

IDENTIFICAÇÃO DE RESPOSTAS EDUCATIVAS PARA PEQUENOS GÉNIOS

Um estudo qualitativo sobre o papel do professor na educação de crianças sobredotadas

BEATRIZ FERREIRA MARQUES

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Março de 2020

Versão definitiva

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

IDENTIFICAÇÃO DE RESPOSTAS EDUCATIVAS PARA PEQUENOS GÉNIOS

Um estudo qualitativo sobre o papel do professor na educação de crianças sobredotadas

Autora: Beatriz Ferreira Marques

Orientador: Professor Doutor Marco Ferreira

Março de 2020

Agradecimentos

“A alegria que se tem em pensar e aprender, faz-nos pensar e aprender ainda mais” (Aristóteles), mas aprender com o apoio incondicional de algumas pessoas é sempre mais aprazível. Por este motivo, era imprescindível expressar o meu profundo agradecimento a todas as pessoas e instituições que, de alguma forma, contribuíram para a concretização da presente prova destinada à obtenção do grau de Mestre.

Muitas foram as pessoas que deixaram a sua marca neste projeto, algumas marcas mais vincadas que outras, mas todas elas fundamentais. A todas essas pessoas deixo o meu profundo agradecimento!

Tenho a agradecer, muito particularmente...

Aos meus pais, à minha irmã e ao Ricardo, pelo alento que me deram durante a conceção deste projeto e pelos momentos que privaram da minha companhia.

Ao meu Orientador Professor Doutor Marco Ferreira pela sua dedicação a este projeto, disponibilidade e encorajamento.

À Professora Doutora Ana Patrícia Almeida e ao Professor Doutor Ricardo Machado por me terem acompanhado em diversos momentos do meu percurso académico, pelas palavras sábias de incentivo e pela boa vontade que demonstraram aquando as minhas solicitações.

A todos os professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico que despenderam do seu precioso tempo para contribuírem para a recolha de dados que sustentou este projeto.

Agradeço ainda ao Instituto Superior de Educação e Ciências por ter possibilitado a realização desta prova e a respetiva defesa, e pelos conhecimentos que adquiri ao longo da minha Licenciatura e Mestrado.

Não podia deixar de agradecer aos meus colegas, amigos e a todos os que me acompanharam durante a elaboração deste projeto, contribuindo com sugestões e dando-me animo para seguir em frente.

A todos aqueles a que não fiz referência, mas que de alguma forma acompanharam, direta ou indiretamente este trabalho, expressei os meus humildes agradecimentos.

Um muito obrigada!

Resumo

Atualmente, abordar a temática da sobredotação tornou-se mais acessível. Porém, devido à panóplia de conceitos criados por inúmeros investigadores das áreas da Educação e da Psicologia, ainda não existe um significado consensual a atribuir a este conceito tão vasto e complexo.

Este projeto de investigação objetivou enunciar concepções dos professores das evidências comportamentais de crianças sobredotadas, identificar práticas educativas desenvolvidas com estas crianças e compreender as barreiras que poderão existir no processo de ensino e de aprendizagem destas crianças.

Atendendo aos propósitos deste projeto, a parte teórica centra-se na evolução do conceito de sobredotação, na caracterização das crianças sobredotadas, na sua identificação e na intervenção educativa junto das mesmas.

Relativamente à componente empírica, as grandes questões em torno deste estudo são “Quais são as concepções que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm das crianças sobredotadas?” e “Quais são as adequações pedagógicas realizadas em contexto de sala de aula pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico quando têm nas suas turmas um aluno sobredotado?”. No âmbito deste estudo, foram realizadas entrevistas a 13 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico com experiência profissional superior a 5 anos. As entrevistas semiestruturadas realizadas aos professores do 1.º Ciclo tiveram como suporte um guião previamente elaborado, com base nas informações recolhidas através da análise da literatura relacionada com a temática em estudo. Após análise e discussão dos resultados inferiu-se que os inquiridos carecem de formação e informação na área da sobredotação.

Em Portugal, a sobredotação tem sido alvo de um crescente interesse por parte da comunidade científica. Contudo, é essencial existir uma reorientação das intenções educativas para que estas crianças usufruam de um sistema educativo inclusivo.

Palavras-chave

Sobredotação, habilidades excepcionais, inclusão, diferenciação curricular, práticas pedagógicas.

Abstract

Actually, approaching the subject of giftedness has become more accessible. However, due to the panoply of concepts created by numerous researchers in the fields of Education and Psychology, there is still no consensual meaning to be attributed to this vast and complex concept.

This research project had the objective to enunciate teachers' conceptions of the behavioral evidence of gifted children, to know the educational practices developed with these children and to show the obstacles that may exist in the teaching and learning process of these children.

Given the purposes of this project, the theoretical part focuses on the evolution of the concept of gifted children, the characterization of gifted children, their identification and educational intervention with them.

Regarding the empirical component, the main questions around this study are "What are the conceptions that teachers of the 1st Cycle of Basic Education have of gifted children?" and "What are the pedagogical adaptations carried out in a classroom context by teachers of the 1st Cycle of Basic Education when they have in their classes a gifted student? As part of this study, interviews were carried out with 13 Primary School teachers with professional experience of over 5 years. The semi-structured interviews carried out with teachers from the 1st Cycle were based on a previously prepared script, based on information gathered through the analysis of literature related to the subject under study. After analysis and discussion of the results, it emerged that the respondents lacked training and information in the area of giftedness.

In Portugal, giftedness has been the subject of increasing interest from the scientific community. Nevertheless, it is essential to have a reorientation of educational intentions so that these children can enjoy an inclusive educational system.

Keywords

Giftedness, exceptional skills, inclusion, curricular differentiation, pedagogical practices.

Lista de abreviaturas

ANEIS - Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação

CPCIL - Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança

DEB - Departamento de Educação Básica

MDST - Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento

MPG - Modelo das Portas Giratórias

QI – Quociente de Inteligência

SAT - *Scholastic Aptitude Test*

WISC - Wechsler Intelligence Scale for Children

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Palavras-chave	iv
<i>Abstract</i>	v
Keywords.....	v
Lista de abreviaturas	vi
Índice.....	vii
Índice de figuras.....	ix
Índice de tabelas	x
Índice de anexos	xi
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
I. Evolução do conceito da sobredotação	4
1.1. Origem do conceito.....	4
1.2. Desenvolvimentos contemporâneos do conceito de sobredotação.....	7
1.2.1. Teorias e modelos explicativos	8
II. Caracterização de crianças sobredotadas	16
2.1. Características intelectuais.....	17
2.2. Características artísticas	18
2.3. Características socioemocionais.....	19
III. Identificação de crianças sobredotadas.....	22
3.1. A importância da identificação	22
3.2. Modelos de identificação.....	23

3.3. Procedimentos e instrumentos de identificação.....	27
3.4. Dificuldades na identificação	29
IV. Intervenção educativa junto de alunos sobredotados	30
4.1. A inclusão das crianças sobredotadas nas escolas em Portugal	30
4.2. Adaptação e diferenciação curricular	32
4.2.1. Aceleração.....	33
4.2.2. Enriquecimento.....	36
4.3. As crianças sobredotadas e a formação de professores	38
4.4. Parceria entre a família e a escola	39
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO.....	40
V. Metodologia de investigação	40
5.1. Contextualização do estudo, problemática, objetivos e questões orientadoras	43
5.2. Participantes	44
5.3. Instrumento de recolha de dados.....	46
5.4. Procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados.....	48
VI. Apresentação e análise dos resultados.....	52
VII. Discussão dos resultados	66
Considerações finais	74
Referências bibliográficas	76
Anexos.....	82

Índice de figuras

Figura 1 - Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (adaptado de Gagné, 2008)	10
Figura 2 - Três anéis da sobredotação (Renzulli, 2016)	13
Figura 3 - Modelo Multifatorial da Sobredotação (Rocha, et al., 2017)	15
Figura 4 - Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar de Renzulli	37

Índice de tabelas

Tabela 1 - Caracterização dos participantes do estudo	45
Tabela 2 - Tabela síntese dos temas e subtemas	53

Índice de anexos

Anexo I - Guião de entrevista semiestruturada a professores do 1º Ciclo.....	82
Anexo II - 1.ª Unidade de análise.....	87
Anexo III - 2.ª Unidade de análise.....	108
Anexo IV - 3.ª Unidade de análise.....	126
Anexo V - Quadro síntese de temas e subtemas.....	130

Introdução

O presente projeto enquadra-se no âmbito da Unidade Curricular do Relatório Final, pertencente ao segundo ano de Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrada pelo Instituto Superior de Educação e Ciências.

Este relatório final intitulado de *“Identificação de respostas educativas para pequenos génios: um estudo qualitativo sobre o papel do professor na educação de crianças sobredotadas”* tem como objetivos primordiais enunciar concepções dos professores das evidências comportamentais de crianças sobredotadas, identificar práticas educativas desenvolvidas com estas crianças e compreender as barreiras que poderão existir no processo de ensino e de aprendizagem destas crianças. Particularmente na componente empírica são analisadas as concepções que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm das crianças sobredotadas e as adequações pedagógicas que são realizadas em contexto de sala de aula por estes professores quando têm nas suas turmas um aluno sobredotado.

“Falar em altas capacidades e na educação dos alunos sobredotados é bem mais fácil hoje do que há algumas décadas atrás” (Rocha , et al., 2017, p. 6). Atualmente, assiste-se a um maior interesse e sensibilização para a educação dos alunos sobredotados, em virtude dos avanços da investigação e intervenção na área da sobredotação. A diversidade e o respeito pela diferença estão cada vez mais presentes nas escolas, o que facilita a igualdade de oportunidades para todos os alunos, incluindo os alunos mais capazes, que apresentam necessidades educativas específicas que necessitam de ser correspondidas.

Falar em sobredotação nas escolas, leva inevitavelmente ao conceito de escola inclusiva, uma escola que encontra respostas para as potencialidades, expectativas e necessidades de todos e cada um dos alunos, promovendo um processo de ensino e aprendizagem com condições de equidade. A inclusão nas escolas pressupõe um “processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2918)

O presente Relatório Final encontra-se dividido em 5 partes distintas: na introdução, no capítulo do enquadramento teórico, no capítulo do estudo empírico, nas

considerações finais, nas referências bibliográficas e nos anexos

Na introdução são apresentados os objetivos primordiais deste projeto, é realçada a importância dos avanços da investigação e intervenção na área da sobredotação e das escolas inclusivas, é enumerada a organização do projeto e é apresentada a postura e perspetiva pessoal relativamente aos conhecimentos adquiridos com a realização deste relatório.

No capítulo dedicado ao enquadramento teórico do Relatório Final, são mencionados os aspetos fulcrais da temática em estudo. O enquadramento teórico encontra-se dividido em quatro partes distintas, a primeira parte remete para a evolução do conceito de sobredotação, a segunda parte realça a caracterização de crianças sobredotadas, a terceira parte faz alusão à identificação destas crianças e, por último, a quarta parte realça a intervenção educativa junto das crianças sobredotadas.

O capítulo do estudo empírico encontra-se dividido em três partes distintas. A primeira parte é dedicada à metodologia de investigação, onde é realizada uma contextualização do estudo, é apresentada uma problemática, são enumerados os objetivos do estudo e são colocadas questões orientadoras, seguindo-se a descrição dos participantes selecionados para a concretização deste estudo. Posteriormente, é apresentado o instrumento de recolha de dados e os procedimentos metodológicos adotados. Na segunda parte pretende-se dar a conhecer os resultados inferidos com o estudo e apresentar a análise e discussão desses mesmos resultados. Por último, a terceira parte deste capítulo, reserva-se para a discussão dos resultados obtidos com o estudo.

Nas considerações finais tenta-se transparecer uma reflexão crítica pessoal acerca da realização deste projeto, que possibilitou a aquisição de inúmeros conhecimentos relacionados com a temática da sobredotação e de possíveis respostas educativas para crianças com altas habilidades. Nas considerações finais é ainda realçada a situação atual da inclusão das crianças sobredotadas nas escolas em Portugal.

No final do projeto constam as referências bibliográficas consultadas na realização deste trabalho, referências estas de extrema importância para a fundamentação do projeto e realização do estudo empírico.

Em anexo é apresentado o guião de entrevista com a definição dos objetivos a alcançar com a realização de cada questão e são apresentadas as 13 entrevistas

realizadas aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que serviram de suporte para a concretização do estudo empírico.

Refletindo sobre a realização deste relatório coloco-me no papel de uma investigadora ávida pelos saberes relacionados com esta temática tão complexa e controversa. Acredito que a realização deste estudo empírico debruçado sobre a área da Educação contribuirá para a minha formação profissional, mas também para enriquecimento pessoal, tendo em conta todo o processo para a realização do mesmo. Com certeza que este tipo de estudos leva o investigador a enfrentar dificuldades, como a imersão numa temática que não nos é familiar ou mesmo a simples constituição do grupo de participantes do estudo, contudo é sempre possível superar essas barreiras e tirar o maior proveito das mesmas.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste primeiro capítulo do projeto, intitulado de enquadramento teórico, são mobilizados e desenvolvidos inúmeros conhecimentos relacionados com a temática em estudo. O enquadramento teórico encontra-se dividido em quatro partes distintas, a primeira parte remete para a evolução do conceito de sobredotação, a segunda parte realça a caracterização de crianças sobredotadas, a terceira parte faz alusão à identificação destas crianças e, por último, a quarta parte realça a intervenção educativa junto das crianças sobredotadas.

I. Evolução do conceito da sobredotação

Segundo Winner (1996, p. 15), as crianças sobredotadas são “Talentosas, dotadas, criativas, prodigiosas – crianças com estes rótulos sempre nos intrigaram, inspirando fascínio e respeito, bem como intimidação e inveja. Os sobredotados foram temidos por se crer que eram possessos, porque sabiam e compreendiam demais, demasiado cedo.” Desde os primórdios das civilizações que as crianças sobredotadas se destacaram e despertaram interesse, pela sua rapidez na aprendizagem, pela sua memória excepcional e pela sua eficácia na resolução de problemas.

Nas áreas da Educação e da Psicologia existe uma panóplia de conceitos que se encontram em constante mudança devido aos avanços da investigação e intervenção nestas áreas do conhecimento. O termo “sobredotação” é um desses conceitos que tem vindo a evoluir com o passar dos anos. Porém, ainda não existe uma definição consensual que epitome este conceito.

1.1. Origem do conceito

Ao longo dos vários períodos da história da humanidade é possível encontrar alusões à sabedoria e à inteligência, que evidenciam o interesse das antigas civilizações pelas pessoas mais dotadas.

Segundo Waddington (1961 cit por Falcão, 1992, p. 16), Confúcio foi, provavelmente, o primeiro filósofo a demonstrar preocupação pela educação das crianças com capacidades superiores, referindo que as mesmas deveriam ser identificadas e lhes deveria ser providenciada uma educação adequada, de modo a

desenvolver as suas capacidades em plenitude. Confúcio nasceu e viveu na China entre os Séculos IV e V a.C., e providenciou uma educação adequada às crianças com altas capacidades, encaminhando-as para a corte e prestando-lhes apoio que permitisse o desenvolvimento dos seus talentos, dando primazia à expressão literária.

Renzulli (2011, p. 81) refere que já em 2200 a.C. , os chineses tinham concebido um sistema elaborado de exames competitivos, de forma a selecionar os cidadãos mais capazes para cargos no governo.

Uma outra referência histórica reporta-nos para a Grécia antiga, local onde a sabedoria era considerada um produto divino. Platão defendia que as crianças com inteligência superior, as chamadas “Crianças de Ouro”, provenientes de todas as classes sociais, deveriam ser identificadas e deveria ser-lhes providenciados meios para desenvolverem as suas capacidades (Pérez 2004 cit por Brancher & Freitas, 2011, p. 15). Neste período da história, a sobredotação era associada à divindade pelos antigos ocidentais.

Com o aparecimento do movimento cultural, artístico e científico, cognominado de Renascimento, manifestou-se um maior interesse pelas ciências e pelo conhecimento, tornando-se o indivíduo o foco das investigações científicas, o que contribuiu para que o conceito de “sobredotação” ganhasse novos rumos. Com esta mudança de liberdade de pensamento, entrámos na época da sobredotação associada à neurose (Grinder 1985 cit por Robinson & Clinkenberd, 2008, p.14).

Nesta época renascentista a sobredotação passou a estar associada ao mito da loucura e a ser explicada ao nível psicopatológico, isto é, os indivíduos que demonstrassem capacidades excecionais corriam o perigo de apresentar insanidade mental (Vilas Boas & Peixoto, 2003).

As crianças precoces passaram a ser rotuladas de neuróticas, este rótulo prendeu-se na teoria de Cesare Lombroso, um criminologista e psiquiatra, que associou pela primeira vez a inteligência excecional à neurose (Robinson & Clinkenberd, 2008, p.14). Lombroso publicou um livro em 1864, intitulado de “Génio e Loucura”, onde referia que a insanidade mental e a melancolia era uma condição necessária à genialidade.

No Século XIX, Francis Galton, “dotado de uma inteligência extraordinária (QI estimado de 200) e de uma enorme profusão de ideias criadoras, [...] explorou áreas tão

diversas quanto medicina, matemática, odontologia e biologia” (Virgolim, 2018) e publicou, em 1869, o livro *Hereditary genius*, onde defende que a genialidade está determinada geneticamente e é hereditária. Galton, afirma que o gênio tem uma motivação intrínseca para o desenvolvimento da sua genialidade, traduzindo-se no esforço de trabalhar sempre mais para ser cada vez mais produtivo (Acereda & Sastre, 1998). Ainda que os estudos de Galton não fossem direcionados para indivíduos sobredotados, conseguiram despertar o interesse de muitos estudiosos e contribuíram para trabalhos posteriores, que deram origem a uma nova concepção da sobredotação.

O estudo formal da sobredotação segundo Taylor (2016, p. 12), teve origem no início do Século XX, no campo da psicologia, quando diversos estudiosos tentaram entender e medir cientificamente a inteligência. É com os trabalhos de Lewis Terman, nomeadamente na sua obra *Genetic Studies of Genius*, que a temática da sobredotação ganha um novo rumo.

Em 1916, Terman publicou uma revisão da Escala original de Binet-Simon para medir a inteligência, de modo a corrigir o maior número de imperfeições reconhecidas na própria escala (1916, p. 3). Esta escala, publicada pela primeira vez em 1905, visava medir a inteligência das crianças, criando a possibilidade de agrupá-las tendo em conta o seu potencial intelectual. Nesta época a sobredotação passa a ser associada ao elevado QI (Quociente de Inteligência), considerando que uma criança sobredotada deveria apresentar um QI igual ou superior a 140.

Robison e Jolly (2014, p. 68) referem que em 1921, Terman deu início ao desenvolvimento de um projeto longitudinal com aproximadamente 1500 crianças sobredotadas. Este estudo tinha como objetivos primordiais identificar e descrever as características físicas e psicológicas das crianças com QI mais elevado, acompanhá-las durante o decorrer da sua vida para verificar se mantinham o nível de inteligência elevado e identificar as crianças com talentos superiores (Miranda, 2008, p. 11). A investigação de Terman teve um papel fundamental na desmistificação de ideias erróneas envoltas na temática da sobredotação, nomeadamente, nos estudos de Lambroso que associavam a sobredotação a perturbações mentais e à melancolia.

Segundo Robinson e Clinkenberd (2008, p. 15), na primeira metade do Século XX existiram inúmeras personalidades que marcaram a psicologia e a educação de crianças

sobredotadas, particularmente Lewis Terman, Leta Stetter Hollingworth, Paul Witty e Martin Jenkins.

Em 1936, Thurstone descobriu que a inteligência é multifactorial, uma vez que é composta por diversos fatores, excluindo a hipótese de uma inteligência única (Feldhusen, 2005, p. 66).

Guilford, um psicólogo americano, no início dos anos 50 alargou a conceção tradicional de inteligência, referindo que a pontuação de QI era uma pequena amostra das aptidões mentais do ser humano (Bastos, 2009, p. 10). Para Guilford, a inteligência era “uma coleção sistemática de habilidade ou funções para o processamento de diferentes tipos de informação em diferentes formas, tanto com respeito ao conteúdo (substância) quando ao produto (construto mental)” (Guilford 1979 cit. por Virgolim, 2018). Segundo Hans Eysenck (1979, p. 175), em 1967, Guilford apresentou o Modelo da Estrutura da Inteligência, baseado na existência de várias dimensões de inteligência, que quando combinadas entre si determinavam diferentes tipos de habilidades intelectuais. A inteligência era organizada em três dimensões: operações, conteúdos e produtos.

O Modelo da Estrutura da Inteligência de Guilford teve bastante influência na temática da sobredotação, uma vez, que abarcou o conceito de diferentes tipos de inteligência, gerando o novo conceito de diferentes tipos de sobredotação.

Nas décadas de 80 e 90, as concepções de inteligência e suberdotação foram fortemente influenciadas pelas pesquisas levadas a cabo por Sternberg e Gardner (Feldhusen, 2005, p. 67). No paradigma atual, a inteligência e a sobredotação tendem a ser mais complexas e multidimensionais, devido aos progressos científicos na área da psicologia e da educação e na aplicação de métodos de pesquisa mais desenvolvidos.

1.2. Desenvolvimentos contemporâneos do conceito de sobredotação

“In the 20th century, innovative scientists made many contributions to our society and well-being, as well as expanded our basic understanding of natural phenomena”¹ (Trudi, Mesa, & Pecore, 2016, p. 29).

¹ Tradução livre: No século 20, cientistas inovadores deram o seu contributo para a sociedade e para a promoção do bem-estar, para além de expandirem a nossa compreensão básica dos fenómenos naturais.

Durante o Século XX, inúmeros psicólogos e estudiosos desenvolveram teorias e modelos explicativos para o caso da sobredotação.

1.2.1. Teorias e modelos explicativos

De entre as inúmeras teorias e modelos explicativos, destaco a Teoria Triárquica da Inteligência, o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento, a Teoria das Inteligências Múltiplas, a Conceção de Sobredotação dos Três Anéis e o Modelo Multifatorial da Sobredotação.

Teoria Triárquica da Inteligência

According to the proposed theory, successful intelligence is the use of an integrated set of abilities needed to attain success in life, however an individual defines it, within his or her sociocultural context. People are successfully intelligent by virtue of recognizing their strengths and making the most of them at the same time that they recognize their weaknesses and find ways to correct or compensate for them². (Sternberg & Grigorenko, 2003, p. 208)

A Teoria Triárquica da Inteligência foi concebida, em 1985, pelo psicólogo Robert J. Sternberg, que foca os seus estudos na inteligência e na criatividade humana. Nesta teoria, a inteligência é definida como a capacidade de equilibrar as necessidades de adaptação e de conseguir selecionar os ambientes para alcançar o sucesso, dentro do seu contexto sociocultural (Sternberg, 1999b, p. 438).

Esta teoria defende que os indivíduos inteligentes e bem-sucedidos, têm a capacidade de “analyze their strengths and weaknesses, and then leverage their own strengths to the optimum”³ (Sternberg, 1999a, p. 223). Como o nome da teoria sugere, a inteligência estrutura-se em três partes interrelacionadas: a componencial, a experiencial e a contextual.

A parte da inteligência denominada de componencial ou analítica, descreve os vários processos que resultam em inteligência: as metacomponentes, as componentes

² Tradução livre: De acordo com a teoria proposta, a inteligência bem-sucedida é a utilização de um conjunto integrado de capacidades necessárias para alcançar o sucesso na vida, independentemente da forma como o indivíduo o define, dentro do seu contexto sociocultural. As pessoas são inteligentes com sucesso em virtude de reconhecerem os seus pontos fortes e de tirarem o máximo partido deles, ao mesmo tempo, que reconhecem as suas fraquezas e encontram formas de as corrigir ou compensar.

³ Tradução livre: Analisarem os seus pontos fortes e fracos, para tirarem vantagem dos pontos fortes para melhorarem.

e as componentes de aquisição-conhecimento. A parte experiencial ou criativa, abrange a capacidade para resolver problemas novos e incomuns. A parte contextual ou prática, refere-se às habilidades sociais ou práticas dos indivíduos, relaciona a inteligência com o ambiente onde o indivíduo se encontra imerso (Sternberg & Grigorenko, 2003, pp. 208-209).

Sternberg (2000 cit por Miranda, 2008, p.36) propôs a existência de três particularidades para a sobredotação: a capacidade de analisar as próprias ideias e as de quem o rodeia, a capacidade de conceber ideias excepcionais e a capacidade de convencer os restantes indivíduos de que as suas ideias são realmente boas. Estas três particularidades, isoladamente ou combinadas, permitiram-lhe propor os diferentes modelos de sobredotação.

Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento

In the field of gifted education, the terms 'giftedness' and 'talent' represent two crucial constructs. Unfortunately, most educators use them as synonyms. [...] But, professionals and scholars in all these fields use their preferred label, giftedness or talent, to identify two distinct concepts: high potential or aptitudes on the one hand, and high achievement or excellence on the other⁴. (Gagné, 2015, p. 281)

O Modelo apresentado por Gagné, o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (MDST), apresenta significados distintos para o conceito de sobredotação e de talento. Este autor refere que sobredotação corresponde à competência espontânea do sujeito para dominar uma ou várias áreas de modo excepcional, isto é, ao uso espontâneo de habilidades naturais superiores, às quais atribuí o nome de aptidões. Por sua vez, o talento corresponde à proficiência superior de desenvolver habilidades a partir do treino sistemático (Gagné, 2000, p. 1).

Os conceitos de sobredotação e talento apresentam características em comum, o que explica a atribuição de forma errónea do mesmo significado para as duas terminologias. Ambos os conceitos se referem às capacidades humanas e se encontram

⁴ Tradução livre: Na área da educação de sobredotados, a terminologia “sobredotação” e “talento” constituem dois pilares. Infelizmente, a maioria dos educadores/professores atribuí o mesmo significado a estas duas terminologias. [...] Mas, os profissionais e estudiosos da área da educação usam o seu rótulo preferido, sobredotação ou talento, para identificar dois conceitos distintos: por um lado, alto potencial ou aptidão e, por outro, alta realização ou excelência.

associados a indivíduos que diferem da norma, isto é, a indivíduos que apresentam comportamentos excepcionais (Gagné, 2004, p. 120).

O MDST (fig.1) tipifica quatro domínios mentais distintos de aptidão: intelectual, criativo, socio afetivo e sensório-motor. Conforme o indivíduo treina sistematicamente as aptidões vão sendo desenvolvidas competências que permitem a existência de talento numa determinada área. Assim sendo, é possível afirmar que o talento implica necessariamente a sobredotação. Porém, a sobredotação não acarreta forçosamente talento, “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 children”⁵ (Gagné, 2000, p. 2). O MDST especifica ainda duas habilidades físicas distintas de aptidão, as habilidades musculares que englobam a motricidade grossa e a motricidade fina e as habilidades de controlo motor, como os reflexos, a agilidade, a coordenação e o equilíbrio (Gagné, 2008, p. 3).



Figura 1 - Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (adaptado de Gagné, 2008)

⁵ Tradução livre: É possível que as capacidades naturais acima da média permaneçam simplesmente como dons, não resultando em talentos, como é observado pelo fenómeno bem conhecido do insucesso escolar entre as crianças sobredotadas.

“En este modelo también se consideran las influencias catalíticas intrapersonales y ambientales para la construcción, desarrollo y manifestación del talento⁶” (Cervantes, Dolores, Sierra, Borges, & Avelar, 2018, p. 115). As capacidades naturais juntamente com os catalisadores resultarão no desenvolvimento de competências, que serão traduzidas em talentos.

Teoria das Inteligências Múltiplas

A Teoria das Inteligências Múltiplas foi concebida nos finais dos anos 70 e início dos anos 80, pelo psicólogo Howard Gardner. Este autor, afirma que os indivíduos possuem oito ou mais inteligências que se processam de forma relativamente autónoma. Assim sendo, pode-se falar em sobredotação em qualquer uma das formas de inteligência: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, naturalista, interpessoal e intrapessoal (Davis, Christodoulou, Seider, & Gardner, 2011, p. 485).

A inteligência linguística denota a capacidade de aplicar corretamente a linguagem oral e escrita e à habilidade para aprender línguas. Relativamente à inteligência lógico-matemática, reporta-nos para o raciocínio matemático, que implica uma boa capacidade para efetuar cálculos, comprovar hipóteses, analisar problemas, quantificar e investigar. As duas inteligências supracitadas são geralmente as que apresentam mais ênfase nos estabelecimentos de ensino.

As três inteligências que se seguem encontram-se diretamente relacionadas com as expressões. A inteligência espacial refere-se à capacidade de formar um modelo mental de uma situação espacial e utilizar esse modelo para se orientar no espaço. A inteligência musical remete-nos para a habilidade de produzir, memorizar e criar diferentes padrões de sons. A inteligência corporal cinestésica permite a utilização do próprio corpo para criar produções ou resolver problemas.

A inteligência naturalista exhibe a capacidade para compreender e desenvolver experiências com o mundo natural, isto é, permite ao indivíduo identificar e distinguir diferentes plantas, animais e fenómenos naturais.

⁶ Tradução livre: Neste modelo também se consideram as influências catalisadoras interpessoais e ambientais para a construção, desenvolvimento e manifestação de talento.

A inteligência interpessoal refere-se à capacidade de reconhecer e compreender diferentes humores, desejos, motivações e intenções dos indivíduos que o rodeiam. Por sua vez, a inteligência intrapessoal diz respeito ao conhecimento que a pessoa tem de si própria, permite reconhecer e compreender os humores, desejos, motivações e intenções de si.

Gardner debatia-se com as teorias que apresentavam a inteligência como uma única, concebendo a Teoria das Inteligências Múltiplas para reconhecimento da pluralidade das capacidades mentais dos indivíduos.

Gardner acreditava que os testes padronizados apresentavam grandes limitações, uma vez que, colocavam grande ênfase na linguística e no pensamento lógico-matemático. Com esta nova Teoria, “In contrast to traditional paper-and-pencil tests, with their inherent bias toward linguistic and logical skills, intelligence-fair measures seek to respect the different modes of thinking and performance that distinguish each intelligence⁷” (Gardner & Hatch, 1989, p. 6).

Apesar de Gardner ter concebido uma nova forma de abordar a inteligência, abolindo o paradigma de um modelo unitário de inteligência, Weinreich-Hast (Weinreich-Hast cit. in Strehl, 2000, p.13), refere que esta teoria é “especulativa e ainda não testada” e que “corresponde a uma alternativa provocativa para as formas convencionais de conceber a inteligência – e suas implicações na forma de ver a inteligência no contexto da prática educacional”.

George Miller (Miller cit. in Strehl, 2000, p.14) aponta para o facto de Gardner nunca ter explicado o lídimo conceito de inteligência na sua teoria, especulando somente a localização no cérebro das inúmeras inteligências descritas pelo autor, relatando o desenvolvimento dessas inteligências na infância e referindo as suas diferenças em relação às diversas culturas.

Concluindo, esta teoria permite respeitar as diferentes formas de pensamento e desempenho, no entanto, a teoria é bastante complexa e imprecisa, o que dificulta a sua análise e torna a teoria insuficientemente credível cientificamente.

⁷ Tradução livre: Em contraste com os testes tradicionais de papel e lápis, com os seus preconceitos inerentes para as habilidades linguísticas e lógicas, as medidas de inteligência justa buscam respeitar os diferentes modos de pensamento e desempenho que distinguem cada inteligência.

Conceção de Sobredotação dos Três Anéis

O artigo original sobre a Conceção da Sobredotação dos Três Anéis foi publicado pela primeira vez em 1978, mas nesta altura foi rejeitado pelos jornais ligados à área da sobredotação (Renzulli J. , 2016).

Renzulli, o pai da Conceção da Sobredotação dos Três Anéis, afirmava que a sobredotação era multidimensional e poderia estar situada em qualquer área da capacidade humana. Renzulli defendia que a sobredotação era uma mistura de três elementos: habilidade intelectual superior, compromisso com a tarefa e criatividade (Gross, 2004, p. 12).

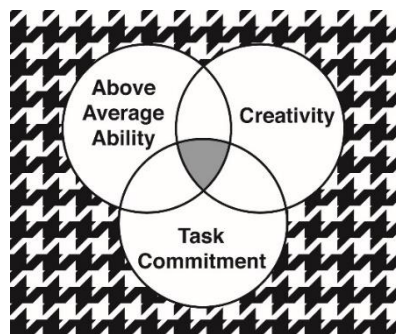


Figura 2 - Três anéis da sobredotação (Renzulli, 2016)

Nesta Conceção realçava-se a interação entre os três elementos, um elemento por si só não era suficiente para identificar uma criança sobredotada.

Segundo Renzulli (2016, p. 69 e 70), a habilidade intelectual superior podia ser definida de duas formas distintas, “general ability consists of traits that can be applied across all domains or broad domains”⁸ e “specific abilities consist of the capacity to acquire knowledge, skill, or the ability to perform in one or more activities of a specialized kind and within a restricted range”⁹.

O compromisso com a tarefa envolve indivíduos com motivação, perseverança e capacidade de concentração numa tarefa ou nos objetivos que pretendem alcançar. Este elemento representa a energia que é dispensada na resolução de um problema em particular ou numa área de desempenho específica (Renzulli J. , 2016).

⁸ Tradução livre: Habilidades gerais que consistem em características que podem ser aplicadas em todos os domínios ou domínios amplos.

⁹ Tradução livre: Habilidades específicas consistem na capacidade de adquirir conhecimento, habilidade ou capacidade de executar uma ou mais atividades de um tipo específico e dentro de um alcance restrito.

