorial EOS.
- Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- López, M. (2006). *Configuración Cognitivo-Emocional em Alumnos de Altas Habilidades*. Tese de doutoramento não-publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidade de Murcia, Espanha. Obtida em 12 de janeiro de 2012, <http://digitum.um.es/jspui/handle/10201/208>
- López, M. (2008). *Estudio, Mito y Realidad del Niño Sobredotado (2ª Ed.)*. México: Trillas.
- Maia, C. (2007). Brincar, não brincar: eis a questão? Um estudo sobre o brincar do Portador de Altas Habilidades. Obtido em 26 de março de 2012, de Ciência e Conhecimento - *Revista Eletrônica da Ulbra São Jerônimo*, vol.2: http://www.cienciaeconhecimento.com.br/pdf/vol002_PeA2.pdf
- Manzano, E. S. (2009). *La superdotación intelectual*. Málaga: Aljibe.

- Maroco, J., & Garcoa-Marques, T. (2006). *Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?* Obtido em 26 de novembro de 2014, de Laboratório de Psicologia, 4(1): <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/lp/article/viewFile/763/706>
- Mate, Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad em superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Mate, Y., & Bravo, J. (2004). *Sobredotación Intelectual: definición e inidentificación*. San Cayetano Alto: Editorial UTPL .
- Meira, L., & Spinillo, A. (2006). *Psicologia cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem*. PERNANBUCO: UNIVERSITÁRIA DA UFPE.
- Mir, M. (1999). Las posibilidades de los más pequeños, cómo detectarlas y cómo impulsarlas. Em A. Compañé (Coord.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp. 137-158). Zaragoza: Mira Editores. Miranda, L. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar*. Tese de doutoramento não-publicada. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Miranda, M. J. (2002). A inteligência humana: contornos da pesquisa. Obtido em 12 de fevereiro de 2012, de *Paideia*: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n23/03.pdf>
- Mönks, F. (26 e 27 de junho de 2000). *Ao serviço das necessidades dos sobredotados: o modelo da combinação óptima*. Obtido em 9 de abril de 2012, de Agora IX Modelos alternativos de formação: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5137_pt.pdf
- Mönks, F., & Ypenburg, I. (2005). *El superdotado: guía para padres y profesores (4ª Ed.)*. Barcelona: Medici.
- Novaes, H. (1992). *Psicologia de la actitud creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Oliveira, E. (2007). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de doutoramento não-publicada. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Paasche, C., Gorrill, L., & Strom, B. (2010). *Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Pardo, S., & Lanao, M. (2006). *Una mira desde el Rorschach hacia la niñez con talento intelectual en riesgo*. Obtido em 24 de março de 2012, de Revista de Psicologia vol. XXIV (2): <http://revistas.pucp.edu.pe/psicologia/sites/revistas.pucp.edu.pe/psicologia/files/images/Psicologia-5-2006-2.pdf>
- Passos, C., & Barbosa, A. (set-dez de 2011). *Características de superdotação em um par de gêmeos monozigóticos*. Obtido em 4 de fevereiro de 2012, de Psico-USF: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v16n3/a08v16n3.pdf>
- Pereira, M. (2005). Educação e desenvolvimento de alunos sobredotados: Factores de risco e de protecção. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 39 (3), pp. 243-258.
- Pereira, M. (1998). *Crianças sobredotadas: estudo de caracterização*. Tese de doutoramento não-publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Pereira, M., & Seabra-Santos. (2001). "Vendedores de algodão-doce": Estudo logitudinal sobre a antecipação da entrada no 1º ciclo. *Sobredotação*, 2 (1), pp. 69-86.
- Pérez, L. F., & Domínguez, P. (2006). El concepto de superdotación como base de las experiencias y propuestas de intervención educativa. Em L. F. Pérez, *Alumnos con capacidad superior Experiencias de intervención educativa* (pp. 17-50). Madrid: Editorial Síntesis.
- Pinto, Z. (2013). *A Percepção dos Professores sobre os Alunos Sobredotados – Um*

Estudo de Caso na Ilha de S. Miguel. Dissertação de mestrado não-publicada. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

Pochinho, M. (jan-mar de 2008). Definição, Características e Educação de Alunos Sobredotados. *Revista Diversidades: O Fascinante Mundo dos Talentosos*, 19 (5), pp. 9-13.

