



Escola Superior de Educação João de Deus

**Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor**

**O (in)sucesso escolar das crianças sobredotadas –
Percepção dos Docentes**

Ilisete Santos da Silva

Lisboa, Julho de 2012



Escola Superior de Educação João de Deus

**Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor**

**O (in)sucesso escolar das crianças sobredotadas –
Percepção dos Docentes**

Ilisete Santos da Silva

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

Lisboa, Julho de 2012

“Nenhuma sociedade se pode dar ao luxo de ignorar os seus membros mais dotados... Todos devem pensar seriamente em como encorajar e educar os seus talentos.”

Ellen Winner (1996)

Resumo

Hoje em dia, assiste-se a um crescente interesse pelos vários grupos de crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais. Nas escolas, existem as crianças que sofrem de deficiência (visual, auditiva, motora, mental) e que têm dificuldades de adaptação escolar. Para estas, existem vários apoios regulados pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 07 de Janeiro. Porém, no processo educativo e a nível da legislação, existe um grupo mais esquecido entre todas elas: as crianças sobredotadas e talentosas. Estas têm necessidades específicas e, como tal, são portadores de Necessidades Educativas Especiais. Muitos destes jovens passam despercebidos na escola por falta de estruturas de identificação e acompanhamento. Muitos são apenas percebidos como hiperactivos, ansiosos, frustrados, desinteressados, indisciplinados, incómodos, em conflito com o próprio ensino que não corresponde às suas expectativas. Sendo assim, estas crianças sofrem igualmente com as dificuldades escolares e são vítima do insucesso escolar, como tantas outras inseridas nas nossas escolas. Sofrem com o modelo escolar que lhes é proposto e com a falta de legislação existente. Elas são diferentes e como tal, necessitam de um atendimento específico e de uma justa e efectiva igualdade de oportunidades. Por isso, a escola deve criar condições para desenvolver as potencialidades das crianças sobredotadas, criar ambientes criativos, desenvolver estímulos, criar recursos, dar oportunidades e um atendimento diferenciado em função das suas características e necessidades individuais. Com o Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro e a criação dos Planos de Desenvolvimento que criam condições para a expressão e desenvolvimento das capacidades excepcionais das crianças sobredotadas, começou a existir, em Portugal, uma preocupação com o seu atendimento.

Porém, com o estudo realizado, chegou-se à conclusão que as medidas educativas junto às crianças sobredotadas não são adequadas e a intervenção educativa na sobredotação é, não só insuficiente, como também quase inexistente. Sendo assim, há, ainda, um longo caminho a percorrer na identificação, no apoio e na intervenção destes alunos.

Palavras-chave: sobredotação; Necessidades Educativas Especiais; insucesso escolar; medidas educativas, identificação; atendimento específico.

Abstract

Now days, there is a rising interest towards the different groups of children that need Special Educational Measures. At school, there are children that suffer of some type of handicapping (visual, hearing, motor disability, mental) and that find it hard to adapt to the school environment. For these, there are several aids established by the Law nº 3/2008 of January the 7th. However, in the educational process and according to the law, there is a forgotten group among them: the children that are gifted and talented. They have special needs and as so they require Special Educational Measures. Lots of these children are forgotten because there are no structures that identify and escort these cases. Many are seen as hyperactive, anxious, frustrated, disinterested, disruptive, inconvenient and in conflict with the education system that is not up to their expectations. In this way, these children also suffer with learning difficulties and are victims of academic failure, as many other children that are in our school system. They suffer with the academic model that is imposed on them and with the lack of legislation in vigor. They are different and so, they require specific treatment, a fair and effective equality of opportunities. Therefore, the school should create conditions to develop these children's potential, organizing creative environments, developing stimulations, creating resources and allowing the possibility for differentiated treatment depending on the characteristics and needs of each child. With the Law nº 50/2005 of October the 20th, and the birth of Development Plans that create conditions for the expression and the growth of exceptional skills of gifted children, in Portugal the concern with these children appeared.