O elemento da criatividade engloba a criação e desenvolvimento de novas ideias e a capacidade para resolver problemas de forma distinta, flexível e elaborada, o que exige um pensamento autônomo e produtivo.

Renzulli refere ainda que na escola é possível encontrar dois tipos de sobredotação, a sobredotação escolar e a sobredotação criativo-produtiva. A sobredotação escolar é facilmente medida pelo QI ou por outros testes cognitivos, uma vez que, é percebida quando o aluno desempenha as suas tarefas com atenção, rigor e apresentando autonomia nas suas respostas. A sobredotação criativo-produtiva é percebida em alunos que agem de forma inesperada e que solucionam os seus problemas de forma inovadora (Renzulli J. , 2016).

Modelo Multifatorial da Sobredotação

Franz Mönks criou o Modelo Multifatorial da Sobredotação de forma a aumentar e complementar a Conceção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli, conceção essa que Mönks considerava negligenciar o meio sociocultural envolvente do indivíduo. Neste novo modelo, Mönks procura enfatizar “as interações que o indivíduo estabelece com o meio ao longo da sua trajetória de vida para a manifestação da sobredotação, destacando o papel da família, da escola e do grupo de pares” (Rocha , et al., 2017).

No Modelo Multifatorial da Sobredotação o talento emerge como uma convergência entre a personalidade e os contextos sociais. A componente da personalidade destaca a criatividade, as capacidades acima da média e o envolvimento na tarefa, enquanto que a componente dos contextos sociais está relacionada com a dependência da escola, da família e do relacionamento com os pares, conforme é possível observar na figura 3.

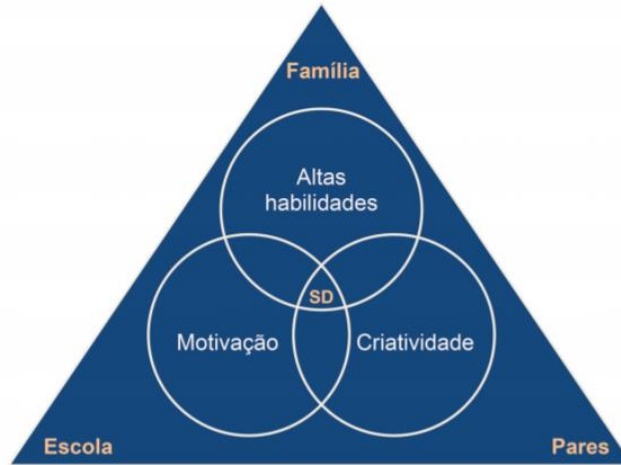


Figura 3 - Modelo Multifatorial da Sobredotação (Rocha, et al., 2017)

O contexto social ganha destaque neste modelo, uma vez que, é nas interações que o indivíduo estabelece com o meio que surgem as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades.

Embora este modelo realce a sobredotação intelectual, reconhece que as altas capacidades de um indivíduo se podem manifestar a outros níveis.

II. Caracterização de crianças sobredotadas

Todas as crianças apresentam características e necessidades distintas, assim sendo, as crianças sobredotadas não são exceção, não podem ser apresentadas como um grupo homogêneo em que os elementos exibem sempre um perfil único. Porém, existem alguns aspetos comuns que se destacam, nomeadamente facilidade na aprendizagem, uma memória excepcional, um vocabulário vasto e complexo para a idade, boa capacidade de compreensão de ideias abstratas e metáforas, facilidade na resolução de problemas, habilidades de leitura e escrita precoces, sentimentos e reações intensas, pensamentos complexos, elevado nível de motivação e persistência nas tarefas, curiosidade constante e imaginação vívida.

Durante o decorrer do Século XX, diversos psicólogos realizaram inúmeras investigações relacionadas com a temática da sobredotação, dando especial destaque ao ilustre psicólogo Lewis Terman, que realizou um estudo longitudinal ao longo de 35 anos que possibilitou a identificação de características comuns em crianças sobredotadas. Porém, Terman associava a sobredotação única e exclusivamente ao elevado QI, que deveria ser igual ou superior a 140.

A partir da década de 60, assiste-se a uma ampliação gradual do conceito de sobredotação. A inteligência começa a ser reconhecida como uma perspetiva multidimensional, na qual é incorporada, nomeadamente, a criatividade. Segundo Guilford, as habilidades cognitivas inerentes à sobredotação incluem duas vertentes distintas, o pensamento lógico-dedutivo, que se encontra diretamente relacionado com o QI, e o pensamento criativo (Rocha , et al., 2017, p. 24). Contudo, a relação existente entre estas duas vertentes não é consensual.

Na atualidade, a sobredotação superou a cotação do QI, os seus enquadramentos teóricos transpuseram o critério quantitativo e passaram a englobar critérios qualitativos. Com os inúmeros estudos em torno desta problemática, começaram a ser valorizadas novas habilidades de perceção e introspeção, de planificação e monitorização da sua atividade cognitiva, de motivação, prazer e persistência nas aprendizagens, de gestão da atenção aquando têm de lidar com muita informação em simultâneo e de fazer associações raras e interessantes (Oliveira, 2007, p. 31).

A Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) reconhece seis domínios nos quais uma criança poderá apresentar habilidades excepcionais, são eles o intelectual, o académico, o artístico, o social, o motor e o mecânico. O domínio intelectual prende-se nas capacidades de perceção e de memória, de organização de informação, de análise, de síntese, de raciocínio e de resolução de problemas. O domínio académico remete para a facilidade de retenção de conhecimentos de um ou mais domínios curriculares. O domínio artístico relaciona-se com as habilidades excepcionais nas áreas de expressões. O domínio social inclui as habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal, compreensão dos outros e a capacidade de liderança. O domínio motor remete para a aptidão de manipular o seu corpo. Por último, o domínio mecânico prende-se na capacidade de resolução de problemas, por vezes, através de pensamentos bastante criativos (Rocha , et al., 2017, p. 20).

2.1. Características intelectuais

Spearman propôs a teoria de um fator geral de inteligência que confere o nível de inteligência de cada indivíduo, à qual deu o nome de fator “g”, em 1904 (Schacter, Gilbert, Wegner, & Hood, 2012, p. 342). Segundo Spearman toda a atividade intelectual do ser humano é composta por dois fatores distintos, um é o fator geral que é comum a toda a atividade mental, e um fator específico que é característico de uma atividade individualizada. O fator geral de inteligência pode ser dividido em habilidades herdadas (fluida) e em habilidades adquiridas através da aprendizagem (cristalizada).

Em 1993, John Carroll apresentou os resultados de inúmeros estudos da estrutura da inteligência, o que resultou num modelo hierárquico da inteligência, apelidado de “Teoria dos Três Estratos”. O primeiro estrato engloba mais de 65 habilidades específicas de diferentes áreas cognitivas. O segundo estrato agrupa as habilidades específicas em oito fatores mais amplos, são eles a inteligência fluida, a inteligência cristalizada, a perceção auditiva, a memória e aprendizagem, a perceção visual, a capacidade de recuperação, a rapidez cognitiva e a velocidade de processamento. “O terceiro estrato corresponde ao fator g de Spearman indicando a existência de operações cognitivas comuns a todas as atividades mentais” (Schelini, 2006).

Segundo Susan Johnsen (2018), inúmeros investigadores identificaram características comuns nos sobredotados relacionadas com a capacidade intelectual geral, nomeadamente:

- Precocidade da linguagem, apresenta um vocabulário complexo para a sua idade;
- Memória extensa e detalhada, particularmente numa área do seu interesse;
- Habilidades de comunicação avançadas e capacidade de exprimir as suas ideias e emoções com facilidade;
- Capacidade de colocar questões inteligentes;
- Capaz de identificar questões importantes de um novo problema;
- Rapidez nas aprendizagens;
- Capacidade de usar a lógica para formular respostas a questões de senso comum;
- Compreende ideias abstratas e conceitos complexos;
- Gosta de aprender e revela bastante curiosidade;
- Trabalha conscienciosamente e apresenta um grande nível de concentração em áreas do seu interesse;
- Reflete sobre as suas aprendizagens.

Atualmente, é possível afirmar que os sobredotados apresentam de forma mais vincada três processos intelectuais, são eles a capacidade de separar informações relevantes de outras irrelevantes, a capacidade de combinar elementos individuais de informação em conjuntos mais abrangentes e diversos tendo em conta o seu significado e a capacidade de relacionar a nova informação com os conhecimentos já adquiridos (Oliveira, 2007, p. 32).

2.2. Caraterísticas artísticas

Um indivíduo pode apresentar habilidades excepcionais no domínio artístico, exibindo potencial numa ou em várias áreas deste domínio, nomeadamente na área da música, do drama, da escultura ou da pintura. Conforme refere Johnsen (2018), a

criatividade assume-se como elementar no domínio artístico, uma vez que é um fator energético para promover as altas habilidades neste domínio.

Os indivíduos que apresentam habilidades excepcionais no domínio artístico ostentam as seguintes características:

- Escolhem realizar projetos relacionados com a área das artes sempre que possível;
- Dedicam os seus tempos livres a projetos relacionados com as artes;
- Apresentam concentração por longos períodos quando estão a realizar projetos relacionados com as artes;
- Possuem alta sensibilidade sensorial;
- Usam a arte para comunicar;
- Demonstram confiança na realização de tarefas relacionadas com este domínio.

2.3. Características socioemocionais

É muito usual existirem imagens preconcebidas para determinados grupos de indivíduos, no que toca à temática da sobredotação esse estereótipo encontra-se diretamente relacionado com a dificuldade psicossocial reconhecida nestes alunos. Porém, com os avanços da investigação neste campo, esta dificuldade foi impugnada e sugere-se que os alunos sobredotados evidenciam um ajustamento tão bom, ou mesmo melhor, que os restantes alunos da sua idade (Rocha , et al., 2017, p. 25).

Existem inúmeros autores que defendem a ideia de que os alunos sobredotados apresentam uma tendência maior para demonstrarem dificuldades socioemocionais, no reverso da moeda, encontram-se os investigadores que ressaltam a ausência de um maior grau de dificuldades socioemocionais por parte destas crianças. Com a realização de alguns estudos relacionados com esta temática, foi constatado que estas crianças apresentam habilidades sociais que as auxiliam nas suas relações interpessoais, expõem sentimentos positivos a respeito de si mesmas e revelam uma maior maturidade nas suas interações com os pares (Alencar, 2007, p. 371).

Os sobredotados apresentam características específicas que por vezes não são valorizadas e que os predispõem a fontes de risco no seu desenvolvimento

socioemocional. Muitas das dificuldades sentidas por parte destes alunos com habilidades excepcionais “têm a ver com o desestímulo e frustração sentida por eles diante de um programa académico que prima pela repetição e monotonia e por um clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão do potencial superior” (Alencar, 2007, p. 374). Para alguns autores, a apatia e a frustração frequentemente detetada nestes alunos, deve-se única e exclusivamente à desadequação escolar.

O estudo realizado por Terman, em 1965, realça o facto de as crianças sobredotadas apresentarem um QI bastante elevado. Contudo, salientou que nem sempre o seu desenvolvimento físico e emocional acompanham o desenvolvimento cognitivo, o que resultava numa instabilidade social e emocional. Terman, rematou o seu estudo afirmando que os sobredotados apresentavam dificuldades de ajustamento social, sendo muitas vezes descritos pelos seus professores como crianças solitárias e com falta de capacidades nas relações com os seus pares.

A disparidade existente entre o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo destas crianças pode resultar em vulnerabilidades. É indispensável que os adultos controlem as suas expectativas face às elevadas capacidades cognitivas destas crianças, “pois a não ponderação de outras áreas menos favorecidas do seu desenvolvimento psicológico pode traduzir-se nalguma instabilidade emocional da criança” (Rocha, et al., 2017, p. 25).

Concluindo, a assincronia do desenvolvimento das crianças sobredotadas e as dificuldades sociais e emocionais inerentes, não é consensual no seio da comunidade científica. As evidências empíricas recolhidas denotam uma amostra de sujeitos com um QI extremamente elevado, o que não representa necessariamente o grupo de indivíduos em estudo, e os problemas de desenvolvimento e comportamentais associados a estas crianças, em diversos estudos, podem apresentar contornos desconhecidos (Oliveira, 2007, p. 38).

É possível afirmar que ao longo das últimas décadas foram criadas duas perspetivas distintas sobre o ajustamento socioemocional dos sobredotados. Por um lado, as habilidades excepcionais permitem que estas crianças tenham uma excelente compreensão de si e dos outros, por outro lado, estas habilidades predispõem estas crianças a uma maior vulnerabilidade, aumentando a probabilidade de experienciarem sofrimento emocional e sentimentos de alienação (Branco, 2013, p. 27).

Após revisão da literatura, é possível recolher um conjunto de características socioemocionais que tendem a estar aliadas à sobredotação, embora não sejam generalizadas a toda a população de sobredotados. Algumas dessas características são:

- Busca pela companhia de pessoas mais velhas;
- Envolvimento nas tarefas de modo persistente e entusiástico;
- Emocionalmente sensíveis e reativos;
- Perspicácia nas observações que fazem de quem as rodeia e do mundo;
- Preocupação por assuntos de nível ético e moral;
- Juízo autocrítico elevado;
- Perfeccionistas;
- Elevada aptidão de liderança;
- Medo de falhar, associado à imposição de excelência;
- Ansiosos e preocupados.

Como é referido anteriormente, estas crianças são caracterizadas como emocionalmente sensíveis e com um elevado juízo autocrítico, que podem causar irritabilidade, hostilidade, agressividade, impulsividade e défice de atenção, baixa autoestima, depressão e ansiedade (Branco, 2013, p. 31).

III. Identificação de crianças sobredotadas

A identificação das crianças sobredotadas, particularmente na entrada para o ensino formal, é essencial, especialmente para que sejam atendidas as suas necessidades educativas específicas.

Segundo o *web site* da National Association for Gifted Children, embora existam inúmeras semelhanças entre as crianças sobredotadas, cada uma apresenta traços especiais que devem ser tidos em conta no momento de ensino e aprendizagem. Cada aluno tem a sua forma peculiar de exibir as suas características e habilidades. No momento de identificação devem ser tomadas em conta algumas questões, nomeadamente:

- Que a sobredotação é dinâmica, conseqüentemente, requer que a identificação ocorra ao longo do tempo;
- Que uma criança sobredotada pode ser de todos os níveis raciais, étnicos e económicos, conseguinte, a sobredotação é amplamente disseminada;
- Que uma criança sobredotada pode revelar capacidades excecionais num interesse ou domínio específico.

A identificação de uma criança sobredotada não tem como finalidade rotulá-la como dotada ou não dotada, tem como intuito diagnosticar, e revela-se um processo contínuo, que deve ocorrer ao longo de toda a vida escolar da criança. Esta identificação deve ser uma responsabilidade partilhada pelos familiares, professores e profissionais especializados (Merrick & Targett, 2004, p. 4).

3.1. A importância da identificação

Como refere Miranda (2008, p. 38 e 39), algumas das grandes barreiras associadas à temática da sobredotação prendem-se nos problemas de identificação destas crianças e nas conseqüências que a falta de identificação pode acarretar. Diversos autores, defendem que se a criança não for identificada como sobredotada e não for proporcionado um apoio, experiências e oportunidades adequadas, estaremos a contribuir para a manifestação de dificuldades emocionais e comportamentais no seu processo de desenvolvimento.

Muitos autores defendem que a identificação deve ser efetuada o mais precocemente possível para que sejam atendidas, desde muito cedo, as necessidades educativas da criança. Sem esta identificação, por vezes, assiste-se ao declínio escolar da criança, um bom potencial para a aprendizagem acaba por ser menos sucedido e verifica-se um baixo rendimento escolar. Deste modo, acredita-se que, quanto mais cedo for realizada a identificação, maior será a probabilidade de sucesso escolar e mais eficaz será o apoio educativo prestado à criança (Oliveira, 2007, p. 45).

Segundo Castelló (2005 cit por Pocinho, 2009, p. 7), a idade indicada para se proceder ao diagnóstico de uma criança sobredotada não é consensual. Ao identificar precocemente uma criança com habilidades excecionais, menor será a garantia de que o diagnóstico tenha sido realizado com precisão, uma vez que, antes dos 12/13 anos existe uma baixa previsibilidade das medidas de avaliação e ainda não existe uma consolidação da maturação neurológica, assim sendo, a pontuação nos testes de identificação ainda não é estável. Castelló (1988 cit por Pocinho, 2009, p.7) refere ainda que quando mais pequena for a criança, mais difícil é distinguir o que pode ser sobredotação, talento específico ou desenvolvimento e aprendizagens precoces.

3.2. Modelos de identificação

De acordo com Miranda (2008, p. 40), no século passado, o sobredotado era uma criança dotada de uma inteligência extraordinária, ou seja, que apresentava um QI bastante elevado, o que facilitava o processo de identificação, na medida em que era simplesmente aplicado o teste de inteligência geral. Atualmente, já existem inúmeros conhecimentos anteriormente desconhecidos, o que resultou na origem de diversos modelos que concebem a sobredotação como multidimensional, que requer o estabelecimento de metodologias diversificadas, com critérios múltiplos e flexíveis.

Na atualidade, é possível recorrer a diversos modelos de identificação de criança sobredotadas, dando especial destaque a quatro grandes modelos: Modelo das Portas Giratórias de Renzulli, Modelo de Meeker e Meeker, Modelo de Procura de Talento de Stanley e Modelo da Pirâmide de Cox, Daniel e Boston.

Modelo das Portas Giratórias

Modelo das Portas Giratórias (MPG) ou The Resolving Door Identification Model é uma das propostas para a identificação de crianças sobredotadas, baseada na Conceção da Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli, uma conceção que defende que a sobredotação resulta da relação existente entre as habilidades acima da média, o envolvimento com a tarefa e a criatividade. O MPG tem como objetivo primordial identificar alunos para a composição de grupos de talentos através de inúmeros critérios, “that included achievement scores, teacher nomination, creativity and other locally selected indicators”¹⁰ (Reis & Renzulli, 2009, p. 329).

Concluindo, Renzulli desenvolveu uma série de procedimentos para identificar crianças sobredotadas, procedimentos esses conhecidos como o MPG. Este modelo é constituído por seis passos distintos, são eles a nomeação por testes, que avaliam a inteligência, aptidão e desempenho; a nomeação por professores, onde pode ser considerado o envolvimento na tarefa e a criatividade; os caminhos alternativos, que constituem as indicações fornecidas pelos pais e colegas, para que os alunos sobredotados sejam encaminhados para a equipa de diagnóstico, que providenciará os instrumentos necessários para complementar a avaliação diagnóstica; as nomeações especiais, que envolvem a circulação de listas pelos professores de todos os alunos selecionados anteriormente, o que permite a recomendação da inclusão de alunos com base nas prestações anteriores; as notificações e orientações parentais, neste momento os pais são notificados e convidados a integrarem uma reunião com o coordenador da área da sobredotação e a informação de ação, que destaca o papel da motivação no processo de aprendizagem (Bastos, 2009, p. 31).

De acordo com Bastos (2009, p. 31), quando um aluno é identificado como sobredotado é integrado no programa de “enriquecimento do tipo I”, que envolve áreas e conhecimentos extracurriculares; na segunda fase, avança para o “enriquecimento do tipo II”, que tem como objetivo desenvolver processos de pensamento de nível superior e métodos de desenvolvimento pessoal e social; por último, na terceira fase, o aluno é integrado no programa de “enriquecimento do tipo III”, onde é dado especial destaque às investigações individuais ou de pequenos grupos, nas quais é necessário identificar a

¹⁰ Tradução livre: que incluem pontuações de desempenho, nomeações de professores, criatividade e outros indicadores selecionados localmente.

problemática, recorrer à utilização de uma metodologia adequada e desenvolver produtos.

O Modelo de Meeker e Meeker

As bases do modelo de Meeker e Meeker, desenvolvido na década de 1960, foram formuladas no final na década de 1950, por Guilford, quando formulou o Modelo da Estrutura do Intelecto (*The structure of intellect Model*) que defendia que a inteligência era organizada em três dimensões: operações, conteúdos e produtos.

O modelo de Meeker e Meeker, apresenta como objetivos identificar diversos talentos que são geralmente negligenciados em contexto escolar e que sejam provenientes de minorias étnicas e culturais (Miranda, 2008, p. 42). Este modelo aplica a teoria de Guilford na avaliação e no desenvolvimento de habilidades de todos os tipos de alunos talentosos nos mais diversos estágios de desenvolvimento. Porém, este modelo dá primazia à cognição.

Em síntese, o Modelo de Meeker e Meeker, baseado no Modelo da Estrutura do Intelecto evidencia como principal particularidade ser bem-sucedido na identificação de crianças de diferentes culturas e etnias. “Has been sucessfully used in selected sites for identification of culturally diverse students and preschool screening for multi-ethnic disadvantaged gifted students”¹¹ (VanTassel-Baska, 2000, p. 353).

Modelo de Procura de Talento

O modelo de Stanley, Modelo de Procura de Talento (*The Talent Search Model*), foi colocado em prática na década de 70, e baseia-se na identificação da sobredotação no domínio académico e no desenvolvimento das habilidades excecionais. Primeiramente, Stanley criou o Study of Mathematically Precocious Youth, recrutou inúmeros estudantes para a realização de testes de identificação de sobredotados e realizou aulas de ritmo acelerado, para alunos sobredotados, relacionadas com a componente da matemática. Posteriormente, adicionou o domínio verbal (Swiatek, 2007, p. 321).

¹¹ Tradução livre: Tem sido utilizado com sucesso em locais selecionados para a identificação de estudantes culturalmente diversificados e para a triagem pré-escolar de estudantes multiétnicos desfavorecidos”.

Este modelo permite a identificação de alunos sobredotados, através da realização de um teste de aptidão escolar padronizado, apelidado de Scholastic Aptitude Test (SAT). O SAT é apresentado como um teste de raciocínio, destinado a alunos do Ensino Secundário, que pretendam ingressar antecipadamente no Ensino Superior na área da matemática ou verbal. Neste teste, a componente matemática inclui uma avaliação de resolução de problemas através do raciocínio na aritmética, álgebra e geometria, e a componente verbal avalia as competências de compreensão leitora, raciocínio e vocabulário (Oliveira, 2007, p. 67).

O modelo de Stanley pretende promover a aceleração dos alunos e proporcionar-lhes oportunidades educativas adequadas às suas necessidades, isto é, indo ao encontro dos seus interesses e ritmos de aprendizagem.

Segundo Pereira (Pereira 1998 cit por Oliveira, 2007, p.68), o Modelo de Procura de Talento de Stanley trata-se de “um modelo de identificação económico, pois utiliza instrumentos de medida com elevado grau de dificuldade e forte poder discriminativo, cujo único objetivo é selecionar os sujeitos que apresentam padrões de desempenho extremamente elevados, sem haver preocupação de estabelecer um processo gradual de seleção”.

Modelo da Pirâmide

O modelo de Cox, Daniel e Boston, Modelo da pirâmide (*The Pyramide Model*), foi concebido em 1985, apresentando-se como uma organização hierárquica em quatro níveis de identificação da sobredotação. O primeiro nível, o da base da pirâmide, é alusivo aos alunos que estão acima da média em diversas áreas de conhecimento, necessitando estes alunos de um conjunto de atividades de enriquecimento no contexto de sala de aula. No segundo nível da pirâmide, encontram-se os alunos que apresentam habilidades acima da média, criatividade e envolvimento na tarefa, sendo necessário submetê-los a um currículo alternativo ou a um programa de enriquecimento fora do contexto escolar. Num terceiro nível, encontram-se os alunos que ostentam um elevado desempenho em testes padronizados de Quociente de Inteligência ou que revelam talento numa determinada área de conhecimento, sendo necessária uma aceleração do currículo. No quarto nível, o que se encontra no topo da pirâmide, encontram-se os

alunos com talento excepcional, sendo indispensável uma aceleração rápida do currículo (Bastos, 2009, p. 32).

3.3. Procedimentos e instrumentos de identificação

“A identificação de alunos sobredotados é mais adequada quando reúne uma equipa de profissionais de diversas áreas, tais como professores e psicólogos” (Oliveira, 2007, p. 51).

O processo de identificação de uma criança sobredotada deve ser rigoroso e não deve ser descurado, este processo servirá para adequar o processo de ensino e aprendizagem às crianças em questão, assim sendo, é essencial que estas crianças sejam acompanhadas por uma equipa multidisciplinar, que se debruce sobre o processo de identificação tendo em conta as características singulares daquelas crianças e que planeie medidas de intervenção a adotar.

Conforme consta no “guia para professores e educadores: altas capacidades e sobredotação” (Rocha , et al., 2017), o processo de identificação envolve três fases distintas, são elas a fase de despiste, a fase de diagnóstico mais aprofundado e a fase final de avaliação do impacto da intervenção.

Aquando a realização da identificação devem ser tidos em conta alguns procedimentos, nomeadamente, devem ser empregues diferentes procedimentos que contemplem todas as variáveis que caracterizem a sobredotação, devem ser analisadas as características da criança face às restantes crianças rotuladas de “normais” e às crianças identificadas como sobredotadas, devem ser avaliados os eventuais erros na identificação e deve ser garantida a reversibilidade do processo, a informação recolhida sobre o desempenho e potencial da criança deve ser recolhido através de uma combinação de instrumentos de identificação quantitativos e qualitativos e devem ser utilizadas diferentes provas de avaliação (Miranda, 2008, p. 46).

Pretende-se que a identificação seja multirreferencial, isto é, seja realizada pelos pais, professores, familiares e indivíduos próximos da criança; multicontextual, que seja realizada em diferentes contextos, nomeadamente em contexto escolar, familiar ou social; multimétodos, que exista recurso a múltiplas técnicas e procedimentos de avaliação; multitemporal, o que requer que a avaliação seja realizada longitudinal e

transversalmente; e multidimensional, ou seja, que avalie habilidades acadêmicas, intelectuais, motoras, artísticas e sociais (Pocinho, 2009, p. 9).

Conforme refere Miranda (2008, p. 47), os recursos utilizados na identificação de crianças sobredotadas podem ser categorizados de três formas distintas: a identificação pode ser realizada através de recursos psicométricos, que incluem os testes de inteligência, de criatividade e de rendimento acadêmico; através de recursos comportamentais, que engloba nomeadamente o recurso a questionários e inventários para pais e professores, pares e para os próprios alunos; e, por fim, através do rendimento observado nos produtos elaborados pelos próprios alunos.

Os questionários, os inventários, as informações recolhidas dos pais e professores, a nomeação por parte dos pares, as autoavaliações e os inventários biográficos, correspondem a instrumentos de identificação de carácter subjetivo. Enquanto que os testes psicométricos de inteligência e aptidões, os testes de criatividade, as classificações escolares e os testes de rendimento, apresentam um carácter mais formal e objetivo (Rocha, et al., 2017, p. 31). Existem ainda os instrumentos mistos, que englobam as observações diretas dos comportamentos e atitudes, a análise de textos e outros produtos, o registo do discurso interno e a classificação em concursos artísticos e científicos.

A identificação de crianças sobredotadas associa-se inevitavelmente aos testes de inteligência, devido à longa tradição do recurso a estes testes para a identificação de crianças sobredotadas, tornando-se a inteligência um fator incindível da sobredotação. Apesar das inúmeras críticas às escalas de inteligência, estas continuam a ser autenticadas como um meio privilegiado para identificar crianças intelectualmente sobredotadas. “Os testes mais utilizados, neste domínio, reportam-se às escalas de Wechsler, nomeadamente a *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)*, datada de 1949 e com posteriores revisões e a *WPPSI*, seguidas da *Stanford-Binet Intelligence Scale*, construída em 1916 e revista posteriormente. Em terceiro lugar, podemos apontar a bateria de Kaufman, mas com uma utilização significativamente inferior” (Oliveira, 2007, p. 52). Nestes testes, o critério que se encontra na base da identificação da sobredotação é a verificação de um QI acima da média.

3.4. Dificuldades na identificação

O conceito de sobredotação ainda não é consensual no seio da comunidade científica, o que dificulta todo o processo de identificação de uma criança sobredotada, sendo que, os procedimentos, critérios e metodologias colocados em prática, no momento de avaliação destas crianças, diferem consoante a definição de sobredotação que tiverem como alicerce.

Outrora, o nível de Quociente de inteligência determinava uma criança sobredotada. Atualmente, a identificação exige um conjunto de procedimentos e instrumentos vasto, porque uma criança sobredotada não se traduz no seu nível de inteligência. Contudo, não existem instrumentos de avaliação “em número e variedade suficiente para, uma adequada avaliação das múltiplas formas de talento, não podemos confinar a identificação destes alunos aos psicólogos e aos testes psicológicos” (Almeida, Oliveira, Silva, & Oliveira, 2002, p. 166).

Também a forma como são combinados os dados recolhidos numa fase de identificação e as decisões do tipo de apoios a prestar a esses alunos envolvem alguma discórdia. Se por um lado, alguns autores defendem que é necessário recolher o máximo de informação para evitar falsos negativos. No reverso da moeda, temos o alerta para a dificuldade de dissecar tanta informação, que por vezes pode incluir resultados com pouca validade do ponto de vista empírico (Oliveira, 2007, p. 69).

Segundo Oliveira et al. (2002, p. 167), outra barreira existente no processo de sinalização destas crianças reside nas conceções e representações pouco adequadas que os professores têm da sobredotação. Devido à existência de estereótipos pré-concebidos, existe a probabilidade de alguns professores anteciparem a avaliação destas crianças tendo em conta, nomeadamente, a índole socioeconómica e o género da criança.

É possível enumerar outras dificuldades existentes no decurso do processo de identificação de uma criança sobredotada, a título de exemplo, a escassa formação dos professores sobre as características da sobredotação e os tabus socioculturais que envolvem esta temática.

IV. Intervenção educativa junto de alunos sobredotados

Cada criança apresenta características, necessidades e capacidades distintas. Assim sendo cabe ao professor compreender esses aspetos e adotar estratégias que beneficiem todas as crianças que estão inseridas na turma. Na educação é fundamental o professor conseguir observar o grupo de alunos e detetar quais os seus pontos fortes e as suas fragilidades, para conseguir intervir de modo a colmatar essas mesmas fragilidades utilizando como recurso os pontos fortes do grupo. Como refere Escaraboto (2007), “sabe-se que práticas educativas significativas somente serão estruturadas a partir da realidade dos alunos e do que lhes é significativo” (p. 136), assim sendo, é fundamental um professor conhecer os seus alunos para criar momentos de ensino e aprendizagem que lhes sejam significativos.

Na atualidade, existem inúmeros psicólogos e teorias que permitem explicitar o processo de aprendizagem das crianças, a psicologia do desenvolvimento expõe uma vasta rede de aceções relativamente às constantes mutações pelas quais o seu humano passa. Contudo, “nenhuma teoria sobre o desenvolvimento humano é aceite universalmente nenhuma explica todas as facetas do desenvolvimento” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 18).

Com os progressos existentes na área da educação e no conhecimento do desenvolvimento humano, foi reconhecida a necessidade de apoio e ajudas especiais para o desenvolvimento das capacidades e potencialidades das crianças com habilidades excecionais.

4.1. A inclusão das crianças sobredotadas nas escolas em Portugal

Em Portugal, até à década de 1980, a problemática da sobredotação permaneceu adormecida na sociedade e no seio da comunidade educativa, só por esta altura é que começaram a surgir associações de pais e professores que alertaram a sociedade para a relevância desta temática. Esta década marcou a problemática da sobredotação, assistindo-se a um interesse crescente pela educação destas crianças, o que desencadeou o aparecimento de diversas associações e a realização de encontros científicos. “Em 1996, o Departamento de Educação Básica (DEB), em parceria com o Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança (CPCIL), lançou, em escolas

piloto do ensino básico, o Projeto de Apoio ao Desenvolvimento precoce, com o objetivo de promover o desenvolvimento de alunos intelectualmente precoces” (Brandão , 2012, p. 48).

Em 1998, o Ministério da Educação fez chegar às escolas portuguesas um documento denominado de “Crianças e jovens sobredotados: Intervenção educativa”, que tinha como objetivo primordial providenciar indicações de caracterização e de intervenção com estes alunos. Nesse mesmo ano, foi criada a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), tendo várias delegações espalhadas por várias zonas do País.

Na atualidade, conforme consta no Decreto-Lei 54/2018, em Portugal a escola inclusiva tem de ser vista como uma prioridade. Uma escola inclusiva encontra respostas para as potencialidades, expectativas e necessidades de todos e cada um dos alunos, promovendo um processo de ensino e aprendizagem com condições de equidade, contribuindo assim, para maiores níveis de coesão social. Tendo em vista uma escola inclusiva e “Consciente das competências profissionais existentes nas escolas portuguesas, o Governo pretende agora criar condições para que estas possam elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação” (p. 2918).

Para além do Decreto-Lei 54/2018, a inclusão dos alunos sobredotados nas escolas em Portugal é regida pela Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto, que salienta no artigo 33º que um “aluno que revele capacidade de aprendizagem excecional e um adequado grau de maturidade poderá progredir mais rapidamente no ensino básico” (Portaria n.º 223-A/2018, p. 3789).

Para que exista efetivamente uma educação inclusão destinada a crianças sobredotadas nas escolas é necessário ter em conta algumas condições primordiais, segundo Alencar (2003, pp. 60-61), essas condições são o treinamento e desenvolvimento profissional, os recursos materiais e profissionais disponíveis ao professor e o apoio administrativo. Porém, será sempre necessário contar com o apoio de todos os elementos da comunidade educativa e com a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo, inclusive da família.