Pochinho, M. (jan-abr de 2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. Obtido em 10 de novembro de 2011, de *Revista Brasileira de Educação Especial*: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/202/1/Superdota%20a7%20a3o.pdf>

Pocinho, M. (2011). O Papel dos Pais e dos Professores no Diagnóstico e Intervenção de Alunos Sobredotados. *Revista Diversidades* (9), pp. 5-7.

Ponte, F. (2006). *Os processos de atenção e de memória em crianças e adolescentes de diferentes estilos cognitivos: dependentes e independentes de campo*. Tese de doutoramento não-publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha.

Prieto, M., & R., H. (2000). *Estratégias de identificación y asesoramiento de alumnos superdotados*. Murcia: Diego Marín Librero Editor.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rangni, R. A., & Costa, M. d. (2011). *A educação dos superdotados: história e exclusão*. Obtido em 4 de dezembro de 2011, de *Revista Educação*, Vol. 6, n. 2: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/923/903>

Renzulli, J. (1998). *Three-Ring Conception of Giftedness*. Obtido em 6 de novembro de 2012, de Neag Center for Gifted Education and Talent Development: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart13.html>

- Renzulli, J. (2004). *Introduction to Identification of Students for Gifted and Talented Programs*. California: Corwin Press.
- Renzulli, J. S. (1978). *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. Obtido em 10 de janeiro de 2012, de [http://www.mishawaka.k12.in.us/documents/HA%20docs/EDPS%20540%20articles/Module%201%20-%202%20\(January%2026\)/Renzulli.pdf](http://www.mishawaka.k12.in.us/documents/HA%20docs/EDPS%20540%20articles/Module%201%20-%202%20(January%2026)/Renzulli.pdf)
- Renzulli, J., Sytsme, R., & Berman, K. (2003). Ampliando el concepto de superdotación de cara a educar líderes para una comunidad global. Em J. Bravo, J. Renzulli, & Y. Mate, *Manual Internacional de Superdotados* (pp. 71-87). Madrid: Editorial EOS.
- Reyero, M., & Tourón, J. (2003). *El Desarrollo del Talento - La Aceleración como Estrategia Educativa*. Coruña: Netbiblo.
- Reyes, M., & Chapela, M. (2010). *Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales: Guía para profesores y orientadores*. Sevilla: Díada Editora.
- Robison, N. (1996). Counseling agendas for gifted young people: A commentary. Obtido em 11 de novembro de 2013, de *Journal for the Education of the Gifted* : <http://positivedisintegration.com/Robinson1996.pdf>
- Rodrigues, A. (2012). *Alunos sobredotados: Emergência de um atendimento diferenciado*. Dissertação de mestrado não-publicada. Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional de Braga, Faculdade de Ciências Sociais, Braga, Portugal.
- Rodrigues, C., & Antunes, A. (jullho de 2012). *Escola inclusiva e sobredotação: Estudo exploratório sobre as percepções dos professores*. (U. d. Minho, Ed.) Obtido em 7 de setembro de 2015, de II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos": <http://webs.ie.uminho.pt/iisicpce/atas.pdf>