However, the study came to the conclusion, that the Educational Measures with the gifted children are not appropriate and educational intervention with giftedness is not only inadequate but also almost nonexistent. Thus, there is still a long way to go in the identification, intervention and support of these students

Keywords: giftedness; Special Educational Needs; academic failure; educational measures; identification; specific treatment.

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que me apoiaram na realização desta Dissertação de Mestrado. Àqueles que, sem a sua ajuda, a concretização da mesma não seria possível.

À minha família, e em particular, ao meu marido que sem a sua paciência e compreensão, não teria conseguido concluir o meu Mestrado em Educação Especial.

À Doutora Cristina Gonçalves, pela devida orientação durante a execução da Dissertação.

A todos os professores que responderam ao questionário pela abertura, boa vontade e colaboração e que, deste modo, facilitaram a execução de uma parte da investigação.

Aos professores, funcionários e colegas pelas ajudas, intercâmbios e reflexões partilhadas.

Índice do texto

Resumo.....	V
Abstract.....	VI
Agradecimentos.....	VII
Introdução.....	20
Parte I - Enquadramento teórico.....	25
1. O insucesso escolar.....	25
1.1.O conceito de insucesso escolar.....	25
1.2. Manifestações do insucesso escolar.....	26
1.3.Causas do insucesso escolar.....	26
1.3.1.O aluno.....	27
1.3.2.A família e o handicap sociocultural.....	28
1.3.3.A escola.....	30
1.4. Comportamento das crianças com insucesso escolar.....	32
1.5. O sistema educativo.....	33
1.5.1. A escola universal, obrigatória e gratuita.....	33
1.5.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e o princípio da igualdade de oportunidades.....	35
1.6. O Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro.....	37
1.6.1. A retenção.....	37
1.6.2. Plano de Recuperação.....	39
1.6.3. Plano de Acompanhamento.....	40
1.7. Organização Curricular	40
1.7.1. Organização curricular do 1º ciclo	40
1.7.2. Organização curricular do 2º e 3º ciclo	42
1.8. O insucesso escolar em Portugal.....	44
2. A sobredotação.....	48
2.1.Tipos de inteligência.....	48
2.2. O Quociente de Inteligência (QI).....	49
2.2.1. A escala de inteligência de Binet-Simon.....	49

2.2.2. Tipo de teste de inteligência.....	49
2.2.2.1. Escala Colectiva de Nível Intelectual (ECNI).....	50
2.2.2.2. Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR)	50
2.2.2.3. Teste de Inteligência Analítica (IA).....	51
2.2.2.4. Teste do Desenho do Homem de Goodenough	51
2.2.2.5. Teste de Pensamento Criativo de Torrance (TPCT).....	51
2.2.2.6. Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC).....	52
2.2.3. A eficácia dos testes de inteligência.....	52
2.2.4. A ineficácia da utilização dos testes de inteligência	53
2.3. O conceito de sobredotação.....	55
2.3.1. Conceito histórico.....	55
2.3.2. O estudo de Lewis Terman.....	55
2.3.3. Definição da sobredotação.....	57
2.3.3.1. As dificuldades de uma definição.....	57
2.3.3.2. Proposta de definição.....	58
2.4. Criança talentosa ou sobredotada?.....	60
2.5. Características das crianças sobredotadas.....	61
2.5.1. Características.....	62
2.5.1.1. Domínio das aprendizagens: capacidade académica específica e intelectual geral.....	62
2.5.1.2. Domínio da motivação.....	63
2.5.1.3. Domínio da criatividade.....	63
2.5.1.4. Domínio da liderança.....	64
2.5.1.5. Psicomotricidade.....	64
2.5.1.6. Artes visuais e expressões.....	65
2.5.1.7. Domínio sociomoral.....	65
2.5.1.8. Domínio social e vida afectiva.....	65
2.5.2. Modelo dos três anéis da sobredotação.....	67
2.5.3. Modelo triádico da sobredotação	68
2.5.4. Problemas de identificação: as múltiplas características das crianças sobredotadas	69
2.5.5. Problemas de identificação: meio sócio-económico carente.....	72