Porém, as escolas em Portugal não apresentam um ambiente educacional preparado para atender de forma adequada às necessidades dos alunos sobredotados, uma vez que, o ensino se encontra direcionado para os alunos medianos ou abaixo da

média. Por vezes, o professor chega a sentir-se ameaçado diante destes alunos, devido às questões e comentários complexos que são realizados em contexto de sala de aula (Alencar, 2003, p. 61).

4.2. Adaptação e diferenciação curricular

Cabe à escola o papel de mobilizar respostas, para todos os alunos, de maneira a promover a participação e a melhoria das aprendizagens em sala de aula. A individualidade do processo educativo, isto é, o processo educativo centrado em cada criança é essencial para uma educação de qualidade, onde existe resposta às necessidades sociais e culturais de cada aluno.

No seio da comunidade educativa, mais especificamente, entre inúmeros alunos de uma escola, encontram-se os alunos sobredotados que necessitam de apoio escolar, familiar e social. Para que as capacidades destes alunos continuem a prosperar é necessário ajustar o processo educativo às suas necessidades, motivações e interesses.

Segundo consta no guia para professores e educadores: altas capacidades e sobredotação (Rocha , et al., 2017, p. 41 e 42), para que subsista efetivamente nas escolas uma pedagogia diferenciadora deve-se:

- Identificar as características dos alunos sobredotados e as diferenças em relação aos restantes;
- Aceitar a diversidade de conhecimentos, competências e formas de inteligência;
- Atender às necessidades, preferências, interesses e motivações dos alunos;
- Recorrer a estratégias de ensino diversificadas;
- Aprovisionar materiais diversificados aos alunos;
- Providenciar uma avaliação diversificada e contínua;
- Possibilitar a participação ativa dos alunos em contexto de sala de aula, proporcionando momentos de auxílio facultado pelos alunos aos restantes colegas ou mesmo ao professor;
- Valorizar os momentos onde ocorra evolução ou desenvolvimento de competências;

- Gerir o tempo de acordo com as necessidades dos alunos.

De forma a efetivar a educação inclusiva, passando da metodologia para a prática, no Decreto-Lei 54/2018 (2018) assinala-se a existência de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que se dividem em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. As medidas de suporte universais “correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (2018, p. 2921). As medidas seletivas permitem dar resposta às necessidades de aprendizagem que as medidas universais não conseguem colmatar. Por último, as medidas adicionais “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (2018, p. 2921). Tendo em conta as características dos alunos sobredotados, podem ser adotadas as medidas referidas.

Segundo Oliveira (2007, p. 73) existem cinco formas gerais de diferenciação das práticas pedagógicas e do próprio currículo, aplicáveis na vida escolar dos alunos sobredotados, que incluem modificar o conteúdo curricular, dar primazia aos interesses dos alunos, alterar o ritmo de ensino, criar um ambiente flexível em contexto de sala de aula e recorrer a estratégias de ensino específicas.

As crianças sobredotadas são crianças diferentes e têm de ser reconhecidas como tal, uma vez que, necessitam de um atendimento específico para responder às suas necessidades. Entre as várias modalidades de atendimento específico a estas crianças, encontra-se a aceleração e o enriquecimento.

4.2.1. Aceleração

Em 1868, William T. Harris, colocou em prática o primeiro programa de aceleração em larga escala para alunos com capacidades excecionais nas escolas públicas de St. Louis. Harris, promoveu este programa nas suas escolas, com o propósito de manter os alunos sobredotados motivados e com ritmos de aprendizagem adequados às suas capacidades (Passow, 1996).

Segundo o *web site* da National Association for Gifted Children, a modalidade de aceleração como atendimento específico a crianças sobredotadas entende-se como a

aceleração do currículo tradicional, isto é, são adotados métodos nas escolas que permitem reduzir o tempo de permanência dos alunos no sistema escolar tradicional. Nesta modalidade de intervenção encontram-se medidas como as passagens de anos escolares e a entrada precoce no Ensino Pré-escolar ou mesmo no Ensino Superior.

A aceleração tem como objetivo primordial colocar o aluno sobredotado num contexto curricular ajustado às suas capacidades de aprendizagem excepcionais. Assim sendo, é possível concluir que este procedimento pretende oferecer um ritmo de aprendizagem mais rápido e/ou mais cedo para estes alunos. Esta modalidade de intervenção é uma alternativa aos programas educativos tradicionais, em que cada nível de ensino é definido em função do que é esperado para a maioria dos alunos dentro da sua faixa etária, o que se torna desadequado para os alunos com habilidades excepcionais que progridem de forma bastante mais rápida que a maioria dos alunos da sua idade.

O processo de aceleração ostenta três princípios subjacentes: o aluno sobredotado realiza as suas aprendizagens com uma rapidez superior aos seus pares, muitas das necessidades deste aluno podem ser colmatadas através da aceleração do ritmo de ensino ou através da passagem de anos escolares e, por último, o conteúdo abordado em anos escolares mais avançados é, usualmente, mais apropriado e motivante para este aluno (Oliveira, 2007, p. 75).

No processo de aceleração escolar podem ser levadas a cabo diversas medidas de aceleração, nomeadamente, a entrada antecipada na escola, o avanço de ano escolar, o avanço por disciplinas, o currículo abreviado (*telescoping*), a compactação curricular, o estudo independente, as turmas combinadas, os programas extracurriculares e a entrada antecipada e aceleração no Ensino Superior (Rocha, et al., 2017, p. 53 e 54).

Relativamente à entrada na escola antecipada, os alunos podem iniciar a escolarização formal antes da idade legalmente instituída, se apresentarem altas habilidades e maturidade social numa idade precoce.

Se o aluno apresentar um avanço académico significativo em todas as áreas disciplinares, comparativamente aos restantes colegas da turma, deve-se proceder à eliminação de um período letivo na escola, ou seja, o aluno deve avançar um ou mais anos escolares no sistema educativo. Por outro lado, se o aluno apresentar avanços

significativos em disciplinas específicas, deve ser colocado em turmas mais avançadas, nessas disciplinas em particular, sem estar matriculado nesse ano de escolaridade.

No que diz respeito ao currículo “abreviado”, o aluno tem acesso ao currículo normal num período mais curto de tempo, prosseguindo para níveis mais avançados. Em contrapartida, a compactação curricular corresponde à eliminação de conteúdos já apreendidos e no fornecimento de atividades de enriquecimento.

O aluno pode ainda usufruir de estudo independente, em que trabalha com um professor ou especialista numa determinada área do seu interesse; pode integrar-se em turmas combinadas, isto é, em turmas com idades heterogêneas; e pode frequentar programas extracurriculares, como cursos ou programas de verão que lhe concede um ensino avançado.

Relativamente à entrada antecipada e aceleração no Ensino Superior, o aluno pode ser admitido precocemente num ou mais cursos em simultâneo ou num período mais curto de tempo. Existe ainda a possibilidade de o aluno frequentar em simultâneo o Ensino Secundário e um curso do Ensino Superior.

Como refere Colangelo e Assouline (2009, p. 1085), a aceleração é aceite como a medida educacional mais apropriada para as crianças sobredotadas, na medida em que é combinada a complexidade do currículo à prontidão e motivação do aluno. Segundo pesquisas realizadas nos últimos 50 anos, a aceleração apresenta inúmeros benefícios escolares e sociais.

Segundo Miranda (2008, p. 65), existem diversas vantagens no recurso ao processo de aceleração escolar, nomeadamente, em contexto de sala de aula assiste-se a uma menor ênfase nas repetições e atividades de rotina, existe um ajustamento entre o contexto curricular e os ganhos académicos, a probabilidade de abandono escolar torna-se menor, permite a motivação do aluno para o estudo, dá relevância aos interesses de cada aluno e permite que os alunos conseguem concluir os seus estudos de forma mais rápida. Porém, este processo também apresenta inconveniente, como o desenvolvimento imaturo a nível físico e emocional, a existência de maiores falhas académicas, maior ênfase nos conteúdos básicos em detrimento do desenvolvimento da criatividade, a existência de rejeição por parte dos colegas mais velhos e a redução de oportunidades de interação do aluno sobredotado com colegas da sua idade.

4.2.2. Enriquecimento

Segundo Wu (2013), a modalidade de enriquecimento como atendimento específico a crianças sobredotadas entende-se como experiências e oportunidades educacionais mais ricas e variadas, em que o currículo é alterado e amplificado para fornecer conteúdos mais aprofundados e variados do que geralmente é oferecido no currículo regular. Estes programas de enriquecimento podem ser implementados tanto em contexto de sala de aula, como fora das escolas.

Conforme consta no “guia para professores e educadores: altas capacidades e sobredotação (Rocha , et al., 2017, p. 49), os programas de enriquecimento escolar devem ter como princípios base, especialmente, que cada aluno é um ser único, que quando os alunos gostam do que fazem tendem a ter uma aprendizagem mais efetiva, que as aprendizagens são mais significativas quando são baseadas em problemáticas do mundo que as rodeia e, por fim, que se deve recorrer a estratégias de ensino inovadoras e criativas.

O enriquecimento escolar é apresentado como uma medida educacional destinada a todos os alunos. Contudo, para os alunos sobredotados, esta medida educacional tem-se revelado essencial, uma vez que, permite relacionar a aprendizagem de um determinado assunto com outras áreas do saber. Os programas de enriquecimento escolar devem potenciar a máxima realização das habilidades básicas com base nas necessidades dos alunos, congregar conteúdos e recursos além dos previstos no currículo regular, estimular para atingir metas e aspirações de alto nível, abarcar conteúdos selecionais pelo aluno, promover o pensamento criativo e resolução de problemas, desenvolver capacidades afetivas e promover a motivação académica (Wu, 2013).

Apesar de inúmeros especialistas referirem que as estratégias de enriquecimento são uma alternativa plausível para providenciar atenção educativa aos alunos sobredotados, a implementação destas estratégias exigem um grande investimento em recursos financeiros e humanos, tornando-se este fator uma grande barreira na implementação deste programa nas escolas. O que normalmente se passa em contexto de sala de aula, é que o professor opta por simplesmente exigir mais respostas ao aluno sobredotado e providenciar-lhe um maior número de exercícios ou acrescentar conteúdos programáticos, não dando hipótese ao aluno de escolher os temas

do seu interesse para que os possa estudar em profundidade e extensão (Miranda, 2008, p. 67).

Existem diversas modalidades dos programas de enriquecimento, que incluem inúmeras atividades e experiências de aprendizagem, como programas residenciais intensivos de curta duração, visitas de estudo, programas de tutoria, olimpíadas, competições entre escolas ou turmas, tempos de aula para aprendizagens independentes e contactos com instituições de Ensino Superior ou centros de investigação (Oliveira, 2007, p. 101).

Após revisão da literatura, é possível concluir que existem inúmeros modelos ou programas de enriquecimento escolar como o *Schoolwide Enrichment Model*, o *Autonomous Learner Model* e o *Program for Academic and Creative Enrichment*. Porém, um dos modelos mais conhecidos é o Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar de Renzulli (*Schoolwide Enrichment Model*), um modelo que oferece um plano a ser adaptado consoante as necessidades do aluno. Este modelo inclui três tipos de enriquecimento sequencial (fig. 4): enriquecimento do tipo I, II e III (Rocha , et al., 2017, p. 50).

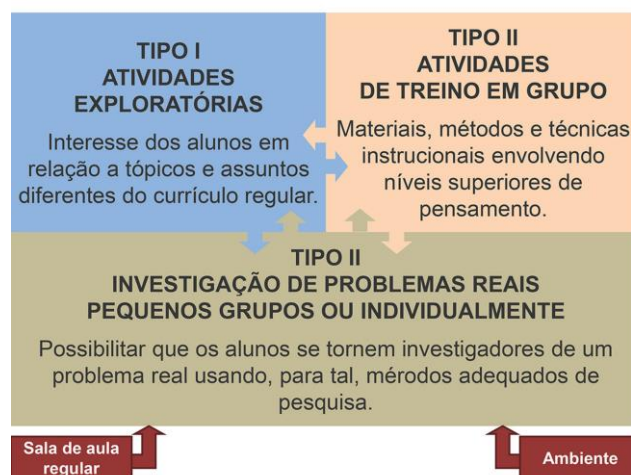


Figura 4 - Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar de Renzulli

O programa de “enriquecimento do tipo I”, envolve a exploração de novas áreas de interesse. Consiste em atividades exploratórias gerais, ou seja, os alunos são expostos a uma variedade de experiências, temas de estudo, ocupações, pessoas, locais e acontecimentos que não são contemplados no currículo regular. Estas atividades podem ser implementadas por meio de palestras, oficinas e minicursos desenvolvidos

por profissionais, visitas a instituições, museus, bibliotecas e exposições, demonstrações e através do recurso a diferentes materiais audiovisuais.

O programa de “enriquecimento do tipo II”, tem como objetivo desenvolver processos de pensamento de nível superior, habilidades criativas e de pensamento crítico, habilidades de pesquisa e métodos de desenvolvimento pessoal e social. As experiências desenvolvidas neste programa podem ser de âmbito mais geral, como a resolução de problemas e o desenvolvimento de competências de expressão escrita e oral, ou podem ser mais específicas, como o ensino do método experimental em ciências.

Por último, o programa de “enriquecimento do tipo III”, dá especial destaque às investigações individuais ou de pequenos grupos, nas quais é necessário identificar a problemática, recorrer à utilização de uma metodologia adequada e desenvolver produtos. Este programa de enriquecimento destina-se particularmente aos alunos que demonstram um nível de motivação e empenho superior para aprofundar uma determinada área de interesse.

Concluindo, o enriquecimento versa um processo globalizante centrado no aluno, com conteúdos e processos de ensino diferenciados e determinados pelos interesses individuais.

4.3. As crianças sobredotadas e a formação de professores

É inquestionável o papel do professor na identificação e sinalização dos alunos sobredotados, o professor tem a vantagem de dispor de uma diversidade de oportunidades de observação do aluno em contexto de sala de aula, tendo nas suas mãos a hipótese de conhecer as suas necessidades educativas e conseguir adaptar a sua prática pedagógica para o desenvolvimento integral do aluno.

É fundamental que os professores sejam sensibilizados para a diferença e que estejam preparados para lidar com crianças com necessidades educativas específicas em contexto de sala de aula. Espera-se que um professor que frequente os cursos regulares de formação de educadores de infância e professores do Ensino Básico e Secundário tenham preparação para intervir no campo destas necessidades específicas.

Segundo Brandão (2012, p. 59), no caso da intervenção junto de crianças sobredotadas é necessário que o professor seja criativo nas suas planificações de aula, tanto a nível de conteúdos como materiais, espaços e dinâmicas.

Cabe às instituições de Ensino Superior providenciar conhecimentos aos futuros professores para trabalharem com crianças com as mais diversas características, interesses e necessidades, alertando os futuros professores para as exigências que estas crianças colocam e para a necessidade de respostas.

4.4. Parceria entre a família e a escola

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p.43). É essencial o acompanhamento dos familiares no desenvolvimento integral dos seus educandos, não só na educação pré-escolar como em todo o período da vida escolar do educando, assim sendo, sempre que necessário é crucial que os familiares tenham uma participação ativa nas atividades escolares dos seus educandos. Para que exista este acompanhamento por parte das famílias é necessário que se estabeleça uma boa relação entre a comunidade educativa e os familiares da criança.

A família e a escola representam os primeiros pilares educacionais de uma criança. É no seio da família e da comunidade educativa, que a criança vai vivenciar os primeiros estímulos e observar os modelos que servirão de base para o seu desenvolvimento, socialização e educação. Assim sendo, é fundamental que o meio familiar, escolar e social da criança seja estimulante e que permita o desenvolvimento integral do seu potencial.

A parceria existente entre a família e a escola de uma criança sobredotada “deve ser estabelecida por meio de contatos abertos, francos e honestos” (Fleith, 2007, p. 65), para que ambos os lados consigam facultar as melhores oportunidades de aprendizagem à criança.

A família e a escola deverão em conjunto promover um processo de ensino e aprendizagem partilhado, onde sejam valorizados os saberes, práticas e dinâmicas familiares e seja promovido um trabalho conjunto entre professores e famílias, para que exista um envolvimento parental na vida escolar do aluno sobredotado.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

O presente capítulo, referente ao estudo empírico, encontra-se dividido em três partes distintas: a metodologia de investigação, a apresentação e análise dos resultados e a discussão dos mesmos.

Na primeira parte deste capítulo é mencionada a metodologia utilizada durante o decorrer da investigação. Inicialmente é realizada uma contextualização do estudo, é apresentada uma problemática, são enumerados os objetivos do estudo e são colocadas questões orientadoras, seguindo-se a descrição dos participantes selecionados para a concretização deste estudo. Posteriormente, é apresentado o instrumento de recolha de dados e os procedimentos metodológicos adotados.

Na segunda parte deste capítulo, são apresentados e analisados os resultados do estudo, isto é, é realizada uma síntese das respostas recolhidas nas entrevistas e procede-se a uma análise do processo de identificação das crianças sobredotadas, das práticas educativas desenvolvidas com estas crianças e das possíveis barreiras existentes no processo de ensino e de aprendizagem destas crianças.

Por último, na terceira parte deste capítulo, são discutidos os resultados obtidos com o estudo, ou seja, são destacados os principais contributos da análise das entrevistas semiestruturadas aos 13 professores do 1.º CEB.

V. Metodologia de investigação

“People have long been concerned to come to grips with their environment and to understand the nature of the phenomena it presents to their senses”¹² (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 5).

Para que as pessoas consigam obter respostas às suas questões relacionadas com o ambiente que as rodeia e com a natureza dos fenómenos é necessário investigar, é indispensável realizar descobertas acerca dos factos.

Para a realização deste estudo optou-se por uma investigação qualitativa que assenta nos pilares das experiências, das vivências, do senso comum e da ação. Nesta abordagem metodológica, “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47), são os

¹² Tradução livre: Há muito tempo que as pessoas se preocupam em conhecer o ambiente que as rodeia e em compreender a natureza dos fenómenos presentes no seu quotidiano.

investigadores que se introduzem no seio da problemática e tentam recolher as mais vastas informações sobre a mesma.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), teve a sua génese no final do século XIX e início do século XX, atingindo o seu auge nas décadas de 1960 e 1970, como reação ao enfoque positivista nas ciências sociais.

A investigação qualitativa inspira-se, entre outros, nos pressupostos do paradigma construtivista, caracteriza-se por ser uma investigação descritiva e interpretativa, por incidir sobre os processos e por analisar os dados de uma forma indutiva.

“A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Os resultados obtidos com a investigação são analisados tendo em conta todo o seu potencial, respeitando a forma como os dados foram registados ou transcritos. A investigação é descritiva para que nenhum detalhe essencial escape ao investigador.

“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Por exemplo, em contextos educativos a ênfase é colocada no processo de interação diária e não, simplesmente, nos resultados atingidos com esse processo.

“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Neste tipo de estudos não existem hipóteses pré-concebidas a serem testadas, pelo contrário, são construídas hipóteses à medida que os dados vão sendo recolhidos.

“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Na investigação qualitativa é fundamental que o registo feito pelos investigadores seja rigoroso, para que reflita o modo como as pessoas, participantes na problemática em estudo, interpretam os significados.

A investigação qualitativa é científica, uma vez que, constitui uma atividade intelectual organizada, disciplinada e rigorosa. Com esta abordagem é possível elaborar propostas fundamentadas cientificamente, fornecer explicações plausíveis dos fenómenos e tomar decisões adequadas para a ação, sendo benéfica tanto para a teoria como para a prática (Alves & Azevedo, 2010, p. 49).

“Qualitative researchers typically gather multiple forms of data, such as interviews, observations, and documents, rather than rely on a single data source”¹³ (Creswell, 2007, p. 38).

O investigador qualitativo não se prende, única e exclusivamente, numa forma de recolha de dados. O investigador recolhe dados de diversas fontes, analisa-os e categoriza-os para discutir os resultados obtidos no decorrer da sua investigação.

Nesta investigação recorreu-se ao método da entrevista semiestruturada, mas foi essencial realizar previamente pesquisas documentais e bibliográficas que sustentassem toda a investigação.

Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), na pesquisa documental a fonte dos documentos “denomina-se de fontes primárias, as quais não receberam nenhum tratamento analítico” (p. 244), já a pesquisa bibliográfica recorre a fontes “secundárias, abrangem toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema” (p. 244).

Para a realização deste projeto recorreu-se ao uso da metodologia qualitativa, uma vez que, a problemática exigia um estudo rigoroso, que permitisse compreender a natureza dos fenómenos e obter uma análise coerente dos dados.

¹³ Tradução livre: Os investigadores qualitativos, normalmente, recolhem os dados de múltiplas formas, tais como entrevistas, observações e documentos, em vez de dependerem de uma única fonte de dados.

5.1. Contextualização do estudo, problemática, objetivos e questões orientadoras

Nos dias que correr, assiste-se a um maior interesse e sensibilização para a educação dos alunos sobredotados, em virtude dos avanços da investigação e intervenção na área da sobredotação. Porém, é premente compreender se o ambiente educacional se encontra preparado para atender de forma adequada às necessidades dos alunos sobredotados.

A situação problemática do presente estudo qualitativo centra-se no *papel do professor na educação de crianças sobredotadas*

Numa investigação, o objetivo "constitui um enunciado declarativo que precisa as variáveis-chave, a população alvo e a orientação da investigação, indicando, conseqüentemente, o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo" (Freixo, 2011, p. 164). Nesta investigação foram delineados três objetivos primordiais:

- *Enunciar concepções dos professores das evidências comportamentais de crianças sobredotadas;*
- *Identificar práticas educativas desenvolvidas com crianças sobredotadas;*
- *Compreender as barreiras que poderão existir no processo de ensino e de aprendizagem destas crianças.*

Numa investigação, primeiramente, é fundamental enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, isto é, na forma de uma questão orientadora para todo o processo de investigação.

Deste modo, tendo em conta que se pretende compreender o papel dos professores na educação de crianças sobredotadas, as duas questões de partida são:

- "Quais são as concepções que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm das crianças sobredotadas?";
- "Quais são as adequações pedagógicas realizadas em contexto de sala de aula pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico quando têm nas suas turmas um aluno sobredotado?".

Com base nestas duas questões orientadoras da investigação, foram concebidas várias questões que resultaram num guião de entrevista semiestruturada.

5.2. Participantes

O grupo de participantes deste estudo é constituído por 13 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) com mais de 5 anos de experiência profissional. Todos os participantes do estudo são do género feminino e, atualmente, encontram-se a lecionar em estabelecimentos de ensino como professoras titulares de turma, à exceção de 2 professoras que afirmam prestar somente apoio a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Todos os professores entrevistados encontram-se a lecionar ou a prestar apoio educativo no distrito de Lisboa, em diferentes estabelecimentos de ensino públicos e privados.

Os participantes apresentam idades compreendidas entre os 36 e os 65 anos de idade. É de realçar o facto de o grupo de participantes ser constituído por um número de elementos relativamente baixo, porém existirem idades tão dispares, o que beneficia o estudo, na medida em que engloba uma boa representação de idades e de anos de experiência profissional.

O grupo de participantes é compreendido por elementos com Licenciatura em Educação Básica com vertente da Área das Expressões, Licenciatura em Educação Básica, Licenciatura em Ensino do 1.º Ciclo, Licenciatura e Pós-graduação em Educação Básica, Diploma do Ensino Particular, Mestrado em Educação e Licenciatura em Ensino Básico 1.º e 2.º Ciclo com variante Português/Inglês.

Conforme referido anteriormente, todos os participantes no estudo tinham de ter mais de 5 anos de experiência profissional. O grupo de participantes é composto por professores com idades compreendidas entre os 10 e os 32 anos de experiência profissional como professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Segue-se a Tabela 1 com a caracterização dos participantes do estudo, caracterização essa referida anteriormente.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes do estudo

Sujeito	Género	Idade (anos)	Função exercida atualmente	Habilitações literárias	Anos de experiência profissional no Ensino do 1.ºCiclo
P1	Feminino	49	Professora Titular de turma	Licenciatura em Educação Básica com vertente da Área da Expressões	24
P2	Feminino	39	Professor Titular de turma	Licenciatura em Educação Básica	16
P3	Feminino	45	Professor Titular de turma	Licenciatura em Ensino do 1.º Ciclo	18
P4	Feminino	42	Professor Titular de turma	Licenciatura e Pós-graduação em Educação Básica	19
P5	Feminino	61	Apoio a alunos do 1.ºCiclo	Diploma do Ensino Particular	30
P6	Feminino	50	Professor Titular de turma	Licenciatura em Ensino do 1.º Ciclo	25
P7	Feminino	36	Professor Titular de turma	Licenciatura em Educação Básica	10
P8	Feminino	40	Professor Titular de turma	Licenciatura em Ensino do 1.º Ciclo	17
P9	Feminino	65	Apoio a alunos do 1.ºCiclo	Diploma do Ensino Particular	32
P10	Feminino	45	Professor Titular de turma	Licenciatura em Educação Básica	15
P11	Feminino	40	Professor Titular de turma	Mestrado em Educação	16
P12	Feminino	36	Professor Titular de turma	Licenciatura em Ensino do 1.º Ciclo	10
P13	Feminino	43	Professor Titular de turma	Licenciatura em Ensino Básico 1.º e 2.º Ciclo com variante Português/Inglês.	20

5.3. Instrumento de recolha de dados

Quando são mencionados os instrumentos de recolha de dados num trabalho de investigação são diversas as possibilidades metodológicas que se encontram à disposição do investigador. Na base das técnicas de recolha de dados estão as ações elementares como observar, ler e questionar.

O procedimento para a obtenção de informação empregue neste estudo qualitativo foi o método da entrevista semiestruturada, realizada a 13 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico com experiência profissional superior a 5 anos. Estas entrevistas auxiliaram na recolha de informações relacionadas com o processo de identificação de crianças sobredotadas, com as práticas educativas desenvolvidas com estas crianças e as barreiras que poderão existir no seu processo de ensino e aprendizagem.

“A entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (Aires, 2015, p. 29). A técnica da entrevista como instrumento de recolha de dados compreende a necessidade de uma interação positiva entre o entrevistador e o entrevistado, pois só assim, será possível recolher conhecimentos profundos sobre a problemática em estudo.

Para a realização de uma entrevista é imprescindível a presença de dois ou mais interlocutores, que mantém uma conversa intencional e orientada por uma das pessoas, que tem como objetivo obter informações sobre a outra. No decorrer da entrevista os participantes desempenham tarefas fixas, o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista apresenta como objetivo primordial recolher dados descritivos na linguagem do próprio participante, o que fornece ao investigador informações relacionadas com a forma como o sujeito interpreta aspetos do mundo que o rodeia.

A técnica da entrevista é vista como um recurso delicado, uma vez que, cabe ao entrevistador o papel de criar uma atmosfera de confiança para com o entrevistado, pois só assim será possível obter resultados fidedignos.

Segundo May (2004, pp. 145-152), as entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas, não-estruturadas ou entrevistas de grupo. Tendo como referência

esta tipologia, considera-se que as entrevistas em anexo, realizadas aos 13 professores de 1.º CEB, se enquadram nas entrevistas semiestruturadas, uma vez que, as perguntas foram previamente delineadas, mas o entrevistador tinha liberdade para explorar as respostas dos entrevistados e obter mais informações junto dos mesmos.

Todas as tarefas de investigação exigem um planeamento antecipado, assim sendo, no planeamento das entrevistas devem constar alguns procedimentos chave, são eles a estipulação de objetivos, a construção de um guião, a escolha do entrevistado e a preparação dos entrevistados (Carmo & Ferreira, 1998, p. 133 e 134).

No início da entrevista, o fundamental é informar o entrevistado sobre o objetivo do estudo e garantir, caso seja necessário, confidencialidade de toda a informação fornecida.

No decorrer da entrevista, o importante é conceder tempo ao entrevistado para estruturar as suas respostas e evitar colocar questões que suscitem dúvidas por parte do entrevistado.

Durante o decorrer da entrevista, pretende-se ainda, que seja criada uma relação dinâmica em que vão surgindo os temas a serem estudados. É fundamental que o entrevistado não veja a entrevista como um interrogatório, mas sim como uma situação de “confissão”. O entrevistador estabelece esta interação dinâmica ao realizar um conjunto de intervenções, como ao fornecer informações, isto é, a dar instruções que determinam o tema do discurso do entrevistado, e ao realizar comentários, que abrange explicações, observações, perguntas e indicações que salientam as palavras do entrevistado (Aires, 2015, p. 33).

Estes pontos são essenciais para que a entrevista seja bem-sucedida. Nas entrevistas realizadas foram estipuladas perguntas que cumprissem os objetivos definidos, para este efeito foi realizado um guião de entrevista (anexo I) que focava questões, que na opinião do entrevistador, correspondiam aos aspetos mais relevantes para obter informações relacionadas com a temática em estudo.

5.4. Procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados

A realização de um estudo empírico implica necessariamente uma revisão da literatura relacionada com a temática em estudo. Só após uma extensa consulta de referências bibliográficas significativas para a temática a ser estudada, é que será possível fundamentar um projeto e realizar um estudo empírico verosímil.

Primeiramente, optou-se pela revisão da literatura relacionada com a temática da sobredotação para a construção de um guião de entrevista semiestruturada. Após inúmeras reformulações e ajustes no guião da entrevista, surgiu o guião final que se divide em 9 blocos distintos, denominados de “legitimação da entrevista”, “caraterização profissional”, “conceções e representações acerca da sobredotação”, “práticas pedagógicas em contexto de sala de aula”, “contributo da comunidade educativa”, “relação escola-família”, “desafios e formação especializada”, “bloco livre” e “conclusão da entrevista e agradecimentos”. Todos os blocos apresentam objetivos específicos que vão ao encontro da problemática em estudo.

Para a realização das entrevistas, foi necessário dirigir-me a diversas escolas particulares e públicas e, é de salientar, o facto da maioria dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico não terem sido recetivos ao pedido da realização das entrevistas, o que se refletiu numa barreira à realização deste estudo empírico.

As entrevistas foram realizadas ao longo de vários meses, utilizando como recurso um telemóvel para efetuar a sua gravação áudio. Posteriormente, foram realizadas as respetivas transcrições das entrevistas.

Após a realização das transcrições das entrevistas, foi possível iniciar o tratamento e análise dos dados recolhidos.

Num estudo qualitativo, todos os dados recolhidos têm de ser analisados para fruírem resultados. A análise de conteúdo surge com o propósito de dissecar todo o material recolhido com os instrumentos de recolha de dados.

Como refere Quivy e Campenhoud (2005), a análise de conteúdo na investigação assume um papel de destaque, na medida em que, “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco diretivas” (p. 227).

A análise de conteúdo para Bardin (1995), assume-se como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42).

A análise de conteúdo, na sua evolução, oscilava entre o rigor da objetividade dos números e a abundância da subjetividade. Porém, a valorização das abordagens qualitativas tem ganho proeminência, recorrendo à intuição para atingir níveis de compreensão mais profundos dos fenómenos que se propõe a investigar (Moraes, 1999).

A análise de conteúdo, tendo por base a abordagem qualitativa, assenta num conjunto de pressupostos, que servem para captar todo o sentido simbólico dos dados recolhidos. É essencial que, sempre que possível, se investigue os dados dentro de múltiplas perspetivas, uma vez que, “em qualquer mensagem escrita, simultaneamente, podem ser computadas letras, palavras e orações; podem categorizar-se as frases, descrever a estrutura lógica das expressões, verificar as associações, denotações, conotações e também podem formular-se interpretações psiquiátricas, sociológicas ou políticas” (Krippendorf 1990 cit por Moraes, 1999).

Para que a análise de conteúdo seja credível e rigorosa, é indispensável recorrer a processos técnicos relativamente precisos. “De facto, apenas a utilização de métodos construídos e estáveis permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 226).

No estudo empírico realizado utilizou-se a análise de conteúdo qualitativa temática com o objetivo de se efetuar inferências sobre os dados recolhidos. Segundo Quivy e Campenhoudt (2005, p. 228), este tipo de análise tenta revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores tendo por base a análise de certos elementos constitutivos do discurso. Entre os métodos utilizados na análise de conteúdo temática, Quivy e Campenhoudt fazem alusão à análise categorial e à análise da avaliação.

Neste estudo em concreto, recorreu-se ao uso da análise categorial, uma análise que “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (...)

previamente agrupadas em categorias significativas. Baseia-se na hipótese segundo a qual uma característica é tanto mais frequente citada quanto mais importante é para o locutor” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 228).

Para Bardin (1995), a análise por categorias é de citar em primeiro lugar quando nos referimos a técnicas da análise de conteúdo. Para além de ser a técnica mais antiga, é também a mais utilizada. Bardin, refere ainda que esta técnica “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (...) e simples” (p. 153)

Seguindo as ideologias de Bardin (1995), “a maioria dos procedimentos de análise organiza-se (...) em redor de um processo de categorização” (p. 117). A categorização dos dados, assume-se como o processo que permite classificar e reduzir os dados recolhidos, após serem considerados pertinentes. Com esta categorização dos dados, será possível identificar diferentes concepções e discursos dos participantes, assim como, permitirá indicar a frequência dessas concepções. No processo da análise categorial, é também necessário realizar codificações, isto é, colocar em prática o “processo de atribuição de códigos específicos a unidades de registo com um determinado teor semântico previamente especificado pelo investigador. Esta deve ser sempre feita ao nível mais fino” (Lima, 2013, p. 9).