- Rosner, W., & Weilguny, W. (2006). Agrupamiento específico, integración e inclusión. La educación de la heterogeneidad. Em L. Pérez, *Alumnos con capacidad superior Experiencias de intervención educativa* (pp. 159-181). Madrid: Editorial Síntesis.
- Roucek, J. (n.d.). *A criança excepcional: Coletânea de estudos*. São Paulo: Instituição Brasileira de Difusão Cultural.
- Sabatella. (2008). *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: Ibplex.
- Sallán, J. (1999). Aspectos didáctico-organizativos de la atención a superdotados y talentosos. Em A. Compañé (coord.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp. 21-53). Zaragoza: Mira Editores.
- Sánchez, M. D. (1997). *Identificación, Evaluación y Atención a la Diversidad del Superdotado*. Archidona: Aljibe.
- Sánchez, M. D., & Costa, J. L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Sánchez, M., Costa, J., & Martínez, O. (1999). *¿ Quiénes son los superdotados y cómo identificarlos? (n.º1)*. Murcia: Diego Marín Librero-Editor.
- Santos, A. K. (2002). *A criança sobredotada na família e na escola*. Lisboa: Editorial Minerva.
- Seabra-Santos, M., & Pereira, M. (2000). Precocidade intelectual na idade pré-escolar: Questões em torno da caracterização e identificação precoce. *Sobredotação*, 9, pp. 7-27.
- Serra, H. (2004). *O Aluno Sobredotado - Compreender para Apoiar - Um Guia para Educadores e Professores*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Serra, H. (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais Domínio Cognitivo*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

- Serra, H. (2008). *NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados*. Obtido em 12 de março de 2013, de Saber (e) Educar, 13: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/161/SeE_13NEE.pdf?sequence=2
- Serra, H., & Cardoso, M. F. (2008). Sobredotação uma problemática, uma perspectiva de intervenção. Em H. Serra, *Estudos em Necessidades Educativas Especiais* (pp. 103-181). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Sierra, M., Morejón, J., & Berbena, M. (2006). *Alumnos Superdotados y Talentosos: Identificación, Evaluación i Intervención: Una Perspectiva para Docentes*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Silva, M. E. (1999). *Sobredotados - Suas Necessidades Educativas Específicas*. Porto: Porto Editora.
- Simonetti, D. C. (2011). Alunos com alta capacidade intelectual: indicadores neuropsicológicos. Obtido em 6 de fevereiro de 2012, de *Revista FACEVV*: <http://www.facevv.edu.br/Revista/06/dora%20cortat.pdf>
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: University Press.
- Sternberg, R., & Davidson, J. (2005). *Conceptions of giftedness (2th ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Telford, C. W., & Sawrey, J. M. (1978). *O Individuo Excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Tojo, C. (2001). *La motivación de los superdotados em el contexto escolar*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- Tourón, J., & Reyero, M. (2000). Mitos y realidades en torno a la superdotación. Em L. Almeida, E. Oliveira, & A. Melo, *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 19-27). Braga: ANEIS.

- Tourón, J., & Reyero, M. (s/d). *The Talent Search model and acceleration: What the Research tells us?* Obtido em 21 de março de 2014, de Universidade de Navarra:
<http://dspace.si.unav.es/dspace/bitstream/10171/19178/1/The%20Talent%20Search%20model%20and%20acceleration.pdf>
- Tourón, J., Peralta, F., & Repáraz, C. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Navarra: Universidad de Navarra.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga, F., Moura, H., & Ribeiro, J. (1997). Alunos sobredotados vistos pelos professores. Obtido em 11 de outubro de 2013, de *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXI, n.º 1, 2 e 3:
http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1157/1/Sobredotados_prof.PDF
- Veiga, L., Dias, H., Lopes, A., & Silva, N. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especial - Ideias sobre conceitos de ciências*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Viana, T., & Alencar, M. (2005). Proposta de identificação de crianças portadoras de altas habilidades: estudo em Escola Pública no Município de Fortaleza. *Sobredotação*, 6, pp. 189-207.
- Vilas, C. B., & Peixoto, L. M. (2003). *As crianças sobredotadas: conceito, características, intervenção educativa*. Braga: Edições APPACDM de Braga.
- Virgolim, A. (2007). *Altas habilidades/superdotação: encorajamento potenciais*. Obtido em 25 de novembro de 2012, de Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (Brasília):
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>

- Virgolim, A. M. (1997). O Indivíduo Superdotado: História, Concepção e Identificação. Obtido em 12 de janeiro de 2012, de *Psicologia: Teoria e Pesquisa*: <http://www.red.unb.br/index.php/psic/article/view/5155/4340>
- Whitmore, J. (1985). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. Em J. Freeman (direc.), *Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp. 115-137). Madrid: Santillana.
- Winner, E. (1996). *Crianças Sobredotadas: Mitos e Realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.