2.6. Comportamento das crianças sobredotadas.....	73
2.7. A origem da sobredotação.....	74
2.7.1. Trabalho intenso <i>versus</i> produto inato.....	74
2.7.2. O papel do cérebro.....	75
2.8. Alguns mitos sobre as crianças sobredotadas.....	75
2.8.1. Sobredotação global.....	76
2.8.2. O desempenho escolar.....	76
2.8.3. As crianças sobredotadas têm recursos suficientes para se desenvolverem sozinhas	77
2.8.4. As crianças sobredotadas podem ser integradas em turmas normais	77
3. As crianças sobredotadas: sucesso ou insucesso escolar?.....	78
3.1. Necessidades Educativas Especiais (NEE)	78
3.1.1. A inclusão.....	78
3.1.1.1. A Declaração de Salamanca.....	78
3.1.1.2. O Decreto-Lei nº 3/2008, de 07 de Janeiro.....	80
3.1.1.3. Evolução do conceito de inclusão.....	80
3.1.1.4. Definição de escola inclusiva.....	83
3.1.2. Sobredotação = Necessidade Educativa Especial?.....	84
3.2. A política na problemática da sobredotação.....	86
3.2.1. Os conservadores.....	86
3.2.2. Os progressistas: igualdade de oportunidades	87
3.3. O atendimento às crianças sobredotadas.....	87
3.3.1. O papel da sociedade.....	88
3.3.2. O papel da família.....	88
3.3.2.1. Generalizações.....	89
3.3.2.2. Pressão parental excessiva.....	89
3.3.2.3. Funções da família.....	90
3.3.2.4. Família <i>versus</i> escola	94
3.3.3. O papel da escola.....	95
3.3.4. O papel do professor.....	97
3.3.4.1. A identificação por parte do professor das crianças sobredotadas	97

3.3.4.1.1. Características potenciais facilitadoras <i>versus</i> características potenciais inibidoras	97
3.3.4.1.2. Escala de Pfromm Netto.....	98
3.3.4.1.3. Escala de Renzulli e Hartman.....	100
3.3.4.2. As competências do professor da criança sobredotada	101
3.3.4.3. Características do professor da criança sobredotada.....	103
3.3.4.4. A formação de professores.....	104
3.3.5. Outras formas de ajuda.....	105
3.3.5.1. Actividades de ajuda às crianças sobredotadas.....	106
3.3.5.2. Segregação/Agrupamento por nível de aptidão	107
3.3.5.2.1. Argumentos contra.....	107
3.3.5.2.2. Argumentos a favor.....	108
3.3.5.3. A aceleração.....	109
3.3.5.3.1. Tipo de aceleração.....	109
3.3.5.3.2. Despacho Normativo nº 1/2005, de 05 de Janeiro.....	110
3.3.5.3.3. Argumentos contra.....	110
3.3.5.3.4. Argumentos a favor.....	111
3.3.5.4. Ensino individualizado	112
3.3.5.5. Currículos para os sobredotados.....	113
3.3.5.6. Programas para os sobredotados.....	116
3.3.5.7. Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto e Decreto-Lei nº 03/2008, de 07 de Janeiro.....	118
3.3.5.8. Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro – Plano de Desenvolvimento.....	118
3.3.5.9. Associações Portuguesas.....	119
3.3.5.9.1. Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas (APCS).....	119
3.3.5.9.2. Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança de Lisboa (CPCIL).....	120
3.3.5.9.3. Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS).....	121
3.3.5.10. Programa de enriquecimento no contexto sala de aula.....	122
3.3.5.11. Projecto Sábados diferentes.....	123