Com o recurso à análise categorial para a realização deste estudo, foi fundamental construir tabelas de análise para as respostas dadas pelos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas tabelas consistem na categorização e identificação de diferentes unidades de análise, sendo que o primeiro passo para a organização e tratamento dos dados consistiu na transcrição das entrevistas.

Conforme referido anteriormente, inicialmente procedeu-se à transcrição integral e fiel das entrevistas. De seguida, foi realizada a primeira unidade de análise, constituída por uma tabela que apresenta a transcrição das respostas das entrevistas (anexo II), prosseguindo-se para a leitura cuidadosa das transcrições e identificação de palavra, expressões e/ou frases citadas. Posteriormente, foi elaborada a segunda unidade de análise, onde foi construída a sinopse das entrevistas, esta unidade resumiu-se à criação de uma tabela de identificação de temáticas (anexo III), para tal, foi

necessário proceder-se à nomeação das unidades de conteúdo e ao recorte de unidades de registo, que representam segmentos de texto seleccionados para análise. Resumindo, com esta unidade de análise, foi possível reduzir os dados recolhidos e identificar o *corpus* das entrevistas. Para finalizar, foi realizada terceira unidade de análise, onde foi feita uma revisão de todo o processo elaborado na segunda unidade, procedendo-se à redução e seleção da informação, ao reagrupamento por critério de proximidade de conteúdo e análise da possibilidade da existência de ambiguidades (anexo IV).

Para finalizar, optei por contruir uma tabela que sintetizasse as temáticas trabalhadas na segunda unidade de análise temática e a sua reorganização para a terceira unidade de análise temática, nomeando esta tabela de “Quadro síntese dos temas e subtemas (anexo V).

Concluindo, para a realização deste estudo optou-se pela análise de conteúdo qualitativa temática, mais concretamente pela análise categorial. Assim sendo, foi necessário construir diversas tabelas que permitissem organizar adequadamente os dados e possibilitassem a sua análise.

VI. Apresentação e análise dos resultados

Para a realização deste estudo empírico procedeu-se à realização de 13 entrevistas semiestruturadas a professores do 1.ºCiclo do Ensino Básico. Neste tópico do estudo são apresentados os principais resultados da análise das entrevistas realizadas, tendo como premissa a situação problemática do presente estudo qualitativo: *“o papel do professor na educação de crianças sobredotadas”*.

Neste tópico pretende-se apresentar os dados recolhidos com as diferentes questões que constam no guião de entrevista, dados esses que foram previamente selecionados, categorizados, reagrupados e descomedidamente analisados, como é possível perscrutar nas tabelas de análise de dados que se encontram em anexo.

Primeiramente, procedeu-se à realização da primeira unidade de análise, constituída por uma tabela que apresenta a transcrição das respostas das entrevistas. Posteriormente, foi realizada uma leitura cuidada das transcrições, o que resultou na identificação de palavra, expressões e/ou frases citadas. Posteriormente, foi elaborada a segunda unidade de análise, onde foi construída a sinopse das entrevistas, esta unidade resumiu-se à criação de uma tabela de identificação de temáticas. Com esta unidade de análise, foi possível reduzir os dados recolhidos e identificar o *corpus* das entrevistas.

Na terceira unidade de análise temática foram reagrupados os dados em 4 temáticas distintas: percepção dos professores relativamente à sobredotação (**tema 1**), contributo da escola para crianças sobredotadas e suas famílias (**tema 2**), desafios e formação especializada (**tema 3**) e pensamentos pessoais sobre a sobredotação (**tema 4**). Estas 4 temáticas subdividiram-se ainda em 10 subtemas: contacto com crianças sobredotadas (**subtema 1.1**); conceito e evidências comportamentais de sobredotação (**subtema 1.2**); idade de identificação de crianças sobredotadas (**subtema 1.3**); rotinas pedagógicas, inclusão e adequabilidade de ajustamentos na gestão da turma de crianças sobredotadas (**subtema 1.4**); avaliação de crianças sobredotadas (**subtema 1.5**); apoios, atividades extracurriculares e contributos dos técnicos especializados disponibilizados a crianças sobredotadas (**subtema 2.1**); ação da escola e atendimento à família (**subtema 2.2**); desafios na inclusão e prioridade de ensino de uma criança sobredotada (**subtema 3.1**); formação de professores para intervenção junto destas crianças (**subtema 3.2**); pensamentos pessoais (**subtema 4.1**).

Conforme referido anteriormente, foram reagrupados os dados e definidos temas e subtemas para facilitar a análise dos mesmos. De seguida, é apresentada uma tabela síntese dos temas e subtemas (tabela 2) criados na terceira unidade de análise temática.

Tabela 2 - Tabela síntese dos temas e subtemas

Temas	Subtemas
<p>Tema 1 Perceção dos professores relativamente à sobredotação</p>	<p>Subtema 1.1 Contacto com crianças sobredotadas</p>
	<p>Subtema 1.2 Conceito e evidências comportamentais de sobredotação</p>
	<p>Subtema 1.3 Idade de identificação de crianças sobredotadas</p>
	<p>Subtema 1.4 Rotinas pedagógicas, inclusão e adequabilidade de ajustamentos na gestão da turma de crianças sobredotadas</p>
	<p>Subtema 1.5 Avaliação de crianças sobredotadas</p>
<p>Tema 2 Contributo da escola para crianças sobredotadas e suas famílias</p>	<p>Subtema 2.1 Apoios, atividades extracurriculares e contributos dos técnicos especializados disponibilizados a crianças sobredotadas</p>
	<p>Subtema 2.2 Ação da escola e atendimentos à família</p>
<p>Tema 3 Desafios e formação especializada</p>	<p>Subtema 3.1 Desafios na inclusão e prioridade de ensino de uma criança sobredotada</p>
	<p>Subtema 3.2 Formação de professores para intervenção junto destas crianças</p>
<p>Tema 4 Pensamentos pessoais sobre a sobredotação</p>	<p>Subtema 4.1 Pensamentos pessoais</p>

A presente apresentação e análise de resultados prende-se na intenção de cumprir os três objetivos primordiais do estudo e responder às duas questões de partida do mesmo.

Tema 1 - Percepção dos professores relativamente à sobredotação

Subtema 1.1 - Contacto com crianças sobredotadas

Questão 1 - “Já trabalhou com crianças sobredotadas que tenham sido sinalizadas?”

Na primeira questão do estudo, referente ao contacto com crianças sobredotadas, mais precisamente ao trabalho com crianças que tenham sido sinalizadas como sobredotadas, todos os participantes referiram a inexistência de contacto com essas crianças.

É de realçar, que seis professores, apesar de terem respondido que nunca tiveram contacto com crianças que tenham sido sinalizadas como sobredotadas, referiram que se depararam no seu trajeto profissional com algumas crianças que apresentavam capacidades acima da média ou com características que afirmam ser típicas de crianças sobredotadas. Concluindo, seis dos professores que aceitaram responder à entrevista semiestruturada, não trabalharam com crianças sinalizadas, mas acreditam que já se cruzaram com crianças sobredotadas não sinalizadas no seu trajeto profissional.

Subtema 1.2 - Conceito e evidências comportamentais de sobredotação

Questão 2 e 3 – “Como define a sobredotação?” e “Quais as evidências comportamentais em sala de aula que podem permitir um primeiro rastreio de um potencial aluno com sobredotação?”

A segunda e terceira questão do estudo debruça-se sobre a definição de sobredotação, um conceito pouco consensual mesmo no seio da comunidade científica, e sobre as evidências comportamentais que podem permitir um primeiro rastreio de um potencial aluno com sobredotação. Tendo em conta a análise de conteúdo realizada, as unidades de registo revelam que os professores entendem a sobredotação como indivíduos que apresentam capacidades acima da média, inteligência superior (QI), interesses distintos, facilidade de aprendizagem, maturidade superior no relacionamento com adultos, dificuldades de adaptação, comportamentos desviantes, com problemas de socialização, literacia mais desenvolvida, vocabulário complexo e rapidez na aquisição de conhecimentos.

A grande maioria dos entrevistados caracteriza as crianças sobredotadas como sendo curiosas, inquietas, desatentas quando não se encontram motivadas para a

aprendizagem, autónomas, competitivas, perfeccionistas e muito participativas em contexto de sala de aula.

É de destacar, que um dos participantes do estudo, menciona que “não parecem crianças felizes”. Porém, não existem mais referências relativamente às “emoções” destas crianças.

Existem ainda três participantes que expõem que, na sua opinião, estas crianças apresentam capacidades muito elevadas em determinados domínios. Contudo, existem outros domínios em que estas crianças ficam aquém das restantes.

Subtema 1.3. - Idade de identificação de crianças sobredotadas

Questão 4 – “Com que idade será possível observar manifestações comportamentais que levem o adulto a pensar que a criança com que se deparam é uma criança sobredotada?”

Na questão relacionada com a idade em que será possível observar manifestações comportamentais para a identificação de crianças sobredotadas, as unidades de registo revelam opiniões díspares. Contudo, a resposta mais consensual foi no decorrer do pré-escolar.

Dois elementos mostraram-se indecisos sobre a idade em que é possível observar essas manifestações, respondendo no “1.º Ciclo ou mesmo no Pré-escolar”.

Um dos participantes acredita que estas manifestações podem ser observadas mesmo antes do Pré-escolar e outro participante afirma que só será possível no 2.º ano de escolaridade.

Um dos participantes respondeu “numa idade mais elevada, é que será possível diagnosticar se realmente se trata de uma criança sobredotada ou não, apesar de manifestações comportamentais mais precoces”, não existindo uma referência certa para a idade destas manifestações.

Subtema 1.4 - Rotinas pedagógicas, inclusão e adequabilidade de ajustamentos na gestão da turma de crianças sobredotadas

Questão 5 – “Quais as representações que tem acerca de uma criança sobredotada? E de que forma essas representações influenciam as suas rotinas pedagógicas?”

Os participantes foram questionados sobre a forma como a presença de crianças sobredotadas em contexto de sala de aula influenciam as rotinas pedagógicas do professor. Apesar da maioria dos professores nomearem alterações na suas rotinas pedagógicas, dois dos participantes responderam à questão referindo que as rotinas pedagógicas não são alteradas, independentemente de ter uma criança sobredotada em sala de aula, uma vez que, as rotinas não se prendem somente numa criança, assim sendo, a rotina pedagógica já tem em conta que todos os alunos apresentam características distintas.

Os restantes participantes afirmaram que iriam aumentar o grau de exigência nas tarefas de sala de aula, iriam apostar em tarefas que partissem da curiosidade da criança sobredotada, iriam optar por dar mais tarefas à criança sobredotada e que iriam inserir nas suas práticas pedagógicas recursos mais estimulantes.

Existiram alguns professores a mencionar o conceito de “pedagogia diferenciada” e admitiram que iriam ter mais cuidado na preparação das suas aulas e na criação de rotinas mais estimulantes.

Um dos participantes aludiu à necessidade de “seguir o raciocínio dessa criança”, para que a criança não colocasse a turma em alvoroço, transmitindo a ideia de que é importante ter em conta o pensamento desta criança, senão toda a turma será destabilizada.

Questão 6 – “Considera que as crianças sobredotadas deveriam continuar a ser incluídas em turmas de ensino regular?”

Relativamente à questão que inquiria os participantes quanto ao tipo de ensino direcionado às crianças sobredotadas, mais precisamente, à inclusão de crianças sobredotadas em turmas de ensino regular, todos os participantes concordaram com a inclusão dos alunos sobredotados em turmas de ensino regular.

Um dos participantes do estudo colocou a hipótese destas crianças pertencerem a turmas regulares, mas frequentarem “outra turma, outro lugar ou uma pessoa que lhes desse outro tipo de atenção”.

Os professores quando mencionaram que estas crianças deveriam ser inseridas em turma de ensino regular, nomearam alguns benefícios, como a promoção da inclusão, valorização da socialização e enriquecimento pedagógico para os restantes elementos da turma.

Questão 7 – “Que metodologias/estratégias diferenciadoras utiliza/utilizaria em contexto de sala de aula com crianças sobredotadas? Refira especificamente duas adequações que faz propositadamente para ajustar a sua prática de ensino-aprendizagem.”

Com esta questão pretendia-se recolher algumas estratégias/metodologias que os professores colocassem em prática em contexto de sala de aula com crianças sobredotadas. A maioria dos participantes mencionou que optaria por realizar tarefas com exigência superior para esses alunos.

Foram ainda mencionadas outras estratégias, nomeadamente, maior quantidade de recursos em sala de aula, realização de trabalhos de grupo, exposições orais por parte do aluno sobredotado aos restantes alunos, realização de debates, concretização de trabalhos de pesquisa, utilização de recursos lúdicos em sala, recurso à tecnologia por parte do aluno, apostar em tarefas de maior responsabilidade para o aluno sobredotado e usufruir de momentos em que o sobredotado ajudasse os restantes elementos pertencentes à turma.

Um dos participantes mencionou «Dar-lhe mais hipóteses de falar, de debater com os colegas e depois até dizer “estás muito bem, queres continuar? Olha explica aos teus colegas”.» O que se pode resumir ao reforço positivo por parte do professor.

Outro professor, mencionou que “talvez optasse por realizar a minha apresentação de conteúdo de forma mais elaborada”. Transmitindo a ideia, de que poderia melhorar a sua intervenção para cativar o seu aluno com altas capacidades.

Questão 8 – “De que forma a sua gestão de sala de aula contribui para o benefício de todos os alunos da turma?”

Com a oitava questão, tencionava-se recolher informações sobre o contributo da gestão de sala de aula para todos os alunos da turma. Conforme referiu um dos entrevistados “as coisas têm de ser geridas adequadamente”.

Os professores apontaram inúmeros benefícios com a prática de uma boa gestão de sala de aula, nomeadamente, corresponder às necessidades de todos os alunos, ajustar o ensino aos níveis de capacidade de todos os alunos, motivar os alunos para atividades mais complexas, promover a curiosidade, inculcar o espírito de investigação e promover o espírito de ajuda.

Diversos professores referiram que ao realizar a sua gestão de sala, podem promover atividades em que os alunos sobredotados possam ajudar os restantes colegas transmitindo mensagens de forma mais clara, um dos entrevistados alegou “se as crianças sobredotadas ajudam os com mais dificuldades, todos saem a ganhar”.

Subtema 1.5 - Avaliação de crianças sobredotadas

Questão 9 – “Nos momentos de avaliação toma/tomaria em consideração as características da criança sobredotada? Se sim, de que forma?”

A questão relacionada com a avaliação de crianças sobredotadas gerou alguma controvérsia, na medida em que alguns professores tiveram dificuldade em interpretar a terminologia de “avaliação”. Um dos participantes chegou mesmo a questionar o investigador se a avaliação contempla as “fichas de avaliação ou em todo o momento de avaliação”.

Nove dos professores entrevistados referiram que se deve realizar uma avaliação diferenciada para crianças sobredotadas. Esta diferenciação consiste em avaliações mais exigentes, particularmente, realizando testes com mais questões, testes com questões distintas, realização de trabalhos suplementares e tarefas de sala de aula mais exigentes.

Um dos professores que mencionou que a avaliação seria igual para todas as crianças, acabou por concluir que não se preocupa muito com a avaliação, uma vez que, servem simplesmente para os alunos atingirem metas no final do ano, e essas metas serem facilmente atingidas por crianças sobredotadas.

Durante as entrevistas existiu uma alusão a currículos alternativos e na necessidade de “ter sempre o ensino especial a ajudar-nos”.

Tema 2 - Contributo da escola para crianças sobredotadas e suas famílias

Subtema 2.1. - Apoios, atividades extracurriculares e contributos dos técnicos especializados disponibilizados a crianças sobredotadas

Questão 10 – “Que apoios a escola disponibiliza para as salas com crianças sobredotadas? Quais os recursos humanos e materiais disponibilizados?”

Os participantes foram questionados sobre os apoios disponibilizados para as salas com crianças sobredotadas. A grande maioria dos participantes referiu a inexistência de recursos específicos para estes alunos.

Existiram referências a professores de apoio, psicólogos e terapeutas, mas sempre apontando para a dificuldades destes apoios serem direcionados para estas crianças em particular.

Foram ainda referidos alguns recursos materiais, mais especificamente, jogos pedagógicos, computadores e bibliotecas escolares.

Um dos professores que referiu que não existiam apoios para as salas com estes alunos, terminou a sua resposta dizendo “vão lá umas professoras de ensino especial”, mas transparecendo a imagem de que essas professoras não trabalham com estes alunos.

Questão 11 – “Que tipo de atividades extracurriculares são propostas pela escola a estes alunos?”

Esta questão foi a que reuniu mais unanimidade, só um professor é que nomeou uma atividade extracurricular proposta pela escola a estes alunos, os restantes participantes do estudo referiram que não existe qualquer atividade extracurricular que seja proposta com o objetivo de ser direcionada para estas crianças em particular.

O participante que mencionou uma proposta, referiu os Clubes que normalmente as escolas optam por ter como atividade extracurricular. O entrevistado admite que as escolas podem criar “outro tipo de Clubes que fossem ao encontro dos interesses desse aluno”.

Questão 12 – “Qual o contributo dos técnicos especializados para a definição de objetivos de aprendizagem para as crianças sobredotadas?”

Quanto à questão relacionada com o contributo dos técnicos especializados para a definição de objetivos de aprendizagem para crianças sobredotadas, é de realçar a frase “se existissem esses técnicos”, que foi várias vezes mencionada, constatando-se que esses técnicos, muitas das vezes, não existem nas escolas para prestarem esse apoio.

Porém, os professores tentaram refletir sobre os possíveis contributos dos técnicos, enumerando alguns contributos, nomeadamente, a definição de estratégias para o professor implementar em sala de aula, a definição de objetivos mais motivantes para a criança e a definição de objetivos mais exigentes.

Um dos professores fez alusão ao Decreto-Lei 54 de 2018, referindo que os contributos desses técnicos constam nesse artigo e são dedicados a esses alunos em particular.

Subtema 2.2 - Ação da escola e atendimento à família

Questão 13 – “Que tipo de ação a escola promove para ir ao encontro das necessidades das famílias com crianças sobredotadas?”

Os participantes do estudo foram questionados sobre a ação da escola para ir ao encontro das necessidades das famílias com crianças sobredotadas. A grande maioria dos entrevistados referiu que não existia uma ação específica por parte das escolas para apoiar estas famílias.

Alguns professores mencionaram possíveis ações, designadamente, a definição de estratégias e rotinas em conjunto, a adequação de respostas educativas para estas crianças e uma comunicação mais regular para com estas família.

Para além dos exemplos mencionados, os participantes do estudo mencionaram que essas ações pode ser desenvolvida pelos técnicos especializados e pelos professores titulares de turma, de preferência deve-se desenvolver esse trabalho em conjunto.

Alguns professores que referiram que não existia uma ação específica, remataram a sua resposta referindo o papel do professor na promoção de ações que fossem ao encontro destas famílias, colocando a ênfase dessas ações no professor titular de turma. Um dos entrevistados mencionou que as ações dependem muito do professor

titular de turma, outro professor vai mais além, e refere “são crianças iguais às restantes. O que se pode fazer diferente parte do professor”.

Questão 14 – “Existe algum atendimento individualizado dos técnicos especializados à família?”

Relativamente a esta questão, que tinha como propósito compreender a existência de um atendimento individual dos técnicos especializados à família, as opiniões dividiram-se.

Alguns professores referiram que se existisse um técnico especializado na escola, sem sombra para dúvida, que existiria um atendimento dos técnicos especializados à família. Um professor referiu que esse atendimento deveria ser realizado em parceria com o professor titular de turma.

Um dos entrevistados declarou que não tinha resposta para esta questão, afirmando “não sei, sou sincera”, não conseguindo responder se existe um atendimento individualizado a estas famílias.

Durante as entrevistas foi possível recolher uma resposta que faz alusão à equipa de necessidades especiais e que menciona o objetivo destes atendimentos às famílias, o entrevistado respondeu “se há um trabalho da equipa de necessidades especiais, terá de existir um contacto para monitorizar a situação do aluno”.

Questão 15 – “Existem reuniões regulares para monitorização da evolução escolar do aluno?”

Os participantes foram questionados sobre a existência de reuniões regulares para monitorização da evolução escolar do aluno sobredotado, a maioria dos participantes é da opinião que essas reuniões se concretizam. Um dos participantes foi mais além, e indicou que “provavelmente teriam de ser mensais”.

Dois dos professores entrevistados expressaram a sua opinião relativamente a estas reuniões, declarando que as reuniões existentes para a monitorização da evolução escolar destes alunos devem ser com a mesma regularidade que as dos restantes alunos.

Questão 16 – “Existe a definição de algum Plano Educativo Individual que responsabilize a escola e a família no atingir de objetivos comuns? Se sim, quando é feito?”

Nesta questão, o objetivo primordial era recolher informações sobre a existência de Planos Educativos Individuais para crianças sobredotadas. A grande maioria dos participantes referiu, simplesmente, que não é contruído qualquer Plano Educativo Individual para alunos sobredotados.

Dos três participantes que referiram que existe de facto um Plano Educativo Individual destinado a estas crianças, dois sublinharam que deve ser realizado após o diagnóstico e conhecimento dos interesses e necessidades da criança, sendo possível a sua concretização no 1.º Período. O outro participante, é da opinião que este Plano só deve ser realizado após o 1.º Período, primeiro tentaria avaliar o aluno corretamente e avaliar as suas práticas pedagógicas e, posteriormente, concebia o Plano Individual para a criança sobredotada.

Tema 3 - Desafios e formação especializada

Subtema 3.1. - Desafios na inclusão e prioridade de ensino de uma criança sobredotada

Questão 17 e 18 – “Quais os maiores desafios que se colocam ao professor para a inclusão destas crianças em sala de aula?” e “como é possível ultrapassar os desafios existentes no ensino de crianças sobredotadas?”

Os participantes do estudo foram questionados sobre os maiores desafios que se colocam ao professor para a inclusão de crianças sobredotadas em sala de aula e a forma como será possível ultrapassar esses desafios, os desafios enumerados foram bastante variados e foram apresentadas inúmeras soluções para corresponder a esses desafios.

Os desafios enunciados nas entrevistas foram, nomeadamente, conseguir prestar respostas educativas adequadas; a inexistência de recursos materiais e humanos apropriados; o elevado número de alunos por turma, o que resulta em falta de tempo para corresponder às necessidades de todos os alunos; o comportamento desviante destas crianças em sala; e alimentar a curiosidade destas crianças em particular. É de realçar a resposta “depois compreender como a criança é”, o que transmite a ideia de

que é necessário compreender o conceito de sobredotação para conseguir incluí-las em sala de aula.

Relativamente às possíveis soluções para ultrapassar esses desafios, passam por sensibilizar a turma para a temática da sobredotação, motivar a criança para as aprendizagens, criar ambientes favoráveis à aprendizagem, reduzir o número de alunos por turma, implementando novas estratégias de ensino e aprendizagem e contactar regularmente com as famílias destas crianças.

Dois professores referiram que é indispensável o professor procurar novos conhecimentos e respostas educativas, e outro professor referiu que também é possível pedir ajuda a técnicos externos à escola que já acompanhem a criança.

Questão 22 – “Tendo em conta a sua experiência profissional, as necessidades educativas das crianças sobredotadas são vistas como uma prioridade?”

Quanto à questão relacionada com a prioridade de ensino de crianças sobredotadas, a grande maioria dos entrevistados referiu que estas crianças não são vistas como uma prioridade de ensino.

Dois dos entrevistados, referiram que a sobredotação é vista como uma prioridade. Um desses professores, refere ainda que, apesar dessa prioridade partir do professor titular de turma, essa prioridade deve existir, porque “até pelas equipas que foram criadas”, referindo-se o entrevistado às equipas multidisciplinares que constam no Decreto-Lei 54 de 2018.

Subtema 3.2. - Formação de professores para intervenção junto destas crianças

Questão 19 – “Durante o seu processo de formação alguma vez foi alertado para o tema da sobredotação?”

A décima nona questão tinha como finalidade compreender se na formação inicial de professores existe algum alerta para a temática da sobredotação. Foram inúmeras as respostas relacionadas com a falta de alerta para esta temática na formação inicial de professores.

Existiram dois participantes do estudo que referiram que abordaram a temática, mas de forma muito vaga, o que não promoveu grandes competências.

Um dos entrevistados mencionou que existe o alerta para esta temática na formação de professores.

Questão 20 – “Considera que a formação que teve foi suficiente para intervir junto destas crianças?”

Na questão relacionada com a adequação da formação inicial de professores para intervir junto de crianças sobredotadas, a generalidade dos participantes do estudo referiu que a formação não foi suficiente.

Dois dos professores entrevistados mencionaram que a formação inicial de professores foi suficiente para intervir junto destas crianças, uma vez que, “se nós temos formação para estar à frente de uma turma, temos formação para ensinar estas crianças”.

No decorrer das entrevistas, um dos professores, afirmou que apesar de achar que a formação que teve ser suficiente para ensinar estas crianças, acredita que é sempre necessário ter mais formações.

Questão 21 – “Que tipo de formação achava conveniente e suficiente para ajustar o seu ensino a estas crianças?”

Com a questão vinte e um, pretendia-se compreender que tipos de formação serão convenientes e suficientes para ajustar o ensino a estas crianças.

Foram enumeradas algumas opções para uma formação mais conveniente e suficiente para ajustar o ensino a estas crianças, nomeadamente, formações especializadas; a intervenção junto destas crianças, ou seja, estar no terreno com estas crianças; e a realização de mais ações de formação nas escolas.

Dois dos professores entrevistados referiram que é indispensável abordar esta temática em contextos educativos, isto é, nas escolas.

Neste estudo, foi ainda referido que é essencial trabalhar esta temática na formação inicial de professores, “deveria ter tipo conhecimento deste assunto durante a minha formação”.

Tema 4 - Pensamentos pessoais sobre a sobredotação

Subtema 4.1 - Pensamentos pessoais

Questão 23 – “Quando pensa no tema da sobredotação, que palavras, ideias ou pensamentos lhe surgem no momento?”

Com esta questão tencionava-se recolher pensamentos pessoais relacionados com o tema da sobredotação. As ideias recolhidas com esta questão foram muito diversificadas.

O pensamento mais comum foi a incapacidade do Sistema Educativo Português para corresponder ao ensino de crianças sobredotadas.

As ideias recolhidas basearam-se em conceitos, como, crianças especiais, dificuldade no ensino, inclusão, preocupação, desafio, capacidades superiores, inteligência superior e crianças irrequietas.

É de realçar as frases “se calhar iria pela tal falta de formação”, “um tema pouco falado e que exige bastante de um professor” e “dar mais atenção a essas crianças”. Estas frases evidenciam aspetos negativos associados a esta temática.

Após a análise de dados, é fundamental comentar sucintamente os resultados obtidos com o estudo. Nesta fase do estudo, já foi possível desenvolver a introdução teórica, recolher os dados, analisá-los adequadamente e sintetizá-los em tabelas. Falta, somente, explicar o significado dos resultados obtidos.

De seguida, é apresentada a discussão de resultados, que tem como função fundamental dar resposta às questões colocadas com a conceção do estudo. Para a realização da discussão de resultados, foi indispensável recorrer a referências bibliográficas de extrema importância na temática da sobredotação.

VII. Discussão dos resultados

Com o tópico “discussão de resultados”, pretende-se discutir, interpretar e analisar os resultados inferidos com a realização das entrevistas semiestruturadas. A reflexão dos resultados por parte do investigador, baseada no que existe de mais atual na literatura relacionada com a temática da sobredotação, é extremamente importante.

Esta discussão dos resultados tem como intuito cumprir os três objetivos primordiais do estudo, são eles:

- *Enunciar concepções dos professores das evidências comportamentais de crianças sobredotadas;*
- *Identificar práticas educativas desenvolvidas com crianças sobredotadas;*
- *Compreender as barreiras que poderão existir no processo de ensino e de aprendizagem destas crianças.*

E ainda, responder às duas questões de partida, relacionadas com “o papel do professor na educação de crianças sobredotadas”, são elas:

- *“Quais são as concepções que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm das crianças sobredotadas?”;*
- *“Quais são as adequações pedagógicas realizadas em contexto de sala de aula pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico quando têm nas suas turmas um aluno sobredotado?”.*

Identificar as evidências comportamentais de crianças sobredotadas

Com o objetivo “enunciar concepções dos professores das evidências comportamentais de crianças sobredotadas” pretendia-se recolher informações relacionadas com as concepções que os professores têm acerca da sobredotação e com as manifestações comportamentais que podem ser observadas por parte dos professores e que possam levá-los a pensar que se deparam com uma criança sobredotada.

Primeiramente, é fundamental referir que todos os participantes do estudo referiram que nunca tiveram contacto com crianças sobredotadas sinalizadas, o que evidencia alguma subjetividade nas respostas, uma vez que, nunca estiveram perante

situações de ensino e aprendizagem com estas crianças em particular, só lhes sendo possível dar respostas que partam de suposições.

Analisando os dados relativos às conceções e evidências comportamentais evidencia-se que os professores entrevistados apresentam conceções que vão ao encontro da revisão da literatura.

Tendo em conta a análise de conteúdo realizada, as unidades de registo revelam que alguns professores entendem que crianças sobredotadas são crianças que apresentam capacidades acima da média, inteligência superior, facilidade de aprendizagem, literacia mais desenvolvida, vocabulário mais complexo e que se distinguem pela rapidez na aquisição de conhecimentos. Um dos participantes do estudo, refere que as crianças sobredotadas “são crianças com capacidades acima da média. Têm capacidades muito superiores”. Esta perceção de sobredotação, vai ao encontro da aceção de Lewis Terman, que coloca a ênfase da sobredotação no QI que “poderia ser usado desde idades precoces para predizer a realização adulta superior” (Virgolim, 2018).

Contudo, atualmente, sabe-se que a sobredotação vai mais além do que o Quociente de Inteligência superior. “Para a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) as altas habilidades podem apresentar-se nos seguintes domínios: intelectual, académica, artística, social, motora e mecânica” (Rocha, et al., 2017, p. 21). No entanto, nos resultados obtidos com as entrevistas, dá-se especial destaque ao domínio intelectual, subjugando os outros domínios ao esquecimento.

É de realçar, que existiram participantes a afirmar que as crianças sobredotadas podem apresentar capacidades muito elevadas em determinados domínios, mas existirem outros em que fiquem aquém do esperado. Estas respostas são validadas pela psicóloga Ellen Winner (1996), quando refere que uma criança sobredotada pode ser excepcional numa determinada área, mas mediana ou até possuir dificuldades de aprendizagem noutra área distinta. Um dos participantes do estudo definiu sobredotação como sendo “crianças que apresentam conhecimentos superiores em determinadas áreas. Podem ser excecionais em alguns campos e noutros nem tanto... é assim que eu as vejo”.

Devido à existência de estereótipos pré-concebidos, assiste-se à frequente caracterização dos sobredotados como crianças com problemas de socialização, comportamentos desviantes e dificuldades de adaptação. “Acho que são crianças mais difíceis e que têm mais dificuldade a adaptarem-se”. Porém, Alencar (2007, p. 371), constata que estas crianças apresentam habilidades sociais que as auxiliam nas suas relações interpessoais, assim sendo, expõe sentimentos positivos de si mesmas e revelam uma maior maturidade nas suas interações com os pares.

Poucos foram os entrevistados que referiram características socioemocionais dos sobredotados. Após revisão da literatura, foi possível recolher um conjunto de características socioemocionais que tendem a estar aliadas à sobredotação, embora não sejam generalizadas a toda a população de sobredotados, entre elas encontrava-se a busca pela companhia de pessoas mais velhas e o perfeccionismo. Dois dos entrevistados indicaram essas características quando referiram “também a maneira como se relacionam com os adultos e a maneira de pensar é diferente” e “serem perfeccionistas no que fazem”.

Relativamente à idade em que podem ser observadas evidências comportamentais que levem o professor a considerar que têm uma criança sobredotada em sala de aula, os participantes revelaram acreditar que estas evidências surgem precocemente. “As manifestações comportamentais de crianças que podem levar o adulto a pensar que a mesma seja sobredotada podem ser possíveis de observar muito cedo, como por exemplo uma criança que se encontre na valência de pré-escolar já conseguir ler, conseguir ter um discurso mais fluente”. Após revisão da literatura, é possível concluir que as evidências comportamentais surgem nos primeiros anos de vida. No entanto, não existe uma idade específica para observar estas manifestações. Segundo Castelló (2005 cit por Pocinho, 2009), a idade para se proceder ao diagnóstico de uma criança sobredotada também não é consensual. Se o diagnóstico for precoce, menor será a garantia de ser realizado com precisão se, por outro lado, for tardio o processo educativo tende a ser menos eficaz para prestar apoio a esta criança.

Identificar práticas educativas desenvolvidas com crianças sobredotadas

No que diz respeito à identificação de práticas educativas desenvolvidas com crianças sobredotadas, é de destacar que dois dos participantes no estudo referiram que

as suas rotinas pedagógicas não sofreriam qualquer alteração se tivessem uma criança sobredotada em sala de aula, uma vez que, afirmam que a própria rotina pedagógica já considera as características distintas de cada criança.

Contudo, os restantes participantes enumeraram algumas práticas educativas a que iriam recorrer caso tivessem um aluno sobredotado em contexto de sala de aula, nomeadamente, tarefas baseadas na curiosidade do aluno. Esta prática vai ao encontro do parecer de Escaraboto (2007), quando refere que “sabe-se que práticas educativas significativas somente serão estruturadas a partir da realidade dos alunos e do que lhes é significativo” (p. 136).