Legislação consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/86 - I Série. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 203/74, de 15 de maio. Diário da República n.º 113/74 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/91 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro. Diário da República n.º 3/2005 - I Série B. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro. Diário da República n.º 215/2005 - I Série B. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 29/2010, de 14 de dezembro. Diário da República n.º 240/2010 - II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Diário da República n.º 236/2012 - II Série. Ministério da Educação. Lisboa

ANEXOS

Anexo I – Questionário



Questionário

O presente questionário destina-se, exclusivamente, a professores do 2º e do 3º Ciclos do Ensino Básico e insere-se no âmbito de um trabalho de investigação para o Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor. Tem por objetivo perceber até que ponto os professores estão informados e preparados para identificar, eleger e educar os alunos sobredotados.

Para responder basta assinalar com uma cruz (X) no local que melhor corresponde à sua opção de resposta e/ ou escrever a sua opinião nos espaços destinados para o efeito.

Asseguramos que as suas respostas serão tratadas com toda a confidencialidade, destinando-se exclusivamente ao estudo em curso.

Lembro que não existem boas ou más respostas, simplesmente a sua opinião é importante.

Agradecemos a sua colaboração
Ana Simão

I Parte - Dados Prévios

1- Sexo

Masculino Feminino

2- Idade: _____ anos

3- Formação Académica

Bacharelato-----

Licenciatura-----

Mestrado-----

Doutoramento-----

4 - Tempo de serviço: _____ anos

6- Exerce funções no(a):

Ensino Regular Educação Especial

7- Possui alguma formação no âmbito da Educação Especial?

Sim Não

7.1- Se sim, qual? _____

8- Tem ou teve nas suas turmas alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

Sim Não

II Parte - Questionário Específico

9- Durante a sua experiência profissional, já se deparou com alunos sobredotados?

Sim Não

10- Qual das afirmações caracteriza melhor um aluno sobredotado: [selecione apenas uma das opções]

Um aluno com um elevado quociente intelectual (QI)-----

Um aluno com superior desempenho em qualquer área curricular-----

11- Baseando-se no seu conhecimento sobre a temática "sobredotação", indique a sua concordância ou discordância para cada uma das seguintes afirmações, assinalando com um X a resposta apropriada. Use a seguinte escala (baseado em Serra, 2004):

1=Discordo totalmente 2=Discordo 3=Não concordo nem discordo 4=Concordo
5=Concordo Totalmente

Um aluno sobredotado...		1	2	3	4	5
No domínio das aprendizagens	Apresenta um vocabulário avançado para a sua idade e para o seu nível escolar.					
	Por iniciativa própria, procura informações adicionais e/ou complementares.					
	A partir de um exemplo ou uma explicação resolve facilmente outras situações.					
	Encontra soluções ou caminhos alternativos para resolver problemas.					
	Demonstra rapidez e facilidade na compreensão de determinados assuntos.					
	Retém a informação que lhe é transmitida facilmente.					
No domínio da motivação	Inicia as suas próprias atividades, sem que estas sejam solicitadas pelo professor.					
	Demonstra persistência na realização e finalização das atividades.					
	Desmotiva perante atividades rotineiras.					
	Procura a perfeição em todas as atividades e tarefas.					
No domínio da criatividade	Apresenta soluções pouco vulgares na resolução de problemas e no relacionamento de ideias.					
	Mostra uma elevada curiosidade por determinados assuntos, temas e ideias.					
No domínio da liderança	Apresenta uma posição de liderança dentro dos grupos de trabalho.					
	Demonstra uma tendência para assumir a responsabilidade por determinadas situações.					