3.4. Pistas para o atendimento às crianças sobredotadas do 1º e 2º ciclo	125
3.5. A sobredotação: uma problemática ainda desconhecida.....	127
3.6. Consequências da falta de atendimento às crianças sobredotadas.....	127
3.6.1. A nível sócio-emocional.....	129
3.6.2. A nível escolar.....	130
3.6.2.1. A inadaptação escolar das crianças sobredotadas.....	130
3.6.2.2. Na escola: poucos desafios, fraco rendimento e auto-estima baixa...	133
3.6.2.3. A nível do seu relacionamento com a família.....	136
3.7. O percurso de vida das crianças sobredotadas	136
3.7.1. A dificuldade da tomada de decisão na escolha da carreira.....	136
3.7.2. O papel dos pais no aconselhamento da carreira dos alunos sobredotados	137
3.7.3. A possível perda das potencialidades.....	138
3.7.4. A importância do sexo e da sorte na futura carreira dos sobredotados....	139
Parte II - Enquadramento empírico.....	141
1. Procedimentos metodológicos.....	141
1.1. Justificação da escolha.....	141
1.2. Objectivos da investigação.....	141
1.3. Definição do problema, formulação das hipóteses e identificação das variáveis.....	142
1.4. Metodologia adoptada.....	144
1.5. Escolha dos Instrumentos.....	145
1.6. Definição e selecção da amostra.....	146
2. Apresentação dos resultados.....	152
3. Discussão dos resultados.....	174
Conclusão.....	185
Linhas futuras de investigação.....	189
Referências bibliográficas.....	190
Referências bibliográficas electrónicas.....	194
Anexo A – Questionário.....	197

Índice de tabelas

Tabela 1: Alunos matriculados no Ensino Básico, por ciclo de estudo e Secundário, em Portugal (1999/00 - 2008/09)	45
Tabela 2: Taxa de retenção e de desistência no Ensino Básico, por ciclo de estudo, em Portugal (1999/00 - 2008/09)	46
Tabela 3: Alunos que concluíram o 9º ano e o Ensino Secundário, em Portugal (1999/00 - 2008/09)	47
Tabela 4: Habilitações académicas dos docentes do estudo realizado	147
Tabela 5: Idade dos docentes do estudo realizado	148
Tabela 6: Situação profissional dos docentes do estudo realizado	148
Tabela 7: Tempo de serviço (em anos completos até 31 de Agosto de 2011) dos docentes do estudo realizado.....	149
Tabela 8: Disciplinas que leccionam os do 2º Ciclo do estudo realizado	150
Tabela 9: Respostas dos docentes do 1º Ciclo ao questionário sobre as características das crianças sobredotadas	152
Tabela 10: Respostas dos docentes do 2º Ciclo ao questionário sobre as características das crianças sobredotadas	154
Tabela 11: Respostas dos docentes do 1º Ciclo ao questionário sobre a sua opinião no que se refere à adequação das medidas utilizadas pelo sistema educativo para atender as crianças sobredotadas (média e percentagem)	167

Tabela 12: Respostas dos docentes do 2º Ciclo ao questionário sobre a sua opinião no que se refere à adequação das medidas utilizadas pelo sistema educativo para atender as crianças sobredotadas (média e percentagem)170

Índice de gráficos

Gráfico 1: Alunos matriculados no Ensino Básico, por ciclo de estudo e Secundário, em Portugal (1999/00 - 2008/09)	45
Gráfico 2: Taxa de retenção e de desistência no Ensino Básico, por ciclo de estudo, em Portugal (1999/00 - 2008/09)	46
Gráfico 3: Alunos que concluíram o 9º ano e o Ensino Secundário, em Portugal (1999/00 - 2008/09)	47
Gráfico 4: Tem ou alguma vez teve crianças sobredotadas integradas nas suas turmas? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo)	157
Gráfico 5: Tem ou alguma vez teve crianças sobredotadas integradas nas suas turmas? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo)	157
Gráfico 6: Que capacidades tinham estas crianças? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo)	158
Gráfico 7: Que capacidades tinham estas crianças? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo)	158
Gráfico 8: Estas crianças tinham atitudes ou comportamentos de instabilidade ou de irrequietude? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo)	159
Gráfico 9: Estas crianças tinham atitudes ou comportamentos de instabilidade ou de irrequietude? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo)	160
Gráfico 10: Estas crianças apresentavam indício de sucesso ou insucesso escolar? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo)	160