Um dos participantes fez menção à pedagogia diferenciada quando questionado sobre as suas rotinas pedagógicas baseando-se nas representações da sobredotação, “tem de existir uma pedagogia diferenciada, tinha de lhe dar recursos, propor exercícios e trabalhos de acordo com as suas capacidades”.

No que concerne às práticas educativas desenvolvidas com crianças sobredotadas, os professores mencionaram diversas estratégias que coincidiam com as ideias previstas no guia para professores e educadores: altas capacidades e sobredotação (Rocha, et al., 2017, p. 41 e 42), particularmente, aprovisionar materiais diversificados aos alunos; possibilitar a participação ativa dos alunos em contexto de sala de aula, proporcionando momentos de auxílio facultado pelos alunos aos restantes colegas ou mesmo ao professor; recorrer a estratégias de ensino diversificadas; e atender às necessidades, preferências, interesses e motivações dos alunos. Um dos participantes do estudo referiu que tentava “aproveitar os conhecimentos dessa criança, se calhar mais aprofundados que outros alunos, e que ela também possa basicamente fazer apresentações. Basicamente, dar-lhe importância, não a deixar de lado”.

Segundo Oliveira (2007, p. 73) existem cinco formas gerais de diferenciação das práticas pedagógicas e do próprio currículo para as crianças sobredotadas, aplicáveis na vida escolar dos alunos sobredotados, que incluem modificar o conteúdo curricular, dar primazia aos interesses dos alunos, alterar o ritmo de ensino, criar um ambiente flexível em contexto de sala de aula e recorrer a estratégias de ensino específicas. Os professores entrevistados revelaram abarcar ideologias corretas no ensino direcionado para estas crianças, uma vez que, pretendiam realizar com estes alunos tarefas

diferenciadas; corresponder às necessidades de todos os alunos, incluindo as da criança sobredotada; criar rotinas mais estimulantes e preparar aulas de forma mais cuidada e estimulante.

Quando questionados sobre a inclusão das crianças sobredotadas em turmas de ensino regular, um dos professores entrevistados mencionou que “nós só temos turmas regulares e acho que deve ser assim. Ao nível da socialização faz todo o sentido que elas acompanhem os outros, elas têm de saber lidar com toda a gente. Mas se em paralelo, elas tivessem outra turma, outro lugar ou uma pessoa que lhes desse outro tipo de atenção também teria muito benefício”. É possível interligar esta resposta a uma adaptação de diferenciação educativa. Quando o participante refere que as crianças poderiam ter outra turma em paralelo, está a promover o processo de aceleração escolar, na medida em que, pretende colocar em prática a medida de turmas combinadas. Esta medida permite que o aluno sobredotado realize as suas aprendizagens com uma rapidez superior aos seus pares, que muitas das necessidades deste aluno sejam colmatadas através da aceleração do ritmo de ensino e, por último, seja abordado conteúdo mais apropriado e motivante para este aluno (Oliveira, 2007, p. 75).

Ainda relativamente à inclusão das crianças sobredotadas em turmas de ensino regular, é fundamental referir que todos os entrevistados referiram que estes alunos deveriam ser incluídos nestas turmas. Para os participantes do estudo, a inclusão destas crianças no sistema educativo não passa pela criação de turmas diferenciadas, mas sim, pela criação de respostas educativas adequadas. Ideias que vão ao encontro da mensagem transmitida por Alencar (2003, pp. 60-61), quando refere que, para que as crianças sobredotadas tenham um ensino adequado, é necessário o treinamento e desenvolvimento profissional, a disponibilização de recursos materiais e profissionais adequados e o apoio administrativo.

A questão relacionada com a temática da avaliação foi a que suscitou mais dúvidas. Segundo consta no guia para professores e educadores: altas capacidades e sobredotação (Rocha, et al., 2017, p. 41 e 42), os professores devem providenciar uma avaliação diversificada e contínua a estas crianças. Porém, os professores entrevistados tenderam a debruçar-se nos testes de avaliação, alguns exemplos de respostas dadas foram: “poderia alterar as fichas de avaliação”, “no caso dos testes de avaliação iria

alterar as questões para que fossem mais exigentes” e “nos testes tentaria dificultar”. No entanto, é de destacar que existiram respostas que abrangiam uma avaliação contínua e diversificada, nomeadamente, na resposta “Eu acho que teria de tomar. No dia a dia, porque é sempre uma avaliação contínua, e eu dou até mais importância ao dia a dia do que aos próprios testes, às vezes até peço aos alunos para fazerem pequenos resumos para ver se estiveram atentos e se ficou lá alguma coisa. Teria de avaliar diariamente a criança tendo em conta as suas características”.

Compreender as barreiras que poderão existir no processo de ensino e de aprendizagem destas crianças

Os resultados identificados no presente estudo empírico sugerem que, no que respeita às barreiras que poderão existir no processo de ensino e de aprendizagem destas crianças, existem diversos tipos de entrave a este processo, especificamente, no que toca à falta de apoios disponibilizados pelas escolas, à ação da escola perante as famílias com crianças sobredotadas, à formação inicial de professores e à prioridade de ensino prestado a estas crianças.

Apesar do que consta no Decreto-Lei 54 de 2018, que em Portugal a escola deve encontrar respostas para as potencialidades, expectativas e necessidades de todos e cada um dos alunos, promovendo um processo de ensino e aprendizagem com condições de equidade, contribuindo assim, para maiores níveis de coesão social, a maioria dos entrevistados referiu a inexistência de apoios por parte da escola.

Alguns dos entrevistados mencionaram a presença de professores de apoio, psicólogos e terapeutas nas escolas. Contudo, reforçaram a ideia de que dificilmente esses recursos humanos seriam disponibilizados para auxiliar crianças sobredotadas. Assim sendo, é possível concluir que não existem os apoios previstos na lei para suprimir as necessidades de todos e cada aluno.

Sabe-se que a família e a escola constituem as bases mais importantes na formação integral de uma criança. «Nesse modelo da ciência contemporânea, pensamos a instituição e a família como sistemas humanos em constante interação, que possuem como elemento de interseção o “filho-aluno”» (Conte, 2009, p. 23). Assim sendo,

espera-se que a escola apoie incondicionalmente as famílias, incluindo as famílias com crianças sobredotadas.

Porém, oito dos professores entrevistados, referiram que as escolas não promovem qualquer ação específica destinada a estas famílias. “Eu acho que o contato seria igual ao comum dos mortais. Seria exatamente como as famílias das restantes crianças.” Com estas respostas conclui-se, que as escolas não realizam um trabalho diferenciado com estas famílias, não existindo qualquer ajuste no contacto com as famílias destas crianças que exigem uma monitorização distinta, uma vez que, elas próprias apresentam características distintas.

Por outro lado, existiram alguns participantes do estudo a mencionar uma maior comunicação com a família e a disponibilização de apoios mais adequados. “A família tem de estar sempre em sintonia com a escola, já não existindo alunos sobredotados a escola tem de dar apoio às famílias, com estes alunos mais ainda”.

É de destacar uma citação de um entrevistado, que atribui a resposta educativa dada pela escola a estas famílias em função da exigência das mesmas perante a instituição educativa. “Se fossem pais que exigem, que estivessem muito informados, então aí sim, a escola daria mais respostas e prestaria mais apoio.”

Relativamente à formação inicial de professores, apesar de se ter conhecimento que é dever das instituições de Ensino Superior providenciar conhecimentos aos futuros professores para trabalharem com crianças com as mais diversas características, interesses e necessidades, somente um dos entrevistados referiu que foi alertado para esta temática na sua formação inicial, e outro participante afirmou que apesar de ter sido alertado para a temática, este alerta foi realizado de forma muito vaga, o que não permitiu abarcar grandes conhecimentos respeitantes à temática, como expõe o entrevistado “acho que existe sempre algum momento em que se fala nessa temática, mas é falar sobre o assunto, não é trabalhá-lo”.

No que respeita à prioridade de ensino destas crianças, os dados recolhidos apontam para a sobredotação como não sendo uma prioridade no ensino. Apesar de um dos entrevistados mencionar “diz-se que sim, até pelas equipas que foram criadas. Mas sinceramente acho que parte um bocadinho do professor.” As equipas indicadas pelo entrevistado, referem-se às equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva, contempladas no Decreto-Lei 54/2018, que define que compete a esta equipa

sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva, propor medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar, acompanhar e monitorizar a aplicação dessas medidas, prestar aconselhamento aos docentes na implementação de prática pedagógicas inclusivas, elaborar o relatório técnico-pedagógico e acompanhar o funcionamento do central de apoio à aprendizagem. Contudo, transparece a ideia de que estas equipas não acompanham alunos com altas habilidades.

Para finalizar, os entrevistados foram questionados sobre os maiores desafios de inclusão destas crianças em contexto de sala de aula, sendo que, as respostas mais significativas foram conseguir prestar respostas educativas adequadas; a inexistência de recursos materiais e humanos apropriados; o elevado número de alunos por turma, o que resulta em falta de tempo para corresponder às necessidades de todos os alunos; o comportamento desviante destas crianças em sala; e alimentar a curiosidade destas crianças em particular. O que se reflete na incapacidade de os professores conseguirem adequar em plenitude uma prática educativa adequada a estas crianças.

Considerações finais

A concretização deste projeto, realizado no âmbito da Unidade Curricular do Relatório Final, proporcionou-me a oportunidade de aprofundar conhecimentos relacionados com a temática da sobredotação. Inicialmente, debrucei-me sobre a revisão da literatura, o que me permitiu adquirir inúmeros conhecimentos relacionados com a evolução do conceito de sobredotação, caracterização de crianças sobredotadas, identificação destas crianças em contexto escolar e com as práticas educativas adequadas para intervir junto destas crianças. Foram estas referências que serviram de pilar para a realização do estudo empírico.

Com a realização deste estudo qualitativo, que tinha como situação problemática *“o papel do professor na educação de crianças sobredotadas”*, foi possível enunciar conceções dos professores das evidências comportamentais de crianças sobredotadas, reconhecer as práticas educativas desenvolvidas com crianças sobredotadas e compreender as barreiras que poderão existir no processo de ensino e de aprendizagem destas crianças.

Após analisar e refletir sobre os dados recolhidos com a realização das treze entrevistas semiestruturadas aos professores de 1.ºCiclo do Ensino Básico, concluo que ainda existe um grande trajeto a percorrer para adequar o ensino a este grupo específico de crianças. Se o professor se encontra perante uma criança com habilidades excecionais deve recorrer a práticas de ensino adequadas à mesma. Porém, a promoção de uma educação apropriada só será exequível com o apoio incondicional de toda a comunidade educativa.

No que concerne à identificação das evidências comportamentais de crianças sobredotadas, evidencia-se que os professores entrevistados revelam alguma consonância com o enquadramento teórico. Contudo, é notável a inexistência de alguns conceitos primordiais relacionados com a conceção de sobredotação. É fundamental salientar a existência de estereótipo pré-concebidos que caracterizam as crianças sobredotadas, como tendo necessariamente problemas de socialização, comportamentos desviantes e dificuldades de adaptação.

Relativamente ao reconhecimento de práticas educativas desenvolvidas com crianças sobredotadas, não era esperado que os participantes do estudo utilizassem a terminologia empregue no enquadramento teórico. No entanto, pretendia-se

compreender se os professores estavam familiarizados com as práticas educativas que deveriam colocar em prática caso existisse essa necessidade. Os resultados foram favoráveis, e a maioria dos professores conseguiu apresentar práticas adequadas, tendo em conta a revisão da literatura.

No que respeita às barreiras existentes no processo de ensino e de aprendizagem de crianças sobredotadas, foram inúmeros os obstáculos descritos, sendo opção de o entrevistador nomear três categorias de desafios distintos, a falta de apoios disponibilizados pelas escolas, a formação inicial de professores e a prioridade de ensino prestado a estas crianças. Neste tópico transpareceu a noção de que as escolas em Portugal não apresentam um ambiente educacional preparado para atender de forma adequada às necessidades dos alunos sobredotados, tanto pela particularidade do ensino se encontrar direcionado para os alunos medianos ou abaixo da média, como pelo facto de não ser prestado um apoio adequado ao professor para intervir junto destas crianças.

É de salientar a grande limitação deste estudo, que consistiu na falta de disponibilidade por parte dos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico para responderem à entrevista semiestruturada presente no projeto. A maioria dos professores contactados pelo investigador para responderem à entrevista, apresentaram como argumentos a falta de tempo e de informação relacionada com a temática para a indisponibilidade para participarem no estudo qualitativo.

Apesar das adversidades encontradas no percurso da realização deste projeto, os dados recolhidos e as análises realizadas, permitiram responder às questões de partida do presente projeto: “Quais são as concepções que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm das crianças sobredotadas?” e “Quais são as adequações pedagógicas realizadas em contexto de sala de aula pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico quando têm nas suas turmas um aluno sobredotado?”.

Concluindo, ainda existe um longo caminho a percorrer para que seja prestado o devido apoio e seja dada a devida importância a estas crianças com capacidades excepcionais. Com a evolução da investigação científica já foram reconhecidos diferentes tipos de inteligência o que se refletiu no conceito da sobredotação, ampliando-o e tornando-o mais complexo. Resta continuar a apostar no progresso da investigação,

para que se consiga atender às potencialidades, expectativas e necessidades de todos e cada um dos alunos.

Referências bibliográficas

- Acereda, A., & Sastre, S. (1998). *La Superdotación*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alencar, E. (2003). O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. *Movimento*, 60-69.
- Alencar, E. (Maio/agosto de 2007). Características sócio-emocionais do sobredotado: questões atuais. *Psicologia em estudo*, 12(2), 371-378.
- Almeida, L., Oliveira, E., Silva, M., & Oliveira, C. (2002). O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: construção e validação de uma escala de despiste. *INOVAÇÃO*(15), 163 - 179.
- Alves, M., & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Óbidos: Várzea Da Rainha Impressores, S.A.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, A. (2009). *A percepção dos professores sobre os alunos sobredotados versus o alheamento da escola*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brancher, V., & Freitas, S. (2011). *Altas habilidades superdotação: Conversas e ensaios acadêmicos*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Branco, L. (2013). *Dar laços em vez de nós: as auto-percepções das crianças sobredotadas acerca das suas competências socioemocionais*. Tese de Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia Clínica e da Saúde, Faculdade de Psicologia, Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa, Lisboa.
- Brandão, C. (2012). *A sobredotação como necessidade educativa especial: conhecer, identificar e intervir no ensino regular: perspetivas e práticas pedagógicas dos*

- docentes do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cervantes, C., Dolores, M., Sierra, V., Borges, E., & Avelar, R. (maio de 2018). Relación entre las funciones ejecutivas y la alta capacidad intelectual en alumnos escolares: La respuesta educativa con el alumnado de altas capacidades intelectuales: funcionalidad y eficacia de un programa de enriquecimiento curricular. *Soredotação*, 15(2).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6ª ed.). London and New York: Routledge.
- Colangelo, N., & Assouline, S. (2009). Acceleration: Meeting the Academic and Social Needs of Students. Em L. V. Shavinina, *International Handbook on Giftedness* (pp. 1085-1098). Canada: Springer.
- Conte, S. (2009). *Bastidores de uma escola*. São Paulo: Editora Gente.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. USA: Sage Publications.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). The Theory of Multiple Intelligences. Em R. Sternberg, & S. Kaufman, *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 485-503). New York: Cambridge University Press.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. (6 de Julho de 2018). *Diário da República n.º 129/2018, Série I*, pp. 2918 - 2928.
- Escaraboto, K. (out/dez de 2007). Sobre a importância de conhecer e ensinar. *Psicologia USP*, 18, 133-146.
- Eysenck, H. (1979). *The Structure and Measurement of Intelligence*. Berlim: Springer.
- Falcão, I. (1992). *Crianças Sobredotadas: Que Sucesso Escolar?* Porto: Edições Asa.
- Feldhusen, J. (2005). Giftedness, Talent, Expertise, and Creative Achievement. Em R. Sternberg, & J. Davidson, *Conceptions of Giftedness* (pp. 64-79). New York: Cambridge University Press.

- Fleith, D. (2007). O aluno e a família. *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*; 3.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gagné, F. (2000). *A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)*. Canadá: Université du Québec à Montréal.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gagné, F. (2008). *Building gifts into talents: Overview of the DMGT*. Canadá: Université du Québec à Montréal.
- Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: a best practices model. *Asia Pacific Education Review*, 281-295. Obtido de https://atumidt.dk/sites/default/files/aktiviteter/gagne_2015_-_multidisciplinaer_model_for_talentudvikling_0.pdf
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational Implications of the Theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Gouveia, H. (2015). *Contributo dos Programas de Enriquecimento para o Desenvolvimento de uma Criança Sobredotada*. Trabalho de projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Gross, M. (2004). *Module 1 - Gifted and Talented Education: Professional development package for teachers*. Austrália: GERRIC.
- Identification. (s.d.). Obtido em 12 de janeiro de 2020, de National Association for Gifted Children: <http://www.nagc.org/resources-publications/gifted-education-practices/identification>
- Johnsen, S. (2018). *Identifying gifted students: a practical guide*. Texas: Prufrock Press.
- Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. (2015). Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*, 2. Brasil.

- Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*, 7-29.
- May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Merrick, C., & Targett, R. (2004). *Module 2 - Gifted and Talented Education: Professional Development Package for Teachers*. Australia: GERRIC.
- Miranda, L. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar*. Tese de Doutoramento em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Minho.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Oliveira, E. (2007). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de Doutoramento em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Minho.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Passow, A. (1996). Acceleration over the years. Em C. Benbow, D. Lubinski, & J. Stanley, *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues* (pp. 93-98). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: Conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3-14.
- Portaria n.º 223-A/2018. (3 de agosto de 2018). *Diário da República n.º 149/2018, 1º Suplemento, Série I*, p. 3790 a 3790.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, S., & Renzulli, J. (2009). The schollwide enrichment model: a focus on student strengths and interests. Em J. Renzulli, *Systems & Models for Developing Programs for the Gifted & Talented* (pp. 323 - 352). USA: Prufrock Press.
- Renzulli, J. (Maio de 2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Kappan Classic*, 92(8), pp. 81-88. Obtido em 1 de setembro de 2019, de <https://gseuphsdlibrary.files.wordpress.com/2013/03/what-makes-giftedness.pdf>

- Renzulli, J. (2016). The three-ring conception of giftedness. Em S. Reis, *Reflections on Gifted Education* (pp. 55-86). Waco: Prufrock Press.
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. (2008). History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship. Em S. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 13-28). Florida: Springer.
- Robinson, A., & Jolly, J. (2014). *A century of contributions to gifted education: Illuminating lives*. New York: Taylor & Francis.
- Rocha, A., Almeida, A., Palhares, C., Oliveira, E., Fonseca, H., Almeida, L., . . . Bahia, S. (2017). *Guia para professores e educadores: altas capacidades e sobredotação*. Braga: ANEIS.
- Schacter, D., Gilbert, D., Wegner, D., & Hood, B. (2012). *Psychology European Edition*. New York: Palgrave Macmillan.
- Schelini, P. (Set/Dez de 2006). Teoria das inteligências fluida e cristalizada: início e evolução. *Estudos de Psicologia, 11*(3).
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2003). Teaching for Successful Intelligence: Principles, Procedures, and Practices. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(2/3), 207–228.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1999a). *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (novembro de 1999b). Successful intelligence: finding a balance. *Trends in Cognitive Sciences, 3*(11), pp. 436-442.
- Strehl, L. (2000). *Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner: breve resenha e reflexões críticas*. Obtido em 29 de fevereiro de 2020, de <https://scholar.google.pt/citations?user=slj76gMAAAAJ&hl=pt-PT&oi=sra>
- Swiatek, M. (2007). The Talent Search Model: Past, Present, and Future. *Gifted Child Quarterly, 51*(4), 320-329.
- Taylor, T. (2016). *Gifted Students: Perceptions and Practices of Regular Class Teachers*. This thesis is presented in fulfilment of the requirement for the degree of Doctor of Philosophy, School of Education, Edith Cowan University, Australia.

- Terman, L. (1916). *The measurement of intelligence: an explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*. Cambridge: Riverside Press.
- Trudi, G., Mesa, J., & Pecore, J. (2016). Twentieth century scientists who exemplify the interplay of creativity and giftedness. Em M. Demetrikopoulos, & J. Pecore, *Interplay of Creativity and Giftedness in Science* (pp. 29-46). Netherlands: Sense Publishers.
- VanTassel-Baska, J. (2000). Theory and research on Curriculum Development for the gifted. Em K. Heller, F. Mönks, R. Subotnik , & R. Sternberg, *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 345-366). UK: Elsevier.
- Vilas Boas, C., & Peixoto, L. (2003). *As crianças sobredotadas : conceito, características, intervenção educativa*. Braga: APPACDM.
- Virgolim, A. (2018). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. Brasil: Papyrus Editora.
- Winner, E. (1996). *Crianças Sobredotadas - Mitos e Realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wu, E. (2013). Enrichment and Acceleration: Best Practice for the Gifted and Talented. *Gifted Education Press Quarterly*, 27(2).

Anexos

Anexo I - Guião de entrevista semiestruturada a professores do 1º Ciclo

BLOCOS	OBJETIVOS	GUIA DE QUESTÕES
<p>Bloco A “Legitimação da entrevista”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elucidar o entrevistado sobre o enquadramento da entrevista no estudo a ser realizado; • Garantir confidencialidade de toda a informação fornecida; • Obter consentimento por parte do entrevistado para participação no estudo; • Adquirir aprovação para registo áudio da entrevista. 	<p>Esta entrevista enquadra-se no âmbito do trabalho final de mestrado de qualificação para a docência em educação pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e pretende-se recolher algumas informações relacionadas com o processo de identificação de crianças sobredotadas, as práticas educativas desenvolvidas com as crianças sobredotadas e as barreiras que poderão existir no processo de ensino e de aprendizagem destas crianças. Toda a informação que disponibilizar permanecerá confidencial.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aceita participar? 2. Permite que esta entrevista seja gravada?
<p>Bloco B “Caraterização profissional”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer dados pessoais relevantes; • Recolher informações sobre o trajeto do entrevistado na área da educação; • Verificar se o entrevistado já teve contato com crianças sobredotadas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua idade? 2. Quais são as suas habilitações literárias? 3. Há quantos anos se encontra a lecionar no 1º Ciclo? 4. Já trabalhou com crianças sobredotadas que tenham sido sinalizadas?
<p>Bloco C “Conceções e representações acerca da sobredotação”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o que o conceito “sobredotação” significa para o entrevistado; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como define a sobredotação? 2. Quais as evidências comportamentais em sala

	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir o conhecimento e representações do entrevistado acerca da sobredotação; • Identificar, segundo opinião do entrevistado, o tipo de ensino que deve ser direcionado a uma criança sobredotada. 	<p>de aula que podem permitir um primeiro rastreio de um potencial aluno com sobredotação?</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Com que idade será possível observar manifestações comportamentais que levem o adulto a pensar que a criança com que se deparam é uma criança sobredotada? 4. Quais as representações que tem acerca de uma criança sobredotada? E de que forma essas representações influenciam as suas rotinas pedagógicas? 5. Considera que as crianças sobredotadas deveriam continuar a ser incluídas em turmas de ensino regular?
<p>Bloco D “Práticas pedagógicas em contexto de sala de aula”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as rotinas/adequações pedagógicas realizadas em contexto de sala de aula; • Verificar a adequabilidade dos ajustamentos realizados pelo entrevistado na organização e gestão da turma; • Conhecer os momentos de avaliação destinados a crianças sobredotadas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que metodologias/estratégias diferenciadoras utiliza/utilizaria em contexto de sala de aula com crianças sobredotadas? Refira especificamente duas adequações que faz propositadamente para ajustar a sua prática de ensino-aprendizagem. 2. De que forma a sua gestão de sala de aula contribui para o benefício de todos os alunos da turma? 3. Nos momentos de avaliação toma/tomaria em

		consideração as características da criança sobredotada? Se sim, de que forma?
Bloco E “Contributo da comunidade educativa”	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o contributo dos vários agentes educativos para a inclusão de crianças sobredotadas no ensino regular; • Verificar a oferta educativa disponibilizada a crianças sobredotadas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que apoios a escola disponibiliza para as salas com crianças sobredotadas? Quais os recursos humanos e materiais disponibilizados? 2. Que tipo de atividades extracurriculares são propostas pela escola a estes alunos? 3. Qual o contributo dos técnicos especializados para a definição de objetivos de aprendizagem para as crianças sobredotadas?
Bloco F “Relação escola-família”	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever e compreender a relação que a escola tem com a família na definição de objetivos e expetativas comuns para o aluno. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que tipo de ação a escola promove para ir ao encontro das necessidades das famílias com crianças sobredotadas? 2. Existe algum atendimento individualizado dos técnicos especializados à família? 3. Existem reuniões regulares para monitorização da evolução escolar do aluno? 4. Existe a definição de algum Plano Educativo Individual que responsabilize a escola

		e a família no atingir de objetivos comuns? Se sim, quando é feito?
<p>Bloco G “Desafios e formação especializada”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os desafios de inclusão de uma criança sobredotada em contexto de sala de aula; • Avaliar a formação de professores para a intervenção junto de crianças sobredotadas; • Classificar a prioridade de ensino, apoios e estratégias prestados a crianças que alcançam resultados excepcionais. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os maiores desafios que se colocam ao professor para a inclusão destas crianças em sala de aula? 2. Como é possível ultrapassar os desafios existentes no ensino de crianças sobredotadas? 3. Durante o seu processo de formação alguma vez foi alertado para o tema da sobredotação? 4. Considera que a formação que teve foi suficiente para intervir junto destas crianças? 5. Que tipo de formação achava conveniente e suficiente para ajustar o seu ensino a estas crianças? 6. Tendo em conta a sua experiência profissional, as necessidades educativas das crianças sobredotadas são vistas como uma prioridade?
<p>Bloco H “Bloco livre”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher pensamentos pessoais relacionados com o tema da sobredotação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando pensa no tema da sobredotação, que palavras, ideias ou pensamentos lhe surgem no momento?
<p>Bloco I “Conclusão da entrevista e agradecimentos”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar por terminada a entrevista; • Agradecer a colaboração do entrevistado. 	<p>Dou assim por terminada a entrevista e agradeço a sua disponibilidade para responder às</p>

		questões colocadas. Muitos cumprimentos e um resto de bom dia.
--	--	--

Anexo II - 1.ª Unidade de análise

Questões	Respostas
<p>1. Já trabalhou com crianças sobredotadas que tenham sido sinalizadas?</p>	<p>P1: “Não, não. Nunca.” P2: “Não, não.” P3: “Não. Que tenham sido sinalizadas não. Desconfiamos de algumas, mas nunca tive nenhuma criança que tenha sido mesmo sinalizada.” P4: “Nunca.” P5: “Sinalizadas não, antigamente nem se fazia isso. No máximo, nós encaminhávamos a criança para um psicólogo.” P6: “Não, nunca trabalhei.” P7: “Sinalizadas nunca, mas claro que já apanhei crianças com capacidades acima da média.” P8: “Não. Já tive várias crianças que se distinguiam das outras, mas que fossem sinalizadas como sobredotadas não.” P9: “Sinalizados não, mas acho que já tive crianças sobredotadas.” P10: “Não.” P11: “Não.” P12: “Não, já trabalhei com crianças com mais capacidades de aprendizagem que outras, mas nenhuma foi sinalizada.” P13: “A criança não foi sinalizada, mas era sobredotada.”</p>
<p>2. Como define a sobredotação?</p>	<p>P1: “Então, quer dizer que são crianças com capacidades acima da média. Têm capacidades muito superiores, é mesmo isso.” P2: “Uma capacidade extra para aquela idade. Acho que é isso.” P3: “Bem, para mim uma criança sobredotada é aquela que consegue alcançar todos os objetivos. Ultrapassa os conhecimentos propostos para aquele ano de escolaridade. Está muito mais à frente. Eu nunca trabalhei com estas crianças, tenho esse conhecimento. “ P4: “Para mim seria uma capacidade acima da média na apreensão de conceitos. Basicamente são capacidades muito acima da média, mas nunca pensei sequer nesse conceito.” P5: “Isso é muito vago. Para mim, é a criança apresentar, ter reflexos diferentes. É conseguirmos ver na criança aquilo que não vemos nos outros a nível intelectual. Mas por vezes são superiores nalgumas coisas, mas noutras áreas não. Não são superiores em todos os parâmetros. Pode ser uma criança que lê muito bem para a idade, tem um raciocínio lógico muito bom, mas noutras áreas pode não ir assim tão longe.” P6: “Um QI superior, acho eu.”</p>

	<p>P7: “Então... Sobredotação são crianças que apresentam conhecimentos superiores em determinadas áreas. Podem ser excepcionais em alguns campos e noutros nem tanto... é assim que eu as vejo.”</p> <p>P8: “Eu acho que uma criança sobredotada, para além de ter uma inteligência acima da média e de ser capaz de realizar tarefas que para a sua idade não seriam de esperar, a nível cognitivo, são crianças que, pelo que eu sei, facilmente tendem a desmotivar quando veem que o desafio é pouco, não parecem crianças muito felizes. Mas então terá de ser também o professor a estimular, certo? Exatamente. Temos de apoiar.”</p> <p>P9: “Pois, normalmente podem ser crianças irrequietas, têm sempre aquele olhar vivo e interrompem por tudo e por nada, porque querem sempre saber mais.”</p> <p>P10: “Então, são crianças com precocidade intelectual muito desenvolvida.”</p> <p>P11: “Uma criança com capacidades excelentes de aprender e assimilar. Consegue colocar em prática os seus conhecimentos.”</p> <p>P12: “Para mim, a sobredotação numa criança é revelada num nível de inteligência superior àquele em que a sua faixa etária se encontra. Sabemos que as crianças ao longo do seu crescimento vão passando por várias fases de desenvolvimento, cognitivas, emocionais, comportamentais, várias... Na minha opinião, uma criança sobredotada apresenta um nível cognitivo bastante elevado, mas por outro lado, a parte emocional, comportamental não acompanha essa evolução cognitiva. E o que eu acho que acontece, infelizmente, é que a criança sobredotada acaba por ter dificuldades em conseguir criar um equilíbrio entre a parte intelectual e a parte afetiva. E é por isso que a sobredotação não devia ser desvalorizada da forma como, infelizmente, é.”</p> <p>P13: “É uma capacidade de entendimento acima do esperado para a sua idade e que tem uma grande sede de saber.”</p>
<p>3. Quais as evidências comportamentais em sala de aula que podem permitir um primeiro rastreio de um potencial aluno com sobredotação?</p>	<p>P1: “Acho que a nível da literacia a criança se destaca. O comportamento muitas vezes também deve ser atípico da do grupo. Estas crianças, no fundo, tendem a ter evidências diferentes, mas que não são muito valorizadas.”</p> <p>P2: “Seria uma criança mais participativa que o habitual. Sei lá. Que tivesse mais curiosidade que as outras. Acho que ia por aí, para primeiro rastreio.”</p> <p>P3: “Primeiro pela rapidez e autonomia em realizarem as tarefas que lhe eram propostas. Isto nota-se logo no primeiro ano de escolaridade, em que já sabem ler e escrever muitas vezes. E às tantas começam a desmotivar por terem de esperar pelos colegas.”</p> <p>P4: “Achar tudo demasiado fácil e começar a ter algum desinteresse. Parece que deixa de estar motivada, porque o grau de dificuldade fica desajustado ao seu perfil. É uma criança que exige mais.”</p> <p>P5: “Por vezes estão completamente desatentos, mas quando os questionamos sabem imediatamente as respostas. Por vezes, parece que nem estão na sala, de tão distraídos que ficam. São um pouco irrequietos e fartam-se rapidamente das atividades.”</p>

	<p>P6: “Que comportamentos terá... talvez interesses mais profundos sobre determinadas áreas, por exemplo. Às vezes há alunos, mesmo que não sejam sobredotados, que mostram interesse, que consultam enciclopédias e que vão investigar, e penso que os sobredotados têm isso ainda mais evidente.”</p> <p>P7: “Talvez revelarem curiosidade por conhecimentos que as outras crianças não revelam, realizarem as tarefas muito rápido e autonomamente. E, por vezes, acho que podem revelar problemas de socialização.”</p> <p>P8: “Era um bocadinho o que eu já tinha dito. À partida, são crianças que realizam tarefas com muita facilidade e têm uma sede de conhecimento diferente, que têm uma curiosidade diferente. Aquilo que eu sei, são de coisas que li ou vi, não tive um contacto direto com nenhuma criança assim, acho que são crianças mais difíceis e que têm mais dificuldade a adaptarem-se, mas não tenho certezas.”</p> <p>P9: “Parece que têm um bichinho carpinteiro, foi o que eu disse antes. Também a maneira como se relacionam com os adultos e a maneira de pensar é diferente, e o raciocínio, são mais desenvolvidos.”</p> <p>P10: “Acho que é o saberem ler mais cedo, um vocabulário muito rico, serem perfeccionistas no que fazem e muito competitivos.”</p> <p>P11: “A facilidade de aprendizagem, a inquietude por saber e o não conseguir esperar.”</p> <p>P12: “Por exemplo, quando os alunos evidenciam capacidades de aprendizagem mais elevadas que o normal, consoante a faixa etária em que se encontra. Também quando mostra algum tipo de desmotivação em sala de aula por determinado conteúdo ou matéria não lhe serem interessantes, por já ter adquirido essas aprendizagens ou quando se envolve de forma distinta em determinado assunto e consegue mostrar capacidades acima do “normal”.”</p> <p>P13: “Acho que são as intervenções constantes, a desmotivação para tarefas e rotinas adequadas à sua faixa etária.”</p>
<p>4. Com que idade será possível observar manifestações comportamentais que levem o adulto a pensar que a criança com que se deparam é uma criança sobredotada?</p>	<p>P1: “Talvez uns 3 anos. A nível de comportamento não sei. Acho que o comportamento nesta idade não será muito relevante, é mais intelectualmente. Com os seus 2/3 anos de idade, as crianças já começam a mostrar os seus conhecimentos e a transmitir o que aprendem, acho que essa será a idade em que começa a ser possível realizar essas observações, digo eu.”</p> <p>P2: “Quando entrassem no 1.º Ciclo.”</p> <p>P3: “Talvez no início do 1.º Ciclo ou mesmo Pré-escolar.”</p> <p>P4: “Eu penso que no pré-escolar já sejam bastante visíveis essas manifestações.”</p> <p>P5: “Não sei muito bem. Mas algumas crianças já revelam comportamentos de sobredotação no jardim de infância.”</p> <p>P6: “Acho que logo no pré-escolar se começam a destacar.”</p> <p>P7: “É assim, acho que isso deve depender de criança para criança. Mas talvez no pré-escolar.”</p> <p>P8: “À partida será logo no pré-escolar. Aliás, até antes do pré-escolar. Há miúdos que começam a ler com 3 anos.”</p> <p>P9: “Eu acho que será no pré-escolar, por volta dos 5 anos.”</p>