12- Qual o seu grau de conhecimento relativamente à atual legislação sobre a educação dos alunos sobredotados?

Nenhum Pouco Suficiente Muito

13- Parece-lhe correto incluir na Educação Especial o ensino de alunos sobredotados, em termos da legislação e das respostas educativas?

Sim Não

13.1. Justifique a sua resposta:

14- Qual a modalidade de atendimento que considera ser a mais eficaz no processo de ensino de alunos sobredotados. [pode assinalar mais do que uma opção]

- a) Aceleração escolar (adiantar os alunos, um ou mais anos escolares)
- b) Enriquecimento curricular (completar as atividades normais com outras atividades complementares)
- c) Agrupamento de alunos (formar grupos de alunos sobredotados, a tempo inteiro ou a tempo parcial)

15- Sente-se capaz de acompanhar, a nível escolar, um aluno sobredotado?

- Sim.....
- Sim, mas recorrendo a ajuda de outros profissionais.....
- Não.....

16- Para um bom acompanhamento de um aluno sobredotado, quais os obstáculos que o professor poderá encontrar (baseado em Bastos, 2009): [pode assinalar mais do que uma opção]

- a) Rejeição do aluno sobredotado pela turma onde está inserido-----
 - b) Número excessivo de alunos por turma-----
 - c) Falta de formação por parte dos professores-----
 - d) Falta de tempo para dar mais apoio a estes alunos-----
 - e) Exigência do cumprimento dos programas-----
 - f) Falta de apoio técnico e especializado-----
 - g) Falta de sensibilização, por parte da comunidade educativa para esta problemática-----
 - h) Outro-----
- Qual? _____

17- No caso de necessitar de recorrer à ajuda de outros profissionais, quem procuraria para o ajudar? [pode assinalar mais do que uma opção]

- Psicólogo-----
 - Professor de Educação Especial-----
 - Médico-----
 - Outro-----
- Quem? _____

Obrigada pela sua colaboração.

**Anexo II – Pedido de autorização à Direção Geral de Inovação e
Desenvolvimento Curricular para a aplicação do questionário**



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) > [Consultar inquéritos](#) > **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Ana Isabel Simões Simão

Nome do Interlocutor:

Célia dos Prazeres Ribeiro

E-mail do interlocutor:

cribeiro@crb.ucp.pt

Ana Isabel Simões Simão

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Dados do Inquérito

Número de registo:

0265100001

Designação:

Da identificação à educação de alunos sobredotados: informação e perceção dos professores

Descrição:

O instrumento que se apresenta pretende concretizar a parte empírica de um trabalho de investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras - Pólo de Viseu, pela licenciada Ana Isabel Simões Simão orientada por Célia dos Prazeres Ribeiro.

Trata-se de um inquérito p+or questionário, destinado a professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico em Escolas da Região Centro do País.

Tal inquérito por questionário organiza-se em duas partes que emergiram da revisão da literatura, e que incluem, no total, dezassete perguntas:

I Parte: dados prévios e pessoais (1- 8)

II Parte: Fundamentação teórica sobre a sobredotação (10-11); a perceção dos professores sobre a legislação que vigora a educação especial (12 - 13); as modalidades de atendimento dos alunos sobredotados (14- 17).