	<p>P10: “Por volta dos 3 anos, quando a criança já sabe ler e escrever o seu nome.”</p> <p>P11: “No 2º ano de escolaridade.”</p> <p>P12: “As manifestações comportamentais de crianças que podem levar o adulto a pensar que a mesma seja sobredotada podem ser possíveis de observar muito cedo, como por exemplo uma criança que se encontra na valência de pré-escolar já conseguir ler, conseguir ter um discurso mais fluente, semelhante ao de uma criança adolescente. No entanto, penso que nestas idades mais novas não seja possível afirmar que se trata de uma criança sobredotada, pois a criança pode ter essas manifestações e com o tempo estagnar e assemelhar-se a crianças da sua faixa etária. Por isso, penso que só mais tarde, numa idade mais elevada, é que será possível diagnosticar se realmente se trata de uma criança sobredotada ou não, apesar de manifestações comportamentais mais precoces.”</p> <p>P13: “No decorrer do 1.º Ciclo ou mesmo no Pré-escolar.”</p>
<p>5. Quais as representações que tem acerca de uma criança sobredotada? E de que forma essas representações influenciam as suas rotinas pedagógicas?</p>	<p>P1: “Estas crianças vão ter de ser mais estimuladas. Em relação às rotinas, vão ter de ser ajustadas. Mas, a criança vai participar nas rotinas da mesma forma, mas se calhar o grau de exigência terá de ser maior. Essas crianças têm capacidades superiores, mas têm de se saber integrar e adaptar. Claro que estou a falar das rotinas que tenho em sala de aula. Tudo o que não seja rotina tem de ser bem ajustado.”</p> <p>P2: “Ui. Elas precisam de mais respostas. Mas seriam rotinas com ela ou com a restante turma? Com toda a turma, sim. É assim, teria de fazer um trabalho de forma a que ela não desanimasse, que lhe conseguisse dar sempre resposta ao que ela... ao que ela queria. E se calhar, pegar na curiosidade dela e alargar um pouco o trabalho, ao trabalho que faria com os outros. Partiria dos interesses dela para trabalhar com os outros. Ou seja, seria um trabalho conjunto, que envolveria toda a turma? Em princípio, sim. Por exemplo, no tempo de Estudo Autónomo, então aí teria ficheiros destinados a essa criança. Agora, as restantes atividades seriam com o resto da turma. Mas acho que teria em atenção os interesses da criança sobredotada.”</p> <p>P3: “Eu nunca contactei com estas crianças a nível de trabalho, por isso vou responder a partir do que já ouvi. Daquilo que tenho ouvido eles tentam sempre mostrar que sabem e querem ser sempre mais participativos. E relativamente às suas rotinas pedagógicas? De que forma é que estas representações as influenciam? Ora bem, é muito mais desafiante, é necessário ter muito mais tarefas, tarefas mais à frente para a criança não desmotivar. Teria de fazer tarefas com um grau de complexidade muito mais acima para essa criança.”</p> <p>P4: “Ao fim ao cabo é como as crianças que não estão a acompanhar o grupo. Tem de existir uma pedagogia diferenciada, tinha de lhe dar recursos, propor exercícios e trabalhos de acordo com as suas capacidades. Poderia ser uma mais valia para o grupo, porque iria colaborar com os colegas, logo a fasquia subia. Ou seja, iria existir um trabalho diferenciado, mas sempre com as mesmas temáticas, iria existir somente uma abordagem diferente. Iria existir um grau de exigência diferente dos restantes colegas.”</p>

P5: “Elas gostam se saber coisas novas. Mas apesar de tudo, tendo ou não uma criança sobredotada em sala, eu não mudava as rotinas da turma. Mas eu, perante essa criança, mudava as minhas rotinas perante ela. **Ou seja, ajustava-se o ensino à criança?** Exatamente. Eu adapto muito, não mudaria as rotinas da turma. Se fosse preciso, por exemplo, fazia trabalhos diferentes para um ou mesmo as fichas de avaliação. Mas não prejudicava o grupo. Fazia um ensino mais individualizado para estas crianças.”

P6: “Uma criança dessas pede-nos muito mais cuidado nas preparações das aulas. Nós temos de levar conhecimentos mais profundos, porque elas são capazes de nos fazer perguntas diferentes das outras crianças. **E ter uma criança sobredotada em sala de aula faria com que alterasse a sua rotina?** Se calhar tinha de mudar, falando sempre na suposição. Mas acho que teria de mudar, não podemos tratar uma criança dessas da mesma maneira. Teria de haver um trabalho mais intenso para ela, mais elaborado.”

P7: “Elas querem sempre realizar tudo muito rápido e acho que não devem lidar bem com o erro. Deve haver a necessidade de acalmar a criança e tentar integrá-la nas atividades que toda a turma se encontra a realizar. Acho que é importante arranjar recursos estimulantes para a cativar.”

P8: “A minha rotina pedagógica seria alterada, teria de existir uma diferenciação pedagógica. **E como é que seria feita essa diferenciação pedagógica?** Lá está, eu nunca tive uma criança sobredotada, mas nós temos sempre miúdos que precisam de estímulos diferentes, porque têm uma curiosidade natural diferente. Depois tem de ser feito outro trabalho, porque eles precisam.”

P9: “Uma criança sobredotada exige mais, logo a rotina tem de ser alterada. Uma pessoa podia pensar numa coisa para dar a sua aula, mas a criança diz outra e temos de seguir o raciocínio dessa criança, senão ele coloca a sala em alvoroço. Damos uma voltinha, contornamos a situação e vai-se onde ele quer. **Ou seja, nós temos de alterar o nosso pensamento para lecionar determinado conhecimento em função da intervenção da criança sobredotada em sala?** Sim, temos! Se nós formos impor uma coisa que ele está a pensar que é o oposto, não vale a pena, estamos a perder tempo.”

P10: “São autodidatas. Eu adapto a rotina, de forma a que elas sejam estimuladas.”

P11: “Muito gosto pelo saber, mas acho que não influenciava a minha rotina.”

P12: “Na minha opinião uma criança sobredotada apresenta a necessidade de mostrar o que sabe, de dar a perceber que é capaz de fazer determinadas tarefas que outros alunos possam não conseguir, tem tendência a ser mais rápida que os outros, ou, por outro lado, foca-se somente naquilo que a satisfaz e lhe interessa. Nenhuma criança é igual a outra, nem as sobredotadas. Penso que as rotinas não se devem prender somente ao facto de existir uma criança sobredotada numa turma. Um professor, com uma turma com alunos “normais” deve atender que as rotinas pedagógicas devem beneficiar todos os alunos e isso não deve mudar somente porque existe um aluno sobredotado

	<p>na turma. Cabe ao professor conseguir adaptar-se e agilizar-se, ainda que por vezes seja difícil, às características da criança sobredotada, de forma a não prejudicar a sua componente pedagógica nem as outras crianças da turma.”</p> <p>P13: “É um desafio constante. Temos de tentar fazer tarefas mais complexas.”</p>
<p>6. Considera que as crianças sobredotadas deveriam continuar a ser incluídas em turmas de ensino regular?</p>	<p>P1: “Sim, sim.”</p> <p>P2: “Sim, sim.”</p> <p>P3: “Não, acho que deveriam continuar no regular. Quase que estamos a falar numa inclusão ou não. Elas até se sentiriam diferentes e a ideia não é propriamente essa.”</p> <p>P4: “Acho que deveria estar inserida no mesmo grupo que as restantes crianças. Basicamente, são os professores que têm de se ajustar.”</p> <p>P5: “Claro que sim! Nunca tive os tais casos de sobredotação, mas outras crianças sinalizadas precisavam de rotinas diferentes, mas podiam estar na mesma turma, claro.”</p> <p>P6: “É assim, eu acho que elas têm de ficar em turmas regulares. Pô-las à parte é como colocar uma criança com dificuldades à parte, elas também já se sentem diferentes. Mas também acho que elas ficam limitadas, depende muito do grupo em que ficam, se for um grupo fraquinho ela acabar por achar que está ali mal, ela quer muito mais e o grupo em si não avança. Acaba por influenciar.”</p> <p>P7: “Claro, acho que o que se pretende é que estas crianças não se sintam excluídas.”</p> <p>P8: “Nós só temos turmas regulares e acho que deve ser assim. Ao nível da socialização faz todo o sentido que elas acompanhem os outros, elas têm de saber lidar com toda a gente. Mas se em paralelo, elas tivessem outra turma, outro lugar ou uma pessoa que lhes desse outro tipo de atenção também teria muito benefício.”</p> <p>P9: “Sim, mas depois havia um ensino diferenciado, umas atividades diferentes.”</p> <p>P10: “Sim.”</p> <p>P11: “Sim, mas dar-lhes condições específicas.”</p> <p>P12: “Sim, porque apesar de apresentarem essa característica não deixam de ser crianças e devem conviver com outras crianças. Penso que cabe ao professor adaptar o seu método de ensino e incluir a criança na turma, fazendo com que a mesma não desmotive e tenha um papel ativo na turma.”</p> <p>P13: “Julgo que algumas crianças sobredotadas podem integrar turmas de ensino regular e tornar a experiência muito enriquecedora. Terá de ser analisado caso a caso.”</p>
<p>7. Que metodologias/estratégias diferenciadoras utiliza/utilizaria em</p>	<p>P1: “Posso referir duas adequações somente para essas crianças? Sim. Queria que referisse duas adequações que fizesse em contexto de sala de aula para ajustar a sua prática de ensino-aprendizagem, tendo em sala uma criança sobredotada. Primeiro, acredito que iria colocar na sala mais recursos. Recursos mais estimulantes? Sim, os recursos que iria colocar seriam mais estimulantes. E iria realizar tarefas mais exigentes para esses alunos.”</p>

<p>contexto de sala de aula com crianças sobredotadas? Refira especificamente duas adequações que faz propositadamente para ajustar a sua prática de ensino-aprendizagem.</p>	<p>P2: “No tempo de Estudo Autónomo acho que poderiam existir ficheiros especificamente para essa criança. Outra... Nem sei, nunca tive nenhuma criança sobredotada. Se calhar, tentaria que ela tivesse acesso, com mais facilidade, à <i>internet</i>, ou seja, onde ela pudesse pesquisar mais coisas para lhe dar respostas. Arranjar recursos mais estimulantes? Sim, sim. É isso que pretendo.”</p> <p>P3: “Primeiro optaria por um trabalho diferenciado, se calhar utilizar mais o computador, coisas mais estimulantes. Talvez também utilizar o trabalho de grupo, para essa criança ajudar os restantes alunos.”</p> <p>P4: “Muito trabalho de pesquisa, muito trabalho de experimentação, talvez... Eu acho que passava por aí. Mais trabalhos de grupo e de pesquisa, e depois pediria apresentações de resultados, exposições aos colegas, seria mais por aí.”</p> <p>P5: “Iria realizar exercícios diferentes para estes alunos e iria ter formas mais estimulantes para ensinar. E claro que quando fosse avaliar este aluno teria de ter em conta que as competências dele em determinadas áreas seriam superiores, logo teria de ter tarefas mais exigentes.”</p> <p>P6: “Poderia optar por fazer mais pesquisa, se a sala tiver um computador que nos permita isso. Já trabalhei em vários tipos de escolha e algumas têm esses recursos outras não. E também fazer com que ela transmita conhecimentos à turma. Aproveitar os conhecimentos dessa criança, se calhar mais aprofundados que outros alunos, e que ela também possa basicamente fazer apresentações. Basicamente, dar-lhe importância, não a deixar de lado, do género “já sabes tudo, fica para aí”, não pode ser assim. Acho que é sempre bom valorizar o que ela sabe.”</p> <p>P7: “Talvez recursos mais lúdicos, apesar de nem sempre ser possível. Tentaria que a criança ajudasse os restantes alunos para se sentir útil...”</p> <p>P8: “Essas crianças têm de ter sempre um trabalho diferenciado, uma preparação de aula diferente. À partida não terá de ser sempre, mas por exemplo, uma criança que já saiba ler e já esteja muito à frente, se calhar não faz sentido que faça a mesma ficha que os alunos que estão a aprender a ler. Tem de ser mais exigente. Pode andar em paralelo, mas com um nível de exigência maior. Mesmo a nível dos recursos materiais, as tarefas podem ser sempre diferentes. Se estou a usar um material estruturado, o que pode ser suficiente para um, pode não ser para outro. Mas não pode ser um trabalho totalmente diferente, porque depois a criança também não se sente integrada.”</p> <p>P9: “Dar-lhe mais hipóteses de falar, de debater com os colegas e depois até dizer “estás muito bem, queres continuar? Olha explica aos teus colegas”. Dar sempre o reforço positivo? Sim! Dizer para ajudar a professora é sempre bom e dizer que estamos a gostar.”</p> <p>P10: “Eu não sei muito bem. Talvez tentar ajudar os colegas na sala de aula para que se sintam úteis e realizar tarefas mais estimulantes.”</p> <p>P11: “Ajudar os colegas e dar-lhes trabalhos mais difíceis.”</p>
--	---

	<p>P12: “Uma das estratégias que utilizaria em sala de aula com uma criança sobredotada passaria por tentar que a mesma não desmotivasse e se sentisse útil, principalmente para não desvalorizar as suas capacidades. Por isso, nomeá-la-ia por exemplo como minha ajudante e nos momentos de trabalho individual, depois de fazer o seu, ajudar os colegas com mais dificuldades. Também adaptaria as tarefas de sala de aula. Como é que seriam essas adaptações? Iria fazer com que existissem vários níveis de complexidade, de modo a incluir todos os alunos da turma e levar a que a criança sobredotada se continuasse a desafiar e a manter-se motivada a aprender mais.”</p> <p>P13: “Passaria a recorrer ao uso de meios audiovisuais como prática comum e talvez optasse por realizar a minha apresentação de conteúdo de forma mais elaborada.”</p>
<p>8. De que forma a sua gestão de sala de aula contribui para o benefício de todos os alunos da turma?</p>	<p>P1: “Eu quando realizo a gestão da sala tenho de ter a noção das capacidades e necessidades de todos os alunos. Por isso vou adequar os recursos e a minha prática a todos os meus alunos. Claro que eu não posso planear a minha aula para uma criança, uma a uma, é impossível, tenho de ter em conta todo o grupo. Mas consigo observar diferentes níveis e gerir as tarefas tendo em conta esses níveis de capacidades dos alunos. Todos os alunos irão ser beneficiados, porque iria ajustar a minha prática aos níveis deles.”</p> <p>P2: “Eu acho que a gestão da sala seria benéfica para todos. Porque acho que a turma iria querer fazer o mesmo tipo de atividades que este aluno. Iria puxar mais por eles.”</p> <p>P3: “Todos iriam beneficiar, porque ao final de contas há sempre mais conhecimento ali em causa, mais e mais. É tudo muito mais desafiante.”</p> <p>P4: “Ao fim ao cabo esses meninos iriam apresentar abordagens diferentes das temáticas. Portanto, acho que todos os alunos sairiam a ganhar. Com uma pesquisa e uma exposição mais aprofundada das temáticas todos saem beneficiados. Eu iria promover com a minha gestão de sala que todo o grupo beneficiasse de mais conhecimentos. Iria fazer com que todos os alunos tivessem mais espírito de investigação, que fossem mais curiosos.”</p> <p>P5: “As coisas têm de ser geridas adequadamente. Temos de gerir tudo para que ninguém seja prejudicado. Teria de ter em conta que uns sabem mais que outros, mas que ninguém se sinta inferior.”</p> <p>P6: “Essas crianças terão um trabalho diferente de todas as outras crianças. Ao adequar a gestão da sala de aula todos podem ganhar, por exemplo se o aluno sobredotado fizer exposições para toda a turma também vai motivá-los. Até pode acontecer os restantes alunos quererem ter trabalhos mais estimulantes vendo a criança sobredotada a realizar o seu trabalho com facilidade.”</p> <p>P7: “Quando gerimos uma sala tentamos que todos os alunos saiam beneficiados, se eu fosse alterar a gestão da sala em função da criança sobredotada ia ter em conta as restantes crianças. Por exemplo, se tivesse de gerir o tempo de outra forma para a criança sobredotada, as restantes crianças não poderiam ficar prejudicadas, iria simplesmente ajustar a carga de trabalho ou a complexidade do trabalho para aquela criança.”</p>

	<p>P8: “Todos os alunos vão beneficiar. Até me estava a lembrar de uma coisa, no ano passado tinha um miúdo muito curioso e eu, às vezes, tinha dificuldade em chegar aos colegas dele, e ele conseguia explicar as coisas aos colegas de uma forma muito mais fácil. Eu como professora tenho uma linguagem diferente, a linguagem entre eles faz mais sentido, eles percebem-se muito bem. Por isso, ao gerir a minha sala de forma diferente penso sempre em todos os meus alunos. Neste caso ele ajudava os colegas e os colegas aprendiam melhor.”</p> <p>P9: “Eu acho que ao gerir bem a sala, até posso colocar esses alunos sobredotados a ajudar os restantes.”</p> <p>P10: “Ao ajudar os alunos com mais dificuldades, os sobredotados aprendem e as restantes crianças também.”</p> <p>P11: “Se as crianças sobredotadas ajudam os com mais dificuldades, todos saem a ganhar.”</p> <p>P12: “A gestão de sala de aula para contribuir para o benefício de todos os alunos deve ser feita de forma muito flexível. O que pretende dizer com muito flexível? Como professora, tenho o cuidado de tentar chegar a todos os alunos, o que por vezes é difícil porque todos são diferentes. Faço-o de forma não desmotivar os alunos que adquirem mais rápido competências e aprendizagens e a ajudar a que os alunos que têm mais dificuldade a chegarem ao mesmo nível que os anteriores.”</p> <p>P13: “A gestão tem de ser feita tendo por base a heterogeneidade dos alunos. Ou seja, iria ter em conta todas as crianças e adequar o processo de ensino a todos? Sim, quando estou a gerir uma sala, estou a observar todas as crianças, tendo em conta que todas têm necessidades diferentes.”</p>
<p>9. Nos momentos de avaliação toma/tomaria em consideração as características da criança sobredotada? Se sim, de que forma?</p>	<p>P1: “Claro que teria de ter isso em consideração. Eu iria realizar avaliações mais exigentes e mesmo em sala de aula, quando avalio, teria de ter em conta as capacidades desses alunos.”</p> <p>P2: “Sim. Por exemplo, se fizesse um teste, se calhar para ele faria umas perguntas extra. Se ele soubesse, ótimo! Mas, se viessem erradas não desvalorizava. Não o iria penalizar por isso. Mas, se calhar, iria pedir sempre um bocadinho mais.”</p> <p>P3: “Sim, sim. Isto depois depende do currículo da criança, porque acredito que sendo sobredotada nunca poderia ser avaliada da mesma forma que as outras. Mas, teríamos de ter sempre o ensino especial a ajudar-nos, porque agora com estas novas leis se calhar já teria de existir um novo currículo, não pelas dificuldades, mas pelo excesso de conhecimento. Teríamos de arranjar uma forma diferente de avaliar esta criança.”</p> <p>P4: “Tenho de tomar. Poderia alterar as fichas de avaliação. Teria de ter instrumentos de avaliação adequados. Não poderia dar fichas de avaliação iguais às dos outros, porque ele se calhar fazia aquilo num piscar de olhos. Iria subir o grau de exigência. Ao fim ao cabo, cabe ao professor exigir um trabalho extra. Tudo seria uma pedagogia diferenciada.”</p> <p>P5: “Claro que sim! Se eu tomo em atenção crianças com dificuldades, também tomaria em atenção as crianças sobredotadas. Por exemplo, no caso dos testes de avaliação iria alterar as questões para que fossem mais exigentes. Se estivesse a realizar tarefas em sala iria colocar um grau de exigência superior para essas crianças. Mas quando</p>

	<p>falamos em avaliação desviamos logo a nossa atenção para os testes de avaliação, por isso diria que iria aplicar testes distintos para essas crianças.”</p> <p>P6: “Eu acho que teria de tomar. No dia a dia, porque é sempre uma avaliação contínua, e eu dou até mais importância ao dia a dia do que aos próprios testes, às vezes até peço aos alunos para fazerem pequenos resumos para ver se estiveram atentos e se ficou lá alguma coisa. Teria de avaliar diariamente a criança tendo em conta as suas características.”</p> <p>P7: “Depende do que entende por momentos de avaliação... Para mim a avaliação é constante. Eu iria ter em conta que tinha uma criança com capacidades superiores em determinadas áreas, mas claro que não iria diferenciar as notas só porque aquela criança por si só, vai aprender de forma mais rápida e aprofundada que as restantes crianças. Compreende? Quer dizer que as avaliações, como por exemplo nos testes de avaliação, têm de respeitar os mesmos parâmetros para todas as crianças? Sim. Acho que não podemos alterar isso, porque estamos a avaliar aqueles conhecimentos em específico. Mas claro que acabamos por ter em conta as crianças que estamos a avaliar.”</p> <p>P8: “No momento de avaliação, isso é nas fichas de avaliação ou em todo o momento de avaliação? O que pretendo é que me refira a forma como iria avaliar essa criança, se é uma avaliação contínua, como é que a iria realizar. As fichas são iguais para todos. Eu não me preocupo muito com a avaliação, vou ser sincera. A avaliação é para os alunos atingirem metas no final do ano, se logo no início o aluno sobredotado já as atingiu nem faz sentido. Uma metodologia diferente para o avaliar... é assim eu vejo o trabalho dele diariamente, a avaliação não é mesmo muito relevante. Isso dos testes é mesmo só para fazer as contas no final do ano e acho que não há necessidade de instrumentos de avaliação diferentes.”</p> <p>P9: “A avaliação seria igual. Só que teria uma anotação que a criança teria um nível de inteligência superior.”</p> <p>P10: “Acho que sim. Iria fazer testes com exercícios mais específicos.”</p> <p>P11: “Sim. Nos testes tentaria dificultar.”</p> <p>P12: “Sim, a avaliação de todas as crianças passa por uma avaliação individual, ou seja, deve-se ter em conta as características individuais da criança, pelo que se existe na turma uma criança sobredotada na turma, a sua avaliação deve ir ao encontro das suas capacidades. “</p> <p>P13: “Os critérios de avaliação não contemplam distinções para estas crianças.”</p>
<p>10. Que apoios a escola disponibiliza para as salas com crianças sobredotadas? Quais os recursos humanos e</p>	<p>P1: “Recursos materiais em sala não temos nada específico para esses alunos. Temos somente os professores dos apoios. Mas esses professores dão apoios a crianças com mais dificuldades de aprendizagem, acredito que nesses casos de capacidades mais elevadas teria de ser eu a prestar o apoio em sala de aula. Neste agrupamento não acredito que nenhuma escola disponibilize apoios para as salas com crianças sobredotadas.”</p>

<p>materiais disponibilizados?</p>	<p>P2: “Nenhuns. Seria tudo igual, se existissem crianças sobredotadas? Acho que a escola não iria disponibilizar nada. Iriam existir somente os professores de apoio e os psicólogos. Porque a verdade, é que a ideia que se tem é que essas crianças já sabem o necessário, não têm qualquer dificuldade que exija um apoio.”</p> <p>P3: “Ora bem, eu tenho alunos com necessidades educativas especiais e não tenho ninguém que me ajude em sala de aula. Agora com este novo decreto, ainda pior, se já não estava bem agora está pior. Portanto, ele deveria ir à unidade, mas seria sempre um apoio indireto. Em sala de aula nunca haveria nada, já para crianças com dificuldades é difícil, então para crianças que vão mais além não acredito que houvesse nada. Basicamente, iria ser uma grande luta. Sentimos que não existem muitos apoios.”</p> <p>P4: “Eu desconheço. Eu acho que recursos humanos seria o professor. Se não colocam mais recursos para alunos com dificuldades de aprendizagem, não iriam colocar para alunos que têm capacidades acima. Acho que é professor que tem de arranjar estratégias e procurar recursos para dar respostas a estes alunos. Não me parece que para estes alunos disponibilizem recursos materiais e humanos.”</p> <p>P5: “Não sei bem o que dizer. Acho que não disponibilizam recursos específicos para essas crianças.”</p> <p>P6: “Eu nunca tive um aluno sinalizado, mas eu acho que o nosso ensino não está direcionado para estas crianças. Nas escolas pelas quais tenho passado a preocupação é com as crianças que têm dificuldades. Então acredita que não existe qualquer tipo de apoio nas escolas para as crianças sobredotadas? Pelo menos não tenho conhecimento desse tipo de apoios. Nas escolas em que tive isso não existe.”</p> <p>P7: “Acho que não existem recursos diferentes para estas salas, todas têm acesso aos mesmos recursos.”</p> <p>P8: “Nada. Nem materiais, nem nada. Temos recursos materiais, mas não são específicos para essas crianças. Vão lá umas professoras de ensino especial.”</p> <p>P9: “Eu, como professora tentaria arranjar uns jogos, mas basicamente seria isso, nada mais.”</p> <p>P10: “Não há.”</p> <p>P11: “Não tem.”</p> <p>P12: “Nenhuns, apenas o professor titular de turma e os materiais que o mesmo implementa em sala de aula.”</p> <p>P13: “A biblioteca escolar e os computadores com acesso à internet. É o que me lembro. E relativamente aos recursos humanos? Esses são os existentes nas escolas. Envolvem técnicos especializados? Talvez os terapeutas, mas para essas crianças não sei se serão utilizados sequer.”</p>
<p>11. Que tipo de atividades extracurriculares são propostas pela escola a estes alunos?</p>	<p>P1: “Atividades extracurriculares... Existem escolas que promovem atividades mais estimulantes, como atividades ligadas às ciências, por exemplo. Ah, pois, não, nesta escola não há isso. As atividades extracurriculares são iguais para todos.”</p>

	<p>P2: “Acho que nenhuma. É assim, há cá na escola os Clubes. Só se fosse por aí. Criando outro tipo de Clubes que fossem ao encontro dos interesses desse aluno. De resto, acho que não existiram atividades destinadas a estes alunos.”</p> <p>P3: “Tendo em conta a minha escola, eu diria que a ideia era às 15h30 ir embora.”</p> <p>P4: “Não iria existir nada que anteriormente não existisse. Até porque é importante a inclusão destas crianças.”</p> <p>P5: “As atividades extracurriculares que a escola tiver para as crianças que não são sobredotadas.”</p> <p>P6: “É tudo igual. Algumas crianças mostram interesse no que já existe, outros alunos não. Isso das atividades depende das escolas, mas eles não vão criar atividades só para essas crianças. Na escola que estou atualmente existe teatro, artes e educação física, que até são diferentes do que estou habituada.”</p> <p>P7: “As atividades são as mesmas para todos os alunos, claro que umas podem ser mais atrativas que outras.”</p> <p>P8: “As mesmas que aos outros. Às vezes há projetos, mas é para todos, não são só para essas crianças.”</p> <p>P9: “As atividades seriam as mesmas, talvez o professor que desse essas atividades é que poderia adaptar as atividades a essas crianças.”</p> <p>P10: “Também não há. São aquelas questões que os professores nem conseguem responder.”</p> <p>P11: “Também não tem.”</p> <p>P12: “Infelizmente, nenhuma. Mas neste momento também não existe nenhum aluno sobredotado na escola.”</p> <p>P13: “Isso não há.”</p>
<p>12. Qual o contributo dos técnicos especializados para a definição de objetivos de aprendizagem para as crianças sobredotadas?</p>	<p>P1: “Quer dizer, talvez esses técnicos deem apoio escolar a essas crianças, tentem compreender o que essas crianças devem alcançar. Mas somos nós, mais os professores, que contribuem para a definição dos objetivos de aprendizagem. Eles talvez nos deem algum apoio, a nós, professores, para definirmos esses objetivos.”</p> <p>P2: “Em parceria comigo iríamos traçar objetivos específicos. A equipa que cá existe, neste caso a equipa multidisciplinar, iria ter uma reunião comigo e definiríamos esses objetivos. Seriam criados objetivos mais exigentes.”</p> <p>P3: “Se existissem esses técnicos iríamos traçar objetivos em conjunto, mas eu não tenho conhecimento que existam.”</p> <p>P4: “Os professores de educação especial dar-nos-iam algumas luzes e estratégias para implementar. Mas seria um trabalho conjunto entre técnicos e professor titular? Seria a professora a definir os objetivos. É a professora que está o dia inteiro com o aluno e que o conhece bem. Mas eles poderiam contribuir de alguma forma.”</p> <p>P5: “Se existirem esses técnicos, provavelmente eles vão saber adequar de melhor forma o sistema de ensino a essas crianças, acredito que iriam traçar objetivos mais adequados para estas crianças do que as professoras titulares. Mas o trabalho teria de ser conjunto e era necessário existirem esses técnicos.”</p> <p>P6: “É assim, na escola onde eu estou não existe esse bom serviço dos técnicos. Mas seria importante passar uma ajuda ao professor. Mas sendo eu pessimista, os pais é que levam os filhos aos psicólogos e aos especialistas e pagam</p>

	<p>para tal... As ajudas que existem são para meninos que têm deficiências. Que passam o dia com esses técnicos. Mas essas crianças estão inseridas em turmas regulares? Sim, mas nunca estão em sala. Estão na lista da turma, mas sempre numa sala separados dos restantes alunos. Existem professoras de ensino especiais e técnicos para essas crianças, mas para crianças sobredotadas não estou mesmo a ver.”</p> <p>P7: “Se existirem esses técnicos a ir à escola, acredito que eles vão tentar, em parceria com a professora, traçar objetivos mais precisos para estas crianças, talvez objetivos mais desafiantes e se calhar que estejam mais relacionados com a socialização e algo do género, não sei.”</p> <p>P8: “O técnico tinha a possibilidade de trabalhar com ela aquilo que mais a motiva, porque a motivação de cada um é diferente, e poderia chegar ao potencial máximo da criança. Com os técnicos os objetivos seriam mais concretos, talvez.”</p> <p>P9: “Esses técnicos poderiam dar umas dicas à professora titular de turma para aquela criança progredir. Mas sempre um trabalho conjunto com a professora da turma.”</p> <p>P10: “O mesmo que se dá aos alunos do decreto de lei 54 de 2018. Então nesse decreto não estão incluídas as crianças sobredotadas? Estão as crianças com dificuldades de aprendizagem.”</p> <p>P11: “É o mesmo que para as crianças com dificuldades.”</p> <p>P12: “Não existem técnicos especializados na escola para exista a definição desses objetivos. Terá de ser o professor titular de turma a defini-los e a fazer esse trabalho com a criança. “</p> <p>P13: “Para mim não há.”</p>
<p>13. Que tipo de ação a escola promove para ir ao encontro das necessidades das famílias com crianças sobredotadas?</p>	<p>P1: “Essa relação é feita essencialmente pelo professor. Neste caso a relação torna-se mais próxima entre professor e família para que haja uma troca de informação, para que possam ser limadas as bermas das capacidades do aluno. Mas claro que se forem coisas mais específicas, os técnicos especializados também poderão entrar em contacto com as famílias para corresponder às necessidades do aluno sobredotado. Se for necessário esclarecer dúvidas e arranjar novas estratégias para trabalhar com este aluno iremos ter isso em atenção, e nós professores, temos de ter uma relação próxima com a família da criança.”</p> <p>P2: “Se os pais pedissem existiria mais apoio. Se os pais não viessem procurar ajuda, se fossem uns pais que ninguém dá por eles, não acontecia nada. Se fossem pais que exigem, que estivessem muito informados, então aí sim, a escola daria mais respostas e prestaria mais apoio.”</p> <p>P3: “A família tem de estar sempre em sintonia com a escola, já não existindo alunos sobredotados a escola tem de dar apoio às famílias, com estes alunos mais ainda. As ditas regras teriam sempre de ser definidas de igual forma para a escola e para casa. Quase que estamos a falar do caso das pessoas com autismo, estes alunos por sua vez são</p>