Objectivos:

Com o instrumento em causa pretende-se, em termos gerais, perceber até que ponto os professores estão informados e preparados para identificar, eleger e educar os alunos sobredotados. Em concreto pretende-se verificar:

- qual a concepção/conhecimento dos professores sobre sobredotação;
- a opinião da escola/professores sobre quem deve identificar os alunos sobredotados;
- quais os métodos/estratégias que as escolas/professores utilizam para identificar os alunos sobredotados.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

01-01-2012

Data do fim do período de recolha de dados:

01-04-2012

Universo:

Professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Unidade de observação:

Método de recolha de dados:

Inquérito por questionário

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

02651_201112011533_Documento1.pdf (PDF - 309,98 KB)

Anexo III – Autorização da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento
Curricular para a aplicação do questionário

Nota metodológica:

Outros documentos:

02651_2011120111533_Documento3.pdf (PDF - 702,98 KB)

Data de registo:

01-12-2011

Versão:

1 (1)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo(a) Senhor(a) Prof. Dr(a).Célia dos Prazeres Ribeiro

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

Outras observações:

Sem observações.

| Voltar | Versão 1 |

Anexo IV – Pedido de autorização para a realização de questionário aos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Exmo. Sr. Diretor(a).

Assunto: Pedido de autorização para preenchimento de questionários pelos docentes do 2º e do 3º Ciclos do Ensino Básico do Agrupamento.

Eu, Ana Isabel Simões Simão, encontro-me presentemente em fase de elaboração de uma dissertação para a conclusão do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, na Universidade Católica Portuguesa – Viseu, sob a orientação da Professora Doutora Célia Ribeiro.

O tema da investigação é a “Sobredotação” e tem como principal objetivo perceber até que ponto os professores estão informados e preparados para identificar, eleger e educar os sobredotados.

Para realizar este trabalho é necessário a criação de uma amostra que viabilize análises estatísticas e que possa ser significativa, heterogénea e a mais representativa possível.

A técnica de recolha de dados que se pretende utilizar será o inquérito por questionário. Todos os dados recolhidos durante o presente estudo serão tratados de forma confidencial e apenas com objetivos estatísticos. Os resultados obtidos serão postos à disposição quando solicitados pelos interessados.

Tendo em vista o desenvolvimento deste estudo, venho por este meio solicitar a V. Exa. a autorização para que possa ser aplicado o referido questionário aos professores supra mencionados pertencentes a este agrupamento. Anexo a cópia da autorização da DGIDC.

Atenciosamente pede deferimento

A docente

Ana Isabel Simões Simão

Anexo V – Tabelas e figuras da análise inferencial

Tabela 1 – Correlação entre tempo de serviço e se já se deparou com alunos sobredotados durante a sua experiência profissional.

Tempo de serviço (anos)	Durante a sua experiência profissional, já se deparou com alunos sobredotados?				Total	
	Não		Sim			
	n	%	n	%	n	%
0-10 anos	123	72,8%	46	27,2%	169	100%
11-15 anos	41	71,9%	16	28,1%	57	100%
16-20 anos	48	67,6%	23	32,4%	71	100%
21-25 anos	17	70,8%	7	29,2%	24	100%
>25 anos	14	77,8%	4	22,2%	18	100%
Total	243	71,7%	96	28,3%	339	100%

T. Qui-quadrado, $p=0,907$

Tabela 2 – Correlação entre tempo de serviço e que afirmação caracteriza melhor um aluno sobredotado.

Tempo de serviço (anos)	Que afirmação caracteriza melhor um aluno sobredotado				Total	
	Um aluno com um elevado quociente intelectual (QI)		Um aluno com superior desempenho em qualquer área curricular			
	n	%	n	%	n	%
0-10 anos	87	51,8%	81	48,2%	168	100%
11-15 anos	34	59,6%	23	40,4%	57	100%
16-20 anos	44	62,0%	27	38,0%	71	100%
21-25 anos	8	34,8%	15	65,2%	23	100%
>25 anos	7	38,9%	11	61,1%	18	100%
Total	180	53,4%	157	46,6%	337	100%

T. Qui-quadrado, $p=0,096$

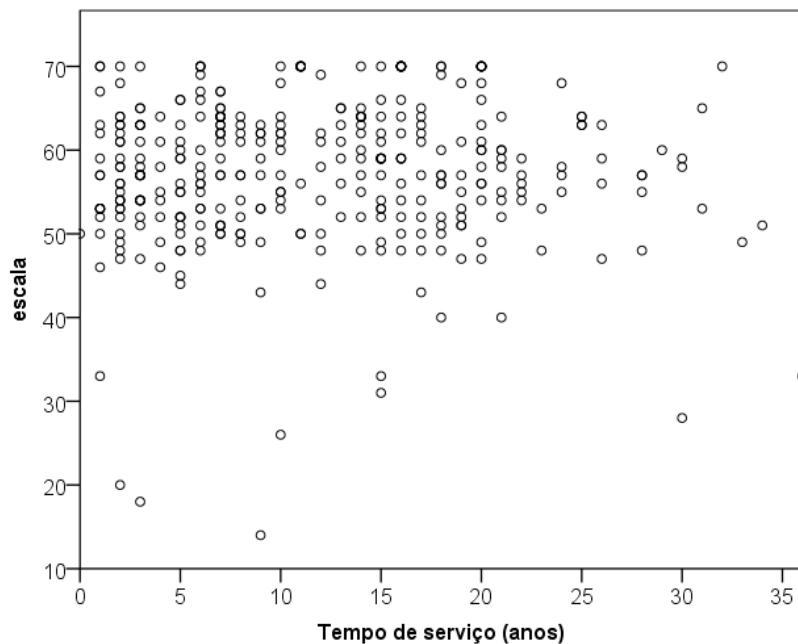


Figura 1 - relação entre o tempo de serviço (anos) e a classificação obtida na escala sobre a temática sobredotação

Tabela 3 – Correlação entre tempo de serviço e a aceleração escolar como modalidade de atendimento que considera ser a mais eficaz no processo de ensino de alunos sobredotado.

Tempo de serviço (anos)	Aceleração escolar (adiantar os alunos, um ou mais anos escolares)				Total	
	Não		Sim		n	%
	n	%	n	%		
0-10 anos	113	66,9%	56	33,1%	169	100%
11-15 anos	32	56,1%	25	43,9%	57	100%
16-20 anos	43	60,6%	28	39,4%	71	100%
21-25 anos	11	45,8%	13	54,2%	24	100%
>25 anos	12	66,7%	6	33,3%	18	100%
Total	211	62,2%	128	37,8%	339	100%

T. Qui-quadrado, $p=0,247$

Tabela 4 – Correlação entre tempo de serviço e o enriquecimento curricular como modalidade de atendimento que considera ser a mais eficaz no processo de ensino de alunos sobredotado.

Tempo de serviço (anos)	Enriquecimento curricular (completar as atividades normais com outras atividades complementares)				Total	
	Não		Sim		n	%
	n	%	n	%		
0-10 anos	26	15,4%	143	84,6%	169	100%
11-15 anos	15	26,3%	42	73,7%	57	100%
16-20 anos	12	16,9%	59	83,1%	71	100%
21-25 anos	5	20,8%	19	79,2%	24	100%
>25 anos	3	16,7%	15	83,3%	18	100%
Total	61	18,0%	278	82,0%	339	100%

T. Qui-quadrado, $p=0,453$

Tabela 5 – Correlação entre tempo de serviço e a rejeição do aluno sobredotado pela turma onde está inserido como obstáculos que o professor poderá encontrar no bom acompanhamento de um aluno sobredotado.

Tempo de serviço (anos)	Agrupamento de alunos (formar grupos de alunos sobredotados, a tempo inteiro ou a tempo parcial)				Total	
	Não		Sim		n	%
	n	%	n	%		
0-10 anos	88	52,1%	81	47,9%	169	100%
11-15 anos	35	61,4%	22	38,6%	57	100%
16-20 anos	28	39,4%	43	60,6%	71	100%
21-25 anos	12	50,0%	12	50,0%	24	100%
>25 anos	6	33,3%	12	66,7%	18	100%
Total	169	49,9%	170	50,1%	339	100%

T. Qui-quadrado, $p=0,077$

Tabela 6 – Correlação entre tempo de serviço e falta de formação por parte dos professores como obstáculos que o professor poderá encontrar no bom acompanhamento de um aluno sobredotado.