	<p>sobredotados, mas também precisam de ter as suas rotinas diárias. Portanto, era muito importante haver estratégias definidas em conjunto com a família, na forma de trabalhar, na forma de chegar até à criança.”</p> <p>P4: “Eu acho que o contato seria igual ao comum dos mortais. Seria exatamente como as famílias das restantes crianças.”</p> <p>P5: “Quando o professor tem uma criança sinalizada como sobredotada em sala, claro que irá tentar comunicar mais com os Encarregados de Educação. Mas acho que antes de ser o professor a promover essas ações, deveriam ser os psicólogos. Só o professor acho que não vale a pena. Mas neste momento existem as equipas multidisciplinares. Seria essa equipa a promover as ações de que falamos? Isso mesmo. Se a escola estiver equipada com essas equipas, será a equipa a desenvolver essas ações em parceria com o professor. Estas ações envolvem a existência de muita comunicação entre escola e família. Deve ser sempre dito o ponto de situação das crianças e isso o professor faz, mas acho que as restantes ações não deveria ser só o professor. Tem de existir uma equipa muito bem estruturada para apoiar essas crianças.”</p> <p>P6: “Eu acho que isso depende muito do professor. Todas as pessoas são diferentes, sabemos que os professores têm atuações diferentes e acho que isso depende mais do professor do que da escola. Tudo o que o professor vê em sala, o professor é que tem de transmitir à família. Nós é que temos de falar com os pais.”</p> <p>P7: “Acho que não existe uma ação diferente. Se calhar a professora titular é que tenta alertar mais os pais para as suas aprendizagens e para a maneira como devem trabalhar com a criança.”</p> <p>P8: “Nenhuma em particular. São crianças iguais às restantes. O que se pode fazer diferente parte do professor.”</p> <p>P9: “Acho que a escola não promove nada. Só se a família apelasse a tal.”</p> <p>P10: “Não há nada.”</p> <p>P11: “Não tem.”</p> <p>P12: “Penso que nenhum, pelo menos que eu saiba.”</p> <p>P13: “Não promove ações específicas para estas crianças.”</p>
<p>14. Existe algum atendimento individualizado dos técnicos especializados à família?</p>	<p>P1: “Sim. Quando existe um técnico especializado ocorrente da situação ele terá de intervir junto da família.”</p> <p>P2: “Sim. Isso existiria.”</p> <p>P3: “Sim, mas sempre em conjunto com a professora.”</p> <p>P4: “Eu acho que sim. Se há um trabalho da equipa de necessidades especiais, terá de existir um contacto para monitorizar a situação do aluno.”</p> <p>P5: “Se existe eu não sei, mas deveria existir! Seriam esses técnicos a dar as ferramentas aos familiares das crianças para que elas fossem estimuladas da forma correta.”</p> <p>P6: “Eu acredito que se existirem esses técnicos nas escolas esses atendimentos provavelmente existem.”</p>

	<p>P7: “Acho que se existirem os técnicos essas reuniões vão existir, para que a criança seja mais acompanhada, mas não tenho certeza de que isso aconteça.”</p> <p>P8: “Se existirem os técnicos acho que esse atendimento faz todo o sentido.”</p> <p>P9: “Eu acho que isso não aconteceria, só se fosse mesmo muito necessário, que não acredito.”</p> <p>P10: “Não sei, sou sincera.”</p> <p>P11: “Existe o atendimento normal só, para os familiares colocarem as suas questões.”</p> <p>P12: “Não.”</p> <p>P13: “Não acredito.”</p>
<p>15. Existem reuniões regulares para monitorização da evolução escolar do aluno?</p>	<p>P1: “Não. Só existem as reuniões de pais. Só existem reuniões mais regulares se existir mesmo necessidade.”</p> <p>P2: “Sim. Sempre que houvesse necessidade. Se os pais pedissem havia reuniões. Se da nossa parte sentíssemos necessidade de reunir, haveria também.”</p> <p>P3: “Provavelmente teriam de ser mensais.”</p> <p>P4: “Eu penso que sim. Ao fim ao cabo é como uma criança com necessidades educativas especiais, que agora já não têm esta terminologia. É bom que haja um acompanhamento mais regular. Neste caso, existindo características tão próprias penso que existiriam reuniões mais regulares.”</p> <p>P5: “Reuniões existem sempre, para as crianças que não são sinalizadas também existem.”</p> <p>P6: “Isso claro. Por exemplo, eu tenho uma criança que tem um psicólogo fora da escola e eu reúno com a psicóloga para acompanhar o avanço da criança. Assim como com os outros profissionais e com os pais.”</p> <p>P7: “Isso claro, mas todos os alunos são monitorizados na sua evolução.”</p> <p>P8: “Sim, isso todos os alunos têm.”</p> <p>P9: “Existem as mesmas reuniões que para os restantes alunos.”</p> <p>P10: “Normalmente não.”</p> <p>P11: “Não. Só se existir necessidade disso.”</p> <p>P12: “Não, mas como disse há pouco, não existe nenhum aluno sobredotado na escola. Provavelmente, se houvesse existiriam essas reuniões, visto que fazem sentido existir.”</p> <p>P13: “As reuniões são as que existem para todas as crianças.”</p>
<p>16. Existe a definição de algum Plano Educativo Individual que responsabilize a escola e a família no atingir de</p>	<p>P1: “Não tenho alunos sobredotados, não sei muito bem. Mas se visse que era necessário criava um Plano Educativo individualizado. Mas talvez não o criasse logo no primeiro período, tentava avaliar ao aluno e só depois criar o plano. Apesar de na prática não ser assim. Os professores estão constantemente a avaliar, a colocar em prática novas estratégias e a verificar se é o mais correto. É isso que me faz sentido, vou colocando as estratégias em prática mesmo que não tenha o plano, porque os alunos não podem esperar.”</p>

<p>objetivos comuns? Se sim, quando é feito?</p>	<p>P2: “Se existissem crianças sobredotadas existiria esse tal plano. Iríamos responsabilizar tanto a escola como a família, isso estaria lá escrito, agora daí a ser cumprido. É que nós responsabilizamos os pais, e estes nem sempre fazem. Mas, quando é ao contrário, eles estão sempre a exigir-nos. E quando seria feito este plano? Logo no início, até às intercalares.”</p> <p>P3: “Penso que não existe nada disso, teria de ser feito, adaptado à criança, mas seria logo feito a partir do momento em que seria feito o despiste da criança ou a partir do momento em que existissem recursos e se reunissem todas as condições, quando existissem as condições necessárias seria no imediato.”</p> <p>P4: “Sim e sempre em parceria. Acho que deveria ser feito logo no 1.º período, mal existisse uma avaliação diagnóstica e conhecimento do aluno. Após um mês de aulas já somos capazes de traçar objetivos e estratégias mais adequadas.”</p> <p>P5: “É assim, eu não diria que existe um plano individual. Mas existem objetivos que são traçados e que tentamos sempre que sejam alcançados com a ajuda dos familiares.”</p> <p>P6: “Pode ser elaborado, mas nós elaboramos é para quem tem dificuldades. Costuma ser elaborado no final do primeiro período. Mas esses planos são só para crianças com dificuldades? Sim, nós fazemos para essas crianças, não para as restantes. Mas a criança sobredotada pode ter dificuldades de integração e se calhar nesses casos faz-se mesmo esse plano.”</p> <p>P7: “Acho que não. Se existisse, acho que deveria ser feito no 1º período, mas acho que o plano não existe.”</p> <p>P8: “Não, mas tenho ideia que existia um plano para isso antes, não só para essas crianças. Não sei quando era feito, sou sincera.”</p> <p>P9: “Eu acho que não existiria nada individual, no máximo os planos para a turma são adaptados tendo em conta essa criança também.”</p> <p>P10: “Não existe um Plano Educativo Individual para uma criança que seja sobredotada, acho.”</p> <p>P11: “Não, esses planos não existem.”</p> <p>P12: “Também não.”</p> <p>P13: “Não.”</p>
<p>17. Quais os maiores desafios que se colocam ao professor para a inclusão destas crianças em sala de aula?</p>	<p>P1: “Ui, pois. Acho que não era propriamente um desafio, mas eu tinha de estar constantemente a procurar saber mais e mais para conseguir chegar ao meu aluno. Acredita que é necessário o professor abarcar novos conhecimentos para motivar estes alunos? Sim, sim, claro. Eu tenho de saber mais para poder ajudar o aluno.”</p> <p>P2: “Era ter a certeza que lhe estava a dar todas as respostas necessários, para ele continuar sempre no caminho dele. Ou seja, eu não ser um obstáculo, mas ser um potenciador de...”</p>

	<p>P3: “É mesmo os recursos, recursos a nível de terapeutas e materiais. Nós conseguimos trabalhar com estas crianças, não temos é os recursos humanos e materiais suficientes.”</p> <p>P4: “É conseguir dar resposta a todos, sendo que no mínimo são 26. A dificuldade é o número de alunos.”</p> <p>P5: “Recursos nunca há, porque os recursos que servem para uma criança podem não servir para outra. Acho que o maior desafio é fazer com que a criança chegue até nós. Estas crianças têm um nível intelectual muito elevado e depois a socialização é mais difícil. É mesmo o agarrar a criança, criar simpatia e depois compreender como a criança é.”</p> <p>P6: “Conseguir chegar à criança e satisfazer as suas necessidades e curiosidades. Conseguir acompanhar a sua sabedoria.”</p> <p>P7: “Conseguir que esta criança se dê bem com os restantes alunos e que se sinta motivada para as aprendizagens que nós estamos a transmitir.”</p> <p>P8: “É o tempo e a capacidade de chegar à criança, isso depende muito do tempo que temos e do número de crianças que temos em sala. São muitas crianças em sala, o que limita o tempo e o que não permite chegar a todos, nem sempre conseguimos integrar, porque somos todos diferentes.”</p> <p>P9: “Que ele se sentisse completamente integrado na turma, sem problema nenhum. Que não se sentisse “super”, nem excluído. Ou seja, que fosse igual aos outros, que participasse nas atividades como as outras crianças.”</p> <p>P10: “Eu acho que deve ser manter o aluno motivado.”</p> <p>P11: “O comportamento e o poder de perturbar o bom funcionamento da sala de aula.”</p> <p>P12: “Talvez lidar com o facto que crianças sobredotadas estejam constantemente à espera de serem desafiadas e coloca o professor também num desafio persistente para ir ao encontro do que o aluno espera. O comportamento da criança também poderia influenciar a inclusão em sala de aula e teria de se conseguir achar um equilíbrio para que esse comportamento não o prejudicasse a ele, aos outros e ao desempenho escolar de todos.”</p> <p>P13: “Manter a motivação do aluno para a aprendizagem.”</p>
<p>18. Como é possível ultrapassar os desafios existentes no ensino de crianças sobredotadas?</p>	<p>P1: “Não podemos estar parados. Temos de procurar para saber mais e conseguir ser sempre mais exigentes connosco e com os nossos alunos.”</p> <p>P2: “Para já tinha de pedir ajuda. Supostamente, não sei... se essa criança seria acompanhada lá fora, pedir ajuda a quem o acompanha lá fora, na definição das tais estratégias para o poder acompanhar. A princípio seria eu pedir ajuda, depois arranjar tudo o que fosse material necessário para ele poder trabalhar. Basicamente seria isso.”</p> <p>P3: “As famílias têm de contribuir bastante. Atualmente é o que acontece, os pais é que ajudam os professores titulares no ensino destas crianças.”</p> <p>P4: “Reduzir o número de alunos em cada turma era o ideal. E depois, existirem mais formações para os professores, no âmbito da educação especial por exemplo.”</p>

	<p>P5: “É conseguir captar a atenção destas crianças e fazer com que elas nunca desmotivem, tentando sempre agradá-las.”</p> <p>P6: “Teríamos de conhecer a criança, teríamos de perceber as suas necessidades e conseguir acompanhá-la. Temos de saber aproximar-nos dessas crianças. Deve ser mesmo um desafio, nós estamos habituados àquela tabela.”</p> <p>P7: “Acho que é mesmo pesquisar sobre o assunto e arranjar formas de chegar à criança.”</p> <p>P8: “Reduzir as turmas. É completamente diferente trabalhar com 17 ou com 25 crianças. Muitas crianças vão de arrasto, porque não existe tempo!”</p> <p>P9: “Falando com a turma, explicando que temos uma criança sobredotada em sala. Que por vezes pode utilizar vocabulário mais elaborado, talvez seja mais rápido, mas que é igual a todas as outras crianças.”</p> <p>P10: “Penso que criando um ambiente favorável e atividades desafiantes seja possível chegar a essas crianças.”</p> <p>P11: “Adaptando a aula à realidade existente.”</p> <p>P12: “Por exemplo, serem implementadas novas estratégias globais para crianças sobredotadas, criar recursos materiais e humanos para o acompanhamento destas crianças. Apesar de ser da opinião que estas crianças podem perfeitamente integrar-se numa turma de ensino regular, também acho que, à semelhança de outras necessidades educativas especiais, devem ser acompanhadas individualmente.”</p> <p>P13: “Com muito diálogo e contacto com a família.”</p>
<p>19. Durante o seu processo de formação alguma vez foi alertado para o tema da sobredotação?</p>	<p>P1: “Não, isso nunca.”</p> <p>P2: “Nunca.”</p> <p>P3: “Sim, sim.”</p> <p>P4: “Não.”</p> <p>P5: “Isso não.”</p> <p>P6: “Por acaso tenho ideia que se falou e se fizeram trabalhos de grupo. Mas tudo muito por alto.”</p> <p>P7: “Acho que existe sempre algum momento em que se fala nessa temática, mas é falar sobre o assunto, não é trabalhá-lo.”</p> <p>P8: “Não, no processo de formação não.”</p> <p>P9: “Não, nessa altura nem se falava no assunto. Mas eu devia ter íman, todas as crianças mais difíceis iam parar à minha porta.”</p> <p>P10: “Que me recorde não.”</p> <p>P11: “Não, nunca.”</p> <p>P12: “Não.”</p> <p>P13: “Não.”</p>

<p>20. Considera que a formação que teve foi suficiente para intervir junto destas crianças?</p>	<p>P1: “Sim! Apesar de não ter sido explícito, se nós temos formação para estar à frente de uma turma, temos formação para ensinar estas crianças. Mesmo que não abordemos este tema da sobredotação. Eu nunca fui a uma ação de formação de sobredotação, mas poderia ter ido. Mas com a formação que tenho, eu conseguiria fazer o que era necessário com esse aluno.”</p> <p>P2: “Não, de todo.”</p> <p>P3: “Foi suficiente, mas acredito que isto parte muito do contacto com as crianças. Nada como experienciar.”</p> <p>P4: “Não. É mais a experiência, o trabalhar em campo. Na formação inicial os conhecimentos foram muito poucos.”</p> <p>P5: “Eu acho que podemos ter sempre mais formação. Se perguntarem se me acho capaz de ensinar estas crianças eu digo que sim, mas claro que preferia ter uma formação direcionada para isso.”</p> <p>P6: “Não, na altura não.”</p> <p>P7: “Acho que não, porque existe sempre aquela dificuldade em integrar a criança.”</p> <p>P8: “Não, aliás, acho que a minha formação não foi suficiente para muitas coisas.”</p> <p>P9: “Atualmente acho que não, a educação está sempre a evoluir e nós devíamos ter sempre formações.”</p> <p>P10: “Não.”</p> <p>P11: “Isso não.”</p> <p>P12: “Também não.”</p> <p>P13: “Não.”</p>
<p>21. Que tipo de formação achava conveniente e suficiente para ajustar o seu ensino a estas crianças?</p>	<p>P1: “Acho que poderíamos ter uma formação mais especializada, mais destinada à estimulação destes alunos.”</p> <p>P2: “É assim, durante o curso era necessidades educativas especiais e nunca apareceu tal tema. E mesmo em termos de formação, no exterior, por aí fora, não me lembro de haver formações sobre. Eu acho que não. Então nesta parte da formação que achava conveniente, seriam essas tais formações? Neste momento era. Sinceramente, acho que nunca ouvi falar de formações nenhuma sobre esse tema.”</p> <p>P3: “Acredito que devíamos ir ao terreno, devíamos contactar com estas crianças. Nós aprendemos a contactar com elas.”</p> <p>P4: “Pequenas formações relacionadas com esta temática.”</p> <p>P5: “Acho que deveria existir uma formação específica para trabalhar com crianças que intelectualmente estão acima da média.”</p> <p>P6: “Acho que deveriam existir formações mais profundas. Mas principalmente é a experiência. Mas devemos sempre procurar ajuda. Por exemplo, eu já tive um aluno diabético e procurei ajuda num hospital para ter toda a informação essencial.”</p>

	<p>P7: “Talvez formações em que fossem abordadas metodologias diferenciadoras, ou seja, que referissem como é possível trabalhar com estas crianças motivando-as para as aprendizagens.”</p> <p>P8: “Eu acho que não é através de uma formação. Talvez várias formações, e não é uma formação de 25 horas e está dada, não... A ideia é deixar o professor a pensar e a criar os seus recursos, é assim que nós aprendemos.”</p> <p>P9: “Acho que parte muito da prática. Devíamos ter algum conhecimento sobre o assunto, mas só com a prática é que chegaríamos a essas crianças.”</p> <p>P10: “Acho que o fundamental era falar-se mais do tema.”</p> <p>P11: “Mais informação para alertar este e outros tipos de situações, uma vez que, falamos de inclusão.”</p> <p>P12: “Durante a formação de professores esse tema deveria ser abordado como uma necessidade educativa especial, que no meu caso nunca ouvi falar. “</p> <p>P13: “Deveria ter tipo conhecimento deste assunto durante a minha formação e talvez na prática, caso existam estas crianças, as escolas devam providenciar ações de formação.”</p>
<p>22. Tendo em conta a sua experiência profissional, as necessidades educativas das crianças sobredotadas são vistas como uma prioridade?</p>	<p>P1: “Não, de todo. As necessidades são vistas como iguais.”</p> <p>P2: “Não. Como eu disse a ideia é que estas crianças são tão espertas, qual será a necessidade de ajuda e de qualquer apoio? Ele já sabe tudo. É assim o rótulo que estas crianças têm. Não é preciso mais, ele tem tanta facilidade. Ou então dizem que ele é tão bom. Eu acho que é mais por aí.”</p> <p>P3: “Sim, acredito que sim.”</p> <p>P4: “Não. Mas também acho que não devam ser uma prioridade. São crianças com características próprias, mas se formos a ver todas as têm. A ideia não é apagar estas crianças, mas também não é colocá-las num pedestal. Faz parte de um grupo, vamos respeitar o ritmo, mas passando despercebido.”</p> <p>P5: “É assim, diz-se que sim, até pelas equipas que foram criadas. Mas sinceramente acho que parte um bocadinho do professor.”</p> <p>P6: “Não. Só mesmo pelos pais.”</p> <p>P7: “Não. Na minha opinião, se uma criança já tem conhecimentos acima da média não é vista como uma prioridade.”</p> <p>P8: “Não! Era aquilo que eu dizia, os planos para estas crianças deixaram de existir.”</p> <p>P9: “Nao!”</p> <p>P10: “Não.”</p> <p>P11: “Não.”</p> <p>P12: “Não, e na minha opinião, sobredotação não é vista como uma necessidade educativa especial.”</p> <p>P13: “Não.”</p>

<p>23. Quando pensa no tema da sobredotação, que palavras, ideias ou pensamentos lhe surgem no momento?</p>	<p>P1: “Pois, nem sei... É uma resposta livre. Se tem algum aspeto a acrescentar sobre a temática. Para mim estas crianças, são crianças estrelas. É outro tipo de nível, um nível de alunos muito bons. Acho é que por vezes o nosso sistema educativo os estraga, porque não consegue ir ao encontro destas crianças. Eu tenho uma visão mais abrangente, acho, e vejo que estas crianças precisam de saber mais, são mesmo umas crianças estrelas. São crianças que apresentam outro nível intelectual, mas também social. São crianças ídigos!”</p> <p>P2: “Se calhar iria pela tal falta de formação. Convinha haver mais! Se calhar, se me aparecesse um aluno desses, eu iria procurar mais a fundo formações. Eu até hoje nunca vi formação nenhuma. Se me acontecesse ter uma criança sobredotada, iria ter de pôr pés a caminho e iria procurar formações e ajuda para poder trabalhar com ela.”</p> <p>P3: “Para mim a sobredotação representa dificuldades, a verdade é que é mais uma dor de cabeça, isto porque as escolas não estão preparadas para estas crianças.”</p> <p>P4: “Inclusão.”</p> <p>P5: “Olha a primeira palavra que me vem à cabeça é “preocupação”. Porque nem todas as escolas estão preparadas para isso, nem todos os professores estão sensibilizados para esse assunto. É mesmo preocupação e sensibilização.”</p> <p>P6: “Desajustados. Este ensino não está ajustado para estas crianças.”</p> <p>P7: “Um tema pouco falado e que exige bastante de um professor.”</p> <p>P8: “Desafio!”</p> <p>P9: “Dar mais atenção a essas crianças.”</p> <p>P10: “Crianças “muito à frente”. São inquietas e é difícil mantê-las motivadas.”</p> <p>P11: “Excelente aluno, com capacidades extremas, mas muito inquieto. O comportamento é desafiante e alterado.”</p> <p>P12: “Inteligência, desafios e superação, para as crianças sobredotadas e para a comunidade que a rodeia.”</p> <p>P13: “Desafio.”</p>
--	--

Anexo III - 2.ª Unidade de análise

TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<p>Tema 1 Caraterização profissional</p>	<p>Subtema 1.1 Contacto com crianças sobredotadas (QUESTÃO 1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca trabalhou com crianças sinalizadas (P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13) 	<p>P1: “Não(...).” P2: “Não(...).” P3: “Não(...).” P4: “Nunca.” P5: “Sinalizadas não (...).” P6: “Não(...).” P7: “Sinalizadas nunca (...).” P8: “Não(...).” P9: “Sinalizados não (...).” P10: “Não.” P11: “Não.” P12: “Não(...).” P13: “A criança não foi sinalizada (...).”</p>
<p>Tema 2 Conceções e representações da sobredotação</p>	<p>Subtema 2.1 Conceito de sobredotação (QUESTÃO 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades acima da média (P1; P2; P3; P4; P11; P13) • Alcançar todos os objetivos (P3) • Ter reflexos diferentes (P5) • Capacidades superiores numa área, mas noutras não (P5; P7; P12) • QI superior (P6; P8; P10; P12) • Desmotivar facilmente (P8) • Crianças pouco felizes (P8) • Crianças irrequietas (P9) • Crianças curiosas (P9) 	<p>P1: “(...)crianças com capacidades acima da média. Têm capacidades muito superiores(...).” P2: “Uma capacidade extra para aquela idade (...).” P3: “(...)que consegue alcançar todos os objetivos. Ultrapassa os conhecimentos propostos para aquele ano de escolaridade. Está muito mais à frente (...).” P4: “(...)capacidade acima da média na apreensão de conceitos. Basicamente são capacidades muito acima da média (...).” P5: “(...)ter reflexos diferentes. É conseguirmos ver na criança aquilo que não vemos nos outros a nível intelectual. (...) superiores nalgumas coisas, mas noutras áreas não (...).” P6: “Um QI superior (...).” P7: “(...)apresentam conhecimentos superiores em determinadas áreas. Podem ser excecionais em alguns campos e noutros nem tanto (...).”</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Crianças com sede de saber (P13) 	<p>P8: “(...)inteligência acima da média e de ser capaz de realizar tarefas que para a sua idade não seriam de esperar, a nível cognitivo (...) facilmente tendem a desmotivar quando veem que o desafio é pouco, não parecem crianças muito felizes (...)”</p> <p>P9: “(...)irrequietas (...) e interrompem por tudo e por nada, porque querem sempre saber mais.”</p> <p>P10: “(...)crianças com precocidade intelectual muito desenvolvida.”</p> <p>P11: “Uma criança com capacidades excelentes de aprender e assimilar (...)”</p> <p>P12: “(...)nível de inteligência superior àquele em que a sua faixa etária se encontra (...) apresenta um nível cognitivo bastante elevado, mas por outro lado, a parte emocional, comportamental não acompanha essa evolução cognitiva (...)”</p> <p>P13: “É uma capacidade de entendimento acima do esperado (...) grande sede de saber.”</p>
	<p>Subtema 2.2 Evidências comportamentais (QUESTÃO 3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Literacia mais desenvolvida (P1; P10) • Comportamento atípico (P1) • Participação constante (P2; P13) • Curiosidade (P2; P11) • Rapidez na realização de tarefas (P3; P7) • Autonomia na realização de tarefas (P3; P7) • Desmotivação quando têm de esperar (P3) 	<p>P1: “(...)a nível da literacia a criança se destaca. O comportamento (...) deve ser atípico da do grupo (...)”</p> <p>P2: “(...)mais participativa que o habitual (...) mais curiosidade que as outras (...)”</p> <p>P3: “ (...)rapidez e autonomia em realizarem as tarefas que lhe eram propostas (...) já sabem ler e escrever (...) desmotivar por terem de esperar pelos colegas.”</p> <p>P4: “(...)começar a ter algum desinteresse. Parece que deixa de estar motivada, porque o grau de dificuldade fica desajustado(...)”</p> <p>P5: “(...)desatentos, mas quando os questionamos sabem imediatamente as respostas. (...) São um pouco irrequietos e fartam-se rapidamente das atividades.”</p> <p>P6: “(...)interesses mais profundos sobre determinadas áreas (...)”</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar desinteresse (P4; P12; P13) • Desmotivação pela falta de dificuldade (P4) • Desatenção • Facilidade de aprendizagem (P5; P8; P11; P12) • Irrequietação (P5; P9) • Desmotivação rápida (P5) • Interesses mais profundos (P6; P7) • Problemas de socialização (P7) • Sede de conhecimentos diferentes (P8) • Dificuldade de adaptação (P8) • Relacionamento com adultos distinto (P9) • Vocabulário complexo (P10) • Perfeccionismo (P10) • Competitividade superior (P10) • Não saber esperar (P11) 	<p>P7: “(...)curiosidade por conhecimentos que as outras crianças não revelam, realizarem as tarefas muito rápido e autonomamente (...) problemas de socialização.”</p> <p>P8: “(...)realizam tarefas com muita facilidade e têm uma sede de conhecimento diferente (...) acho que são crianças mais difíceis e que têm mais dificuldade a adaptarem-se (...)”</p> <p>P9: “(...)têm um bichinho carpinteiro (...) a maneira como se relacionam com os adultos e a maneira de pensar é diferente (...)”</p> <p>P10: “(...)ler mais cedo, um vocabulário muito rico, serem perfeccionistas no que fazem e muito competitivos.”</p> <p>P11: “A facilidade de aprendizagem, a inquietude por saber e o não conseguir esperar.”</p> <p>P12: “(...)capacidades de aprendizagem mais elevadas que o normal (...) desmotivação em sala de aula por determinado conteúdo ou matéria (...)”</p> <p>P13: “(...)intervenções constantes, a desmotivação para tarefas (...)”</p>
	<p>Subtema 2.3 Idade em que surgem manifestações comportamentais de sobredotação (QUESTÃO 4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 3 anos (P1; P10) • Início do 1.º Ciclo (P2) • Início do 1.º Ciclo ou Pré-escolar (P3; P13) • Pré-escolar (P4; P5; P6; P7) • Antes do Pré-escolar (P8) • 5 anos (P9) 	<p>P1: “(...)3 anos (...)”</p> <p>P2: “Quando entrassem no 1.º Ciclo.”</p> <p>P3: “(...)início do 1.º Ciclo ou mesmo Pré-escolar.”</p> <p>P4: “Eu penso que no pré-escolar (...)”</p> <p>P5: “(...) no jardim de infância.”</p> <p>P6: “Acho que logo no pré-escolar (...)”</p> <p>P7: “(...) Mas talvez no pré-escolar.”</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • 2.º ano de escolaridade (P11) • Idades mais elevadas que o Pré-escolar (P12) 	<p>P8: “(...) logo no pré-escolar. Aliás, até antes do pré-escolar (...)”</p> <p>P9: “no pré-escolar, por volta dos 5 anos.”</p> <p>P10: “Por volta dos 3 anos (...)”</p> <p>P11: “No 2.º ano de escolaridade.”</p> <p>P12: “podem ser possíveis de observar muito cedo, (...) na valência de pré-escolar. No entanto, penso que nestas idades mais novas não seja possível afirmar que se trata de uma criança sobredotada(...) Por isso, penso que só mais tarde, numa idade mais elevada (...)”</p> <p>P13: “No decorrer do 1.º Ciclo ou mesmo no Pré-escolar.”</p>
	<p>Subtema 2.4 Influência das representações acerca de crianças sobredotadas nas rotinas pedagógicas (QUESTÃO 5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de exigência superior nas tarefas (P1; P3; P4; P13) • Realização de tarefas que partam da curiosidade da criança (P2) • Mais tarefas (P3) • Pedagogia diferenciada (P4; P5; P8) • Mais cuidado na preparação de aulas (P6) • Trabalho mais elaborado para o sobredotado (P6) • Inserir na prática pedagógica recursos estimulantes (P7) • Seguir a linha de raciocínio da criança (P9) • Rotina mais estimulante (P10) • Rotina pedagógica igual (P11; P12) 	<p>P1: “(...) a criança vai participar nas rotinas da mesma forma, mas se calhar o grau de exigência terá de ser maior (...)”</p> <p>P2: “(...)teria de fazer um trabalho de forma a que ela não desanimasse (...) pegar na curiosidade dela e alargar um pouco o trabalho, ao trabalho que faria com os outros (...)”</p> <p>P3: “(...)é necessário ter muito mais tarefas, tarefas mais à frente para a criança não desmotivar. Teria de fazer tarefas com um grau de complexidade muito mais acima para essa criança.”</p> <p>P4: “(...) Tem de existir uma pedagogia diferenciada, tinha de lhe dar recursos, propor exercícios e trabalhos de acordo com as suas capacidades (...) Iria existir um grau de exigência diferente dos restantes colegas.”</p> <p>P5: “(...)Eu adapto muito (...) Fazia um ensino mais individualizado para estas crianças.”</p> <p>P6: “(...) pede-nos muito mais cuidado nas preparações das aulas. Nós temos de levar conhecimentos mais profundos (...) não podemos tratar uma criança dessas da mesma maneira. Teria de haver um trabalho mais intenso para ela, mais elaborado.”</p> <p>P7: “(...) é importante arranjar recursos estimulantes para a cativar.”</p> <p>P8: “(...) teria de existir uma diferenciação pedagógica (...)”</p>

			<p>P9: “(...) Uma pessoa podia pensar numa coisa para dar a sua aula, mas a criança diz outra e temos de seguir o raciocínio dessa criança (...).”</p> <p>P10: “(...) Eu adapto a rotina, de forma a que elas sejam estimuladas.”</p> <p>P11: “(...) acho que não influenciava a minha rotina.”</p> <p>P12: “(...) Um professor, com uma turma com alunos “normais” deve atender que as rotinas pedagógicas devem beneficiar todos os alunos (...) Cabe ao professor conseguir adaptar-se e agilizar-se (...).”</p> <p>P13: “(...) Temos de tentar fazer tarefas mais complexas.”</p>
	<p>Subtema 2.5 Inclusão em turmas de ensino regular (QUESTÃO 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Inclusão em turmas regulares (P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13) 	<p>P1: “Sim (...).”</p> <p>P2: “Sim (...).”</p> <p>P3: “Não, acho que deveriam continuar no regular. Quase que estamos a falar numa inclusão ou não (...).”</p> <p>P4: “Acho que deveria estar inserida no mesmo grupo que as restantes crianças (...).”</p> <p>P5: “Claro que sim (...).”</p> <p>P6: “É assim, eu acho que elas têm de ficar em turmas regulares. (...) Mas também acho que elas ficam limitadas (...).”</p> <p>P7: “Claro (...).”</p> <p>P8: “Nós só temos turmas regulares e acho que deve ser assim (...).”</p> <p>P9: “Sim (...).”</p> <p>P10: “Sim.”</p> <p>P11: “Sim (...).”</p> <p>P12: “Sim (...).”</p> <p>P13: “Julgo que algumas crianças sobredotadas podem integrar turmas de ensino regular (...).”</p>

<p>Tema 3 Práticas pedagógicas com alunos sobredotados</p>	<p>Subtema 3.1 Rotinas/adequações pedagógicas (QUESTÃO 7)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Maior quantidade de recursos em sala (P1) • Tarefas com exigência superior (P1; P2; P5; P8; P10; P11; P12) • Recurso à tecnologia por parte do aluno (P2; P3; P13) • Trabalho de grupo (P3; P4) • Apresentações aos colegas (P4; P6) • Exercícios diferentes (P5; P8) • Trabalhos de pesquisa (P4, P6) • Recursos lúdicos (P7) • Ajudar os restantes colegas (P7; P10; P11) • Debates (P9) • Reforço positivo (P9) • Tarefas de maior responsabilidade (P12) • Apresentação de conteúdo mais cativante por parte do professor (P13) 	<p>P1: "(...) acredito que iria colocar na sala mais recursos (...) iria realizar tarefas mais exigentes para esses alunos." P2: "(...) ficheiros especificamente para essa criança (...) acesso, com mais facilidade, à <i>internet</i> (...)." P3: "(...) utilizar mais o computador (...) também utilizar o trabalho de grupo, para essa criança ajudar os restantes alunos." P4: "(...) Mais trabalhos de grupo e de pesquisa, e depois pediria apresentações de resultados, exposições aos colegas, seria mais por aí." P5: "Iria realizar exercícios diferentes (...) quando fosse avaliar este aluno (...) teria de ter tarefas mais exigentes." P6: "Poderia optar por fazer mais pesquisa (...) fazer com que ela transmita conhecimentos à turma (...)." P7: "Talvez recursos mais lúdicos (...) que a criança ajudasse os restantes alunos para se sentir útil..." P8: "não faz sentido que faça a mesma ficha (...) Tem de ser mais exigente (...) Mesmo a nível dos recursos materiais, as tarefas podem ser sempre diferentes (...)." P9: "Dar-lhe mais hipóteses de falar, de debater com os colegas e depois até dizer "estás muito bem, queres continuar? (...)." P10: "(...) tentar ajudar os colegas na sala de aula para que se sintam úteis e realizar tarefas mais estimulantes." P11: "Ajudar os colegas e dar-lhes trabalhos mais difíceis." P12: "(...) nomeá-la-ia por exemplo como minha ajudante e nos momentos de trabalho individual (...) Também adaptaria as tarefas de sala de aula (...) fazer com que existissem vários níveis de complexidade (...)." P13: "(...)uso de meios audiovisuais como prática comum e talvez optasse por realizar a minha apresentação de conteúdo de forma mais elaborada."</p>
---	--	---	---

	<p style="text-align: center;">Subtema 3.2 Adequabilidade de ajustamentos na gestão da turma (QUESTÃO 8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponder às necessidades de todos os alunos (P1; P5; P12; P13) • Ajustar o ensino aos níveis de capacidade de todos os alunos (P1) • Motivar os alunos para atividades mais complexas (P2; P3; P4; P6; P12) • Espírito de investigação (P4) • Promover a curiosidade (P4) • Carga de trabalho adequada ao aluno (P7) • Mensagem mais clara passada pelo aluno sobredotado aos restantes (P8; P9; P10; P11) • Espírito de entreaajuda (P8; P9; P10; P11) • Motivação (P12) 	<p>P1: “(...)ter a noção das capacidades e necessidades de todos os alunos (...)consigo observar diferentes níveis e gerir as tarefas tendo em conta esses níveis de capacidades dos alunos (...)”</p> <p>P2: “(...)a turma iria querer fazer o mesmo tipo de atividades que este aluno (...)”</p> <p>P3: “(...)há sempre mais conhecimento ali em causa (...)”</p> <p>P4: “(...)Com uma pesquisa e uma exposição mais aprofundada das temáticas todos saem beneficiados (...) todos os alunos tivessem mais espírito de investigação, que fossem mais curiosos.”</p> <p>P5: “(...)uns sabem mais que outros, mas que ninguém se sintam inferior.”</p> <p>P6: “(...)por exemplo se o aluno sobredotado fizer exposições para toda a turma também vai motivá-los (...)”</p> <p>P7: “(...)se tivesse de gerir o tempo (...) iria simplesmente ajustar a carga de trabalho ou a complexidade do trabalho para aquela criança.”</p> <p>P8: “tinha dificuldade em chegar aos colegas dele, e ele conseguia explicar as coisas aos colegas de uma forma muito mais fácil (...) Neste caso ele ajudava os colegas e os colegas aprendiam melhor.”</p> <p>P9: “(...) alunos sobredotados a ajudar os restantes.”</p> <p>P10: “Ao ajudar os alunos com mais dificuldades, os sobredotados aprendem e as restantes crianças também.”</p> <p>P11: “Se as crianças sobredotadas ajudam os com mais dificuldades, todos saem a ganhar.”</p> <p>P12: “(...)tentar chegar a todos os alunos (...) não desmotivar os alunos que adquirem mais rápidas competências e aprendizagens e a ajudar a que os alunos que têm mais dificuldade a chegarem ao mesmo nível que os anteriores.”</p>
--	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diferente para crianças sobredotadas (P1; P2; P3; P4; P5; P6; P10; P11; P12) • Avaliação igual para crianças sobredotadas (P8; P9; P13) • Tem em conta as capacidades da criança no quotidiano, mas não altera a nota (P7) • Avaliações mais exigentes (P1; P4) • Testes com mais questões (P2) • Ensino especial teria de ajudar na avaliação (P3) • Testes diferentes (P4; P5; P10; P11) • Trabalhos extra (P4) • Tarefas de sala mais exigentes (P5) 	<p>P13: “(...) tendo por base a heterogeneidade dos alunos (...) todas têm necessidades diferentes.”</p> <p>P1: “Claro (...) avaliações mais exigentes (...) ter em conta as capacidades desses alunos.”</p> <p>P2: “Sim (...) um teste, se calhar para ele faria umas perguntas extra (...) Mas, se viessem erradas não desvalorizava (...).”</p> <p>P3: “Sim (...) teríamos de ter sempre o ensino especial a ajudar-nos, porque agora com estas novas leis se calhar já teria de existir um novo currículo(...).”</p> <p>P4: “Tenho de tomar. Poderia alterar as fichas de avaliação. Teria de ter instrumentos de avaliação adequados. (...) Iria subir o grau de exigência (...) exigir um trabalho extra (...).”</p> <p>P5: “Claro que sim! (...) no caso dos testes de avaliação iria alterar as questões para que fossem mais exigentes (...) tarefas em sala iria colocar um grau de exigência superior para essas crianças (...).”</p> <p>P6: “Eu acho que teria de tomar. No dia a dia, porque é sempre uma avaliação contínua (...).”</p> <p>P7: “(...)Para mim a avaliação é constante. Eu iria ter em conta que tinha uma criança com capacidades superiores em determinadas áreas, mas claro que não iria diferenciar as notas (...) Acho que não podemos alterar isso, porque estamos a avaliar aqueles conhecimentos em específico (...).”</p> <p>P8: “(...)As fichas são iguais para todos (...) não há necessidade de instrumentos de avaliação diferentes.”</p> <p>P9: “A avaliação seria igual. Só que teria uma anotação (...).”</p> <p>P10: “Acho que sim. Iria fazer testes com exercícios mais específicos.”</p> <p>P11: “Sim. Nos testes tentaria dificultar.”</p>
--	--	---	--

			<p>P12: “Sim, a avaliação de todas as crianças passa por uma avaliação individual (...) a sua avaliação deve ir ao encontro das suas capacidades. “</p> <p>P13: “Os critérios de avaliação não contemplam distinções para estas crianças.”</p>
<p>Tema 4 Contributo da comunidade educativa</p>	<p>Subtema 4.1 Apoios disponibilizados (QUESTÃO 10)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • nenhuns (P1; P3; P4; P6; P7; P10; P11; P12) • Professores de apoio, mas dificilmente para atender a sobredotados (P2) • Psicólogos, mas dificilmente para atender a sobredotados (P2) • Professoras de ensino especial (P8) • Jogos (P9) • Biblioteca (P13) • Computadores (P13) • Terapeutas, mas dificilmente para atender a sobredotados (P2) 	<p>P1: “(...)não acredito que nenhuma escola disponibilize apoios para as salas com crianças sobredotadas.”</p> <p>P2: “Nenhuns. (...) Iriam existir somente os professores de apoio e os psicólogos (...).</p> <p>P3: “(...)Em sala de aula nunca haveria nada (...)”</p> <p>P4: “Eu desconheço (...)”</p> <p>P5: “(...)Acho que não disponibilizam recursos específicos para essas crianças.”</p> <p>P6: “(...)não tenho conhecimento desse tipo de apoios (...)”</p> <p>P7: “Acho que não existem recursos diferentes para estas salas (...)”</p> <p>P8: “Nada (...) Vão lá umas professoras de ensino especial.”</p> <p>P9: “Eu, como professora tentaria arranjar uns jogos, mas basicamente seria isso, nada mais.”</p> <p>P10: “Não há.”</p> <p>P11: “Não tem.”</p> <p>P12: “Nenhuns, apenas o professor titular de turma e os materiais que o mesmo implementa em sala de aula.”</p> <p>P13: “A biblioteca escolar e os computadores com acesso à internet. (...) Talvez os terapeutas, mas para essas crianças não sei se serão utilizados sequer.”</p>
	<p>Subtema 4.2 Atividades extracurriculares (QUESTÃO 11)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhuma distintas (P1; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13) 	<p>P1: “(...)não, nesta escola não há isso (...)”</p> <p>P2: “(...)Criando outro tipo de Clubes que fossem ao encontro dos interesses desse aluno (...)”</p> <p>P3: “(...)eu diria que a ideia era às 15h30 ir embora.”</p> <p>P4: “Não iria existir nada que anteriormente não existisse (...)”</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Clubes segundo interesses dos alunos sobredotados (P2) 	<p>P5: “As atividades extracurriculares que a escola tiver para as crianças que não são sobredotadas.”</p> <p>P6: “É tudo igual. (...)”</p> <p>P7: “As atividades são as mesmas para todos os alunos (...)”</p> <p>P8: “As mesmas que aos outros (...)”</p> <p>P9: “As atividades seriam as mesmas (...)”</p> <p>P10: “Também não há (...)”</p> <p>P11: “Também não tem.”</p> <p>P12: “Infelizmente, nenhuma (...)”</p> <p>P13: “Isso não há.”</p>
	<p>Subtema 4.3 Contributo dos técnicos especializados (QUESTÃO 12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio ao professor para definir objetivos a alcançar (P1; P3; P5) • Apoio ao professor para definir objetivos mais exigentes (P2; P7) • Estratégias para o professor implementar (P4; P6; P9) • Definição de objetivos mais motivantes (P8) • Apoio que consta no Decreto-Lei 54 de 2018 (P10) • Apoio igual ao das crianças com dificuldades (P11) • Não há técnicos (P12) • Não há contributo (P13) 	<p>P1: “(...)Eles talvez nos deem algum apoio, a nós, professores, para definirmos esses objetivos.”</p> <p>P2: “Em parceria comigo iríamos traçar objetivos específicos (...) Seriam criados objetivos mais exigentes.”</p> <p>P3: “Se existissem esses técnicos iríamos traçar objetivos em conjunto (...)”</p> <p>P4: “Os professores de educação especial dar-nos-iam algumas luzes e estratégias para implementar (...)”</p> <p>P5: “(...)acredito que iriam traçar objetivos mais adequados para estas crianças do que as professoras titulares. Mas o trabalho teria de ser conjunto (...)”</p> <p>P6: “(...)seria importante passar uma ajuda ao professor (...)”</p> <p>P7: “(...)traçar objetivos mais precisos para estas crianças, talvez objetivos mais desafiantes (...)”</p> <p>P8: “O técnico tinha a possibilidade de trabalhar com ela aquilo que mais a motiva (...) Com os técnicos os objetivos seriam mais concretos, talvez.”</p> <p>P9: “Esses técnicos poderiam dar umas dicas à professora titular de turma para aquela criança progredir (...)”</p> <p>P10: “O mesmo que se dá aos alunos do decreto de lei 54 de 2018 (...)”</p>

			<p>P11: “É o mesmo que para as crianças com dificuldades.”</p> <p>P12: “Não existem técnicos especializados (...) Terá de ser o professor titular de turma a defini-los e a fazer esse trabalho com a criança. “</p> <p>P13: “Para mim não há.”</p>
<p>Tema 5 Relação escola-família</p>	<p>Subtema 5.1 Ação da escola para com a família (QUESTÃO 13)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicos especializados contactam com a família (P1; P5) • Técnicos especializados criam estratégias de trabalho (P1) • Maior comunicação com a família (P1; P5) • Resposta educativas mais adequadas (P2) • Apoio à família (P2) • Estipulação de rotinas conjuntas (P3) • Estratégias definidas em conjunto (P3) • Não promove uma ação específica (P4; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13) • Professores contactam com os familiares (P6) 	<p>P1: “(...)os técnicos especializados também poderão entrar em contacto com as famílias (...) esclarecer dúvidas e arranjar novas estratégias para trabalhar com este aluno iremos ter isso em atenção, e nós professores, temos de ter uma relação próxima com a família da criança.”</p> <p>P2: “(...) Se fossem pais que exigem, (...) a escola daria mais respostas e prestaria mais apoio.”</p> <p>P3: “(...)As ditas regras teriam sempre de ser definidas de igual forma para a escola e para casa (...) era muito importante haver estratégias definidas em conjunto com a família (...).”</p> <p>P4: “Eu acho que o contato seria igual ao comum dos mortais (...).”</p> <p>P5: “(...) comunicar mais com os Encarregados de Educação. (...) será a equipa a desenvolver essas ações em parceria com o professor. Estas ações envolvem a existência de muita comunicação entre escola e família (...).”</p> <p>P6: “(...)Nós é que temos de falar com os pais.”</p> <p>P7: “Acho que não existe uma ação diferente (...).”</p> <p>P8: “Nenhuma em particular (...).”</p> <p>P9: “Acho que a escola não promove nada (...).”</p> <p>P10: “Não há nada.”</p> <p>P11: “Não tem.”</p> <p>P12: “Penso que nenhum (...).”</p> <p>P13: “Não promove ações específicas para estas crianças.”</p>
	<p>Subtema 5.2 Atendimento à família</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existe atendimento dos técnicos especializados à família (P1; P2; P4; P6; P7; P8) 	<p>P1: “Sim (...).”</p> <p>P2: “Sim (...).”</p> <p>P3: “Sim, mas sempre em conjunto com a professora.”</p>

	(QUESTÃO 14)	<ul style="list-style-type: none"> • Existe atendimento dos técnicos especializados à família em parceria com a professora (P3) • Não existe atendimento dos técnicos especializados à família (P5; P9; P11; P12; P13) • Não sabe se existe atendimento dos técnicos especializados à família (P10) 	<p>P4: “Eu acho que sim (...).” P5: “Se existe eu não sei (...).” P6: “Eu acredito que se existirem esses técnicos nas escolas esses atendimentos provavelmente existem.” P7: “Acho que se existirem os técnicos essas reuniões vão existir (...).” P8: “Se existirem os técnicos acho que esse atendimento faz todo o sentido.” P9: “Eu acho que isso não aconteceria (...).” P10: “Não sei, sou sincera.” P11: “Existe o atendimento normal só (...).” P12: “Não.” P13: “Não acredito.”</p>
	Subtema 5.3 Reuniões de monitorização (QUESTÃO 15)	<ul style="list-style-type: none"> • Não (P1; P10; P11) • Sim (P2; P4; P5; P6; P7; P8; P12) • Reuniões mensais (P3) • Reuniões de monitorização iguais às dos restantes alunos (P9; P13) 	<p>P1: “Não (...).” P2: “Sim (...).” P3: “Provavelmente teriam de ser mensais.” P4: “Eu penso que sim (...).” P5: “Reuniões existem sempre, para as crianças que não são sinalizadas também existem.” P6: “Isso claro (...).” P7: “Isso claro (...).” P8: “Sim (...).” P9: “Existem as mesmas reuniões que para os restantes alunos.” P10: “Normalmente não.” P11: “Não (...).” P12: “se houvesse existiriam essas reuniões, visto que fazem sentido existir (...).” P13: “As reuniões são as que existem para todas as crianças.”</p>
	Subtema 5.4 Plano Educativo Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Existência de Plano Educativo Individual, só depois do 1.º Período (P1) 	<p>P1: “(...)se visse que era necessário criava um Plano Educativo individualizado. Mas talvez não o criasse logo no primeiro período, tentava avaliar ao aluno e só depois criar o plano(...).”</p>

	(QUESTÃO 16)	<ul style="list-style-type: none"> Existência de Plano Educativo Individual, no início do 1.º Período (P2; P4) Inexistência de Plano Educativo Individual (P3; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13) 	<p>P2: “(...)existiria esse tal plano. (...) Logo no início, até às intercalares.”</p> <p>P3: “Penso que não existe nada disso (...)”</p> <p>P4: “Sim e sempre em parceria. Acho que deveria ser feito logo no 1.º período, mal existisse uma avaliação diagnóstica e conhecimento do aluno (...)”</p> <p>P5: “(...)eu não diria que existe um plano individual (...)”</p> <p>P6: “Pode ser elaborado, mas nós elaboramos é para quem tem dificuldades (...)”</p> <p>P7: “Acho que não (...)”</p> <p>P8: “Não (...)”</p> <p>P9: “Eu acho que não existiria nada individual (...)”</p> <p>P10: “Não existe um Plano Educativo Individual (...)”</p> <p>P11: “Não (...)”</p> <p>P12: “(...)não.”</p> <p>P13: “Não.”</p>
Tema 6 Desafio e formação especializada	Subtema 6.1 Desafios (QUESTÃO 17)	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer adequadamente a sobredotação (P1; P5) Respostas educativas adequadas (P2; P12) Inexistência de recursos materiais suficientes para estas crianças (P3) Inexistência de recursos humanos suficientes para estas crianças (P3) Número de alunos por turma (P4; P8) 	<p>P1: “(...) tenho de saber mais para poder ajudar o aluno.”</p> <p>P2: “Era ter a certeza que lhe estava a dar todas as respostas necessários (...)”</p> <p>P3: “É mesmo os recursos, recursos a nível de terapeutas e materiais (...)”</p> <p>P4: “(...)A dificuldade é o número de alunos.”</p> <p>P5: “(...)É mesmo o agarrar a criança, criar simpatia e depois compreender como a criança é.”</p> <p>P6: “Conseguir chegar à criança e satisfazer as suas necessidades e curiosidades (...)”</p> <p>P7: “(...)se dê bem com os restantes alunos e que se sinta motivada para as aprendizagens que nós estamos a transmitir.”</p> <p>P8: “É o tempo e a capacidade de chegar à criança (...) e do número de crianças que temos em sala (...)”</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Agradar estas crianças (P5; P6; P8) • Satisfazer as suas necessidades (P6) • Alimentar a sua curiosidade (P6) • Socialização da criança com os colegas (P7) • Motivar a criança para as aprendizagens (P7; P10; P13) • Tempo insuficiente (P8) • Integração adequada na turma (P9) • Comportamento desviante em sala (P11; P12) 	<p>P9: “Que ele se sentisse completamente integrado na turma, sem problema nenhum (...)”</p> <p>P10: “Eu acho que deve ser manter o aluno motivado.”</p> <p>P11: “O comportamento (...)”</p> <p>P12: “(...)sobredotadas estejam constantemente à espera de serem desafiada (...) O comportamento da criança (...)”</p> <p>P13: “Manter a motivação do aluno para a aprendizagem.”</p>
	<p>Subtema 6.2 Ultrapassar os desafios (QUESTÃO 18)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Busca pelo saber por parte do professor (P1; P7) • Maior exigência com esses alunos (P1) • Pedir ajuda a técnicos externos à escola que acompanhem a criança (P2) • Material distinto (P2; P12) • Apoio da família da criança (P3; P13) • Redução de alunos por turma (P4; P8) 	<p>P1: “(...)procurar para saber mais e conseguir ser sempre mais exigentes connosco e com os nossos alunos.”</p> <p>P2: “(...)pedir ajuda a quem o acompanha lá fora, na definição das tais estratégias para o poder acompanhar (...) material necessário para ele poder trabalhar (...)”</p> <p>P3: “As famílias têm de contribuir bastante (...)”</p> <p>P4: “Reduzir o número de alunos em cada turma (...) mais formações para os professores, no âmbito da educação especial por exemplo.”</p> <p>P5: “(..) tentando sempre agradá-las.”</p> <p>P6: “Teríamos de conhecer a criança, teríamos de perceber as suas necessidades e conseguir acompanhá-la. Temos de saber aproximar-nos dessas crianças. (...)”</p> <p>P7: “Acho que é mesmo pesquisar sobre o assunto (...)”</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores adequada para o ensino destas crianças (P4) • Agradando estas crianças (P5) • Conhecendo bem a criança (P6) • Ganhando confiança da criança (P6) • Alertando a turma para a criança sobredotada (P9) • Ambiente favorável (P10) • Atividades desafiantes (P10) • Ajustar as aulas (P11) • Novas estratégias em sala (P12) • Acompanhamento individualizado nas escolas (P12) 	<p>P8: “Reduzir as turmas (...).”</p> <p>P9: “Falando com a turma (...).”</p> <p>P10: “Penso que criando um ambiente favorável e atividades desafiantes (...).”</p> <p>P11: “Adaptando a aula à realidade existente.”</p> <p>P12: “(...)implementadas novas estratégias globais para crianças sobredotadas, criar recursos materiais e humanos para o acompanhamento destas crianças (...) devem ser acompanhadas individualmente.”</p> <p>P13: “Com muito diálogo e contacto com a família.”</p>
	<p>Subtema 6.3 Alerta da sobredotação na formação de professores (QUESTÃO 19)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação sem alerta para a sobredotação (P1; P2; P4; P5; P8; P9; P10; P11; P12; P13) • Formação com alerta para a sobredotação (P3) • Formação com alerta para a sobredotação, mas muito vago (P6; P7) 	<p>P1: “Não (...).”</p> <p>P2: “Nunca.”</p> <p>P3: “Sim, sim.”</p> <p>P4: “Não.”</p> <p>P5: “Isso não.”</p> <p>P6: “Por acaso tenho ideia que se falou e se fizeram trabalhos de grupo. Mas tudo muito por alto.”</p> <p>P7: “(...)momento em que se fala nessa temática, mas é falar sobre o assunto, não é trabalhá-lo.”</p> <p>P8: “Não (...).”</p> <p>P9: “Não (...).”</p> <p>P10: “Que me recorde não.”</p> <p>P11: “Não (...).”</p>

			<p>P12: “Não.”</p> <p>P13: “Não.”</p>
	<p>Subtema 6.4 A formação de professores e a intervenção (QUESTÃO 20)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A formação de professores é suficiente para intervir junto destas crianças (P1; P3) • A formação de professores não é suficiente para intervir junto destas crianças (P2; P4; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13) • Apesar da formação de professores ser suficiente para intervir junto destas crianças, é sempre necessário ter mais formações (P5) 	<p>P1: “Sim! (...)”</p> <p>P2: “Não (...)”</p> <p>P3: “Foi suficiente (...)”</p> <p>P4: “Não (...)”</p> <p>P5: “Eu acho que podemos ter sempre mais formação. Se perguntarem se me acho capaz de ensinar estas crianças eu digo que sim (...)”</p> <p>P6: “Não (...)”</p> <p>P7: “Acho que não (...)”</p> <p>P8: “Não (...)”</p> <p>P9: “Atualmente acho que não (...)”</p> <p>P10: “Não.”</p> <p>P11: “(...)não.”</p> <p>P12: “(...)não.”</p> <p>P13: “Não.”</p>
	<p>Subtema 6.5 Formação conveniente para intervir junto de crianças sobredotadas (QUESTÃO 21)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação especializada (P1; P2; P5; P6) • Intervir com estas crianças (P3; P6; P9; P13) • Ações de formação (P4; P7; P8; P13) • Abordar o tema no contexto educativo (P10; P11) • Trabalhar a temática na formação de professores (P12, P13) 	<p>P1: “(...)poderíamos ter uma formação mais especializada (...)”</p> <p>P2: “(...) em termos de formação, no exterior, por aí fora, não me lembro de haver formações sobre (...)”</p> <p>P3: “Acredito que devíamos ir ao terreno (...)”</p> <p>P4: “Pequenas formações relacionadas com esta temática.”</p> <p>P5: “Acho que deveria existir uma formação específica (...)”</p> <p>P6: “Acho que deveriam existir formações mais profundas. Mas principalmente é a experiência (...)”</p> <p>P7: “Talvez formações em que fossem abordadas metodologias diferenciadoras (...)”</p> <p>P8: “Eu acho que não é através de uma formação. Talvez várias formações (...) A ideia é deixar o professor a pensar(...)”</p> <p>P9: “Acho que parte muito da prática (...)”</p> <p>P10: “Acho que o fundamental era falar-se mais do tema.”</p>

			<p>P11: “Mais informação (...) falamos de inclusão.”</p> <p>P12: “Durante a formação de professores esse tema deveria ser abordado como uma necessidade educativa especial (...).”</p> <p>P13: “Deveria ter tipo conhecimento deste assunto durante a minha formação e talvez na prática, (...) ações de formação.”</p>
	<p>Subtema 6.6 Prioridade de ensino (QUESTÃO 22)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sobredotação não é vista com uma prioridade de ensino (P1; P2; P4; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13) • Sobredotação é vista como prioridade de ensino (P3;P5) 	<p>P1: “Não (...).”</p> <p>P2: “Não (...).”</p> <p>P3: “Sim (...).”</p> <p>P4: “Não. Mas também acho que não devam ser uma prioridade. (...).”</p> <p>P5: “(...) diz-se que sim, até pelas equipas que foram criadas. Mas sinceramente acho que parte um bocadinho do professor.”</p> <p>P6: “Não (...).”</p> <p>P7: “Não (...).”</p> <p>P8: “Não (...).”</p> <p>P9: “Nao!”</p> <p>P10: “Não.”</p> <p>P11: “Não.”</p> <p>P12: “Não (...).”</p> <p>P13: “Não.”</p>
<p>Tema 7 Pensamentos pessoais sobre a sobredotação</p>	<p>Subtema 7.1 Pensamentos pessoais (QUESTÃO 23)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças especiais (P1; P10) • Sistema Educativo incapaz para estas crianças (P1; P2; P5; P6) • Falta de formação de professores (P2; P5) • Dificuldades no ensino (P3) • Inclusão (P4) • Preocupação (P5; P12) • Assunto pouco falado (P7) • Desafio (P8; P12, P13) 	<p>P1: “(...)são crianças estrelas (...) o nosso sistema educativo os estraga (...) São crianças ídigos!”</p> <p>P2: “(...)falta de formação. Convinha haver (...).”</p> <p>P3: “(...)sobredotação representa dificuldades (...) as escolas não estão preparadas para estas crianças.”</p> <p>P4: “Inclusão.”</p> <p>P5: “(...)a primeira palavra que me vem à cabeça é “preocupação”. Porque nem todas as escolas estão preparadas para isso, nem todos os professores estão sensibilizados para esse assunto(...).”</p> <p>P6: “Desajustados. Este ensino não está ajustado para estas crianças.”</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Atenção insuficiente para estas crianças (P9) • Crianças inquietas (P10, P11) • Capacidades superiores (P11) • Inteligência superior (P12) 	<p>P7: “Um tema pouco falado e que exige bastante de um professor.”</p> <p>P8: “Desafio!”</p> <p>P9: “Dar mais atenção a essas crianças.”</p> <p>P10: “Crianças “muito à frente”. São inquietas (...).”</p> <p>P11: “Excelente aluno, com capacidades extremas, mas muito inquieto (...).”</p> <p>P12: “Inteligência, desafios e superação (...).”</p> <p>P13: “Desafio.”</p>
--	--	---	--

Anexo IV - 3.ª Unidade de análise

TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO
<p>Perceção dos professores relativamente à sobredotação</p>	<p>Contacto com crianças sobredotadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de contacto com estas crianças
	<p>Conceito e evidências comportamentais de sobredotação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades acima da média • Inteligência superior • Capacidades superiores numa área, noutras inferiores • Interesses distintos • Curiosidade • Irrequietação • Desmotivação • Desinteresse • Desatenção • Infelicidade • Rapidez • Autonomia • Perfeccionismo • Competitividade • Facilidade de aprendizagem • Participação constante • Comportamentos atípicos • Literacia mais desenvolvida • Vocabulário complexo • Problemas de socialização • Maturidade superior no relacionamento com adultos • Dificuldade de adaptação
	<p>Idade de identificação de crianças sobredotadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Antes do Pré-escolar • 3 anos • 5 anos • Pré-escolar • Início do 1.º Ciclo • 2.º ano de escolaridade • Idades mais elevadas que o Pré-escolar
	<p>Rotinas pedagógicas, inclusão e adequabilidade de ajustamentos na gestão da turma de crianças sobredotadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tarefas mais exigentes • Tarefas baseadas na curiosidade do aluno • Maior quantidade de tarefas • Tarefas diferenciadas • Tarefas de maior responsabilidade • Trabalhos de pesquisa • Recursos estimulantes

		<ul style="list-style-type: none"> • Recursos diversificados • Recursos lúdicos • Recurso à tecnologia • Trabalhos em grupo • Debates • Exposições orais dos conhecimentos • Entreaajuda entre colegas • Pedagogia diferenciada • Rotinas mais estimulantes • Preparação de aulas mais cuidadosa • Aulas mais cativantes • Motivação para as aprendizagens • Corresponder às necessidades de todos os alunos • Promoção da curiosidade • Reforço positivo • Inclusão em turmas regulares
	<p>Avaliação de crianças sobredotadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Testes de avaliação com grau de dificuldade superior • Testes de avaliação com mais questões • Trabalhos suplementares • Tarefas de sala mais exigentes • Avaliação segundo capacidades dos alunos • Avaliação igual para todos os alunos • Ensino especial presente no processo de avaliação
<p>Contributo da escola para crianças sobredotadas e suas famílias</p>	<p>Apoios, atividades extracurriculares e contributos dos técnicos especializados disponibilizados a crianças sobredotadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de apoios • Professores de ensino especial • Professores de apoio, psicólogos e terapeutas, mas dificilmente para atender a sobredotados • Jogos • Biblioteca escolar • Computadores • Nenhumas atividades extracurriculares específicas • Clubes segundo interesses dos alunos • Técnicos auxiliam o professor a definir objetivos

		<ul style="list-style-type: none"> • Técnicos definem estratégias de ensino
	<p>Ação da escola e atendimentos à família</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicos especializados contactam com a família • Professores contactam com a família • Técnicos criam estratégias de trabalho • Respostas educativas mais adequadas • Maior comunicação com a família • Estipulação de rotinas conjuntas • Estratégias de aprendizagem conjuntas • Reuniões regulares de monitorização do aluno • Reuniões mensais de monitorização do aluno • Inexistência de Plano Educativo Individual
<p>Desafios e formação especializada</p>	<p>Desafios na inclusão e prioridade de ensino de uma criança sobredotada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o conceito de sobredotação • Prestar respostas educativas adequadas • Inexistência de recursos materiais • Inexistência de recursos humanos • Número de alunos por turma • Tempo insuficiente • Corresponder às necessidades da criança • Alimentar a curiosidade desta criança • Cativar • Atividades desafiantes • Novas estratégias de ensino em sala • Sensibilizar a turma para a sobredotação • Socialização com os restantes colegas atípica • Motivação para as aprendizagens • Criar ambientes favoráveis à aprendizagem • Comportamentos desviantes • Professor aprendiz

		<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda de técnicos especializados • Exigência superior para com esta criança • Apoio dos familiares • Formação de professores adequada a este ensino • Acompanhamento individualizado para esta criança • Sobredotação não é considerada uma prioridade
	<p>Formação de professores para intervenção junto destas crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores ainda não é adequada a este ensino • Necessárias formações específicas • Intervenção junto destas crianças • Ações de formação • Abordagem da temática em contextos educativos • Trabalhar a temática na formação de professores
<p>Pensamentos pessoais sobre a sobredotação</p>	<p>Pensamentos pessoais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças especiais • Sistema Educativo incapaz para estas crianças • Falta de formação de professores • Dificuldades no ensino • Inclusão • Preocupação • Assunto pouco falado • Desafio • Crianças inquietas • Capacidades superiores • Inteligência Superior

Anexo V - Quadro síntese de temas e subtemas

2.ª Fase da análise temática		3.ª Fase da análise temática		
TEMAS	SUBTEMAS	TEMAS	SUBTEMAS	
Tema 1 Caraterização profissional	Subtema 1.1 Contacto com crianças sobredotadas	Tema 1 Perceção dos professores relativamente à sobredotação	Subtema 1.1 Contacto com crianças sobredotadas	
Tema 2 Concepções e representações da sobredotação	Subtema 2.1 Conceito de sobredotação		Subtema 1.2 Conceito e evidências comportamentais de sobredotação	
	Subtema 2.2 Evidências comportamentais		Subtema 1.4 Rotinas pedagógicas, inclusão e adequabilidade de ajustamentos na gestão da turma de crianças sobredotadas	
	Subtema 2.3 Idade em que surgem manifestações comportamentais de sobredotação			
	Subtema 2.4 Influência das representações acerca de crianças sobredotadas nas rotinas pedagógicas			
	Subtema 2.5 Inclusão em turmas de ensino regular		Subtema 1.5 Avaliação de crianças sobredotadas	
Tema 3 Práticas pedagógicas com alunos sobredotados	Subtema 3.1 Rotinas/adequações pedagógicas		Tema 2 Contributo da escola para crianças sobredotadas e suas famílias	Subtema 2.1 Apoios, atividades extracurriculares e contributos dos técnicos especializados disponibilizados a crianças sobredotadas
	Subtema 3.2 Adequabilidade de ajustamentos na gestão da turma			
	Subtema 3.3 Avaliação			
Tema 4 Contributo da comunidade educativa	Subtema 4.1 Apoios disponibilizados			Tema 5 Relação escola-família
	Subtema 4.2 Atividades extracurriculares			
	Subtema 4.3 Contributo dos técnicos especializados			
Subtema 5.1 Ação da escola para com a família				
Tema 6 Desafio e formação especializada	Subtema 5.2 Atendimento à família	Tema 3 Desafios e formação especializada		Subtema 3.1 Desafios na inclusão e prioridade de ensino de uma criança sobredotada
	Subtema 5.3 Reuniões de monitorização			
	Subtema 5.4 Plano Educativo Individual			Subtema 3.2 Formação de professores para intervenção junto destas crianças
	Subtema 6.1 Desafios			
	Subtema 6.2 Ultrapassar os desafios			
	Subtema 6.3 Alerta da sobredotação na formação de professores			
Subtema 6.4 A formação de professores e a intervenção	Tema 4 Pensamentos pessoais sobre a sobredotação			
Subtema 6.5 Formação conveniente para intervir junto de crianças sobredotadas				
Subtema 6.6 Prioridade de ensino				
Tema 7 Pensamentos pessoais sobre a sobredotação	Subtema 7.1 Pensamentos pessoais		Subtema 4.1 Pensamentos pessoais	