Tempo de serviço (anos)	Falta de formação por parte dos professores				Total	
	Não		Sim			
	n	%	n	%	n	%
0-10 anos	74	43,8%	95	56,2%	169	100%
11-15 anos	31	54,4%	26	45,6%	57	100%
16-20 anos	28	39,4%	43	60,6%	71	100%
21-25 anos	10	41,7%	14	58,3%	24	100%
>25 anos	6	33,3%	12	66,7%	18	100%
Total	149	44,0%	190	56,0%	339	100%

T. Qui-quadrado, $p=0,408$

Tabela 7 – Correlação entre tempo de serviço e falta de tempo para dar mais apoio a estes alunos como obstáculos que o professor poderá encontrar no bom acompanhamento de um aluno sobredotado.

Tempo de serviço (anos)	Falta de tempo para dar mais apoio a estes alunos				Total	
	Não		Sim			
	n	%	n	%	n	%
0-10 anos	70	41,4%	99	58,6%	169	100%
11-15 anos	18	31,6%	39	68,4%	57	100%
16-20 anos	26	36,6%	45	63,4%	71	100%
21-25 anos	3	12,5%	21	87,5%	24	100%
>25 anos	6	33,3%	12	66,7%	18	100%
Total	123	36,3%	216	63,7%	339	100%

T. Qui-quadrado, $p=0,077$

Tabela 8 – Correlação entre tempo de serviço e exigência do cumprimento dos programas como obstáculos que o professor poderá encontrar no bom acompanhamento de um aluno sobredotado.

Tempo de serviço (anos)	Exigência do cumprimento dos programas				Total	
	Não		Sim			
	n	%	n	%	n	%
0-10 anos	91	53,8%	78	46,2%	169	100%
11-15 anos	28	49,1%	29	50,9%	57	100%
16-20 anos	36	50,7%	35	49,3%	71	100%
21-25 anos	16	66,7%	8	33,3%	24	100%
>25 anos	9	50,0%	9	50,0%	18	100%
Total	180	53,1%	159	46,9%	339	100%

T. Qui-quadrado, $p=0,661$

Tabela 9 – Correlação entre tempo de serviço e falta de sensibilização, por parte da comunidade educativa para esta problemática, como obstáculos que o professor poderá encontrar no bom acompanhamento de um aluno sobredotado.

Tempo de serviço (anos)	Falta de sensibilização, por parte da comunidade educativa para esta problemática				Total	
	Não		Sim			
	n	%	n	%	n	%
0-10 anos	73	43,2%	96	56,8%	169	100%
11-15 anos	24	42,1%	33	57,9%	57	100%
16-20 anos	17	23,9%	54	76,1%	71	100%
21-25 anos	8	33,3%	16	66,7%	24	100%
>25 anos	9	50,0%	9	50,0%	18	100%
Total	131	38,6%	208	61,4%	339	100%

T. Qui-quadrado, $p=0,520$

Tabela 10 – Correlação entre tempo de serviço e recorrer a um médico para ajudar o aluno sobredotado, no caso de necessitar de recorrer à ajuda de outros profissionais.

Tempo de serviço (anos)	Médico				Total	
	Não		Sim		n	%
	n	%	n	%		
0-10 anos	138	81,7%	31	18,3%	169	100%
11-15 anos	49	86,0%	8	14,0%	57	100%
16-20 anos	59	83,1%	12	16,9%	71	100%
21-25 anos	24	100,0%	0	0,0%	24	100%
>25 anos	16	88,9%	2	11,1%	18	100%
Total	286	84,4%	53	15,6%	339	100%

T. Qui-quadrado, $p=0,210$