Gráfico 11: Estas crianças apresentavam indício de sucesso ou insucesso escolar? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo)	161
Gráfico 12: Foram sujeitas a qualquer tipo de medidas educativas? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo)	161
Gráfico 13: Por que razão estas crianças não foram sujeitas a qualquer tipo de medidas educativas? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo)	162
Gráfico 14: Foram sujeitas a qualquer tipo de medidas educativas? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo)	162
Gráfico 15: Por que razão estas crianças não foram sujeitas a qualquer tipo de medidas educativas? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo)	163
Gráfica 16: Que medida educativa foi aplicada? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo)..	163
Gráfica 17: Que medida educativa foi aplicada? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo)..	164
Gráfico 18: A quem recorreria para solicitar uma avaliação técnica de uma criança sobredotada? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo)	164
Gráfico 19: A quem recorreria para solicitar uma avaliação técnica de uma criança sobredotada? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo)	165
Gráfico 20: Como considera o trabalho dos serviços existentes para o apoio e a intervenção educativa das crianças sobredotadas? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo).	165
Gráfico 21: Que sugestões propõe para melhorar os serviços existentes? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo)	166
Gráfico 22: Como considera o trabalho dos serviços existentes para o apoio e a intervenção educativa das crianças sobredotadas? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo).	166

Gráfico 23: Que sugestões propõe para melhorar os serviços existentes? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo)167

Índice de quadros

Quadro 1: Componentes do Currículo do 1º Ciclo	41
Quadro 2: Componentes do Currículo do 2º Ciclo	42
Quadro 3: Componentes do Currículo do 3º Ciclo	43
Quadro 4: Dicas aos pais sobre a atitude a ter perante uma criança sobredotada	93
Quadro 5: Exemplos de características potenciais do aluno sobredotado	98
Quadro 6: Dicas aos professores sobre a atitude a ter perante uma criança sobredotada.	102
Quadro 7: Características e problemas escolares associados à sobredotação	131

Índice de figuras

Figura 1: Modelo dos três anéis da sobredotação	68
Figura 2: Modelo triádico da sobredotação	69
Figura 3: Evolução do conceito da inclusão	82

Introdução

A presente Dissertação de Mestrado destina-se à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação João de Deus.

O tema escolhido para a mesma é “O (in)sucesso escolar das crianças sobredotadas – Percepção dos Docentes”. A sobredotação é um tema ao mesmo tempo polémico e fascinante em educação. Hoje em dia, assiste-se a um crescente interesse pelos vários grupos de crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais. Nas escolas, existem as crianças que sofrem de deficiência (visual, auditiva, motora, mental) e que têm dificuldades de adaptação escolar. Para estas, existem vários apoios regulados pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 07 de Janeiro. Porém, no processo educativo e a nível da legislação, existe um grupo mais esquecido entre todas elas: as crianças sobredotadas e talentosas. Estas têm os mesmos direitos que todas as crianças às oportunidades de desenvolvimento completo. É necessário aprofundar esta temática, pois é preciso melhorar o nível de intervenção junto a estas crianças muitas vezes esquecidas na sala de aula e às quais não são dadas uma resposta educativa satisfatória. É preciso identifica-las precocemente e criar condições para o seu pleno desenvolvimento. Além disso, torna-se urgente perceber que as crianças sobredotadas e talentosas precisam de uma educação diferenciada, apesar de ter aptidões e talentos especiais. Esta investigação surge, assim, na preocupação em identificar e entender este grupo de alunos.

Segundo as conclusões do *VIII Encontro da Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas* realizado nos dias 18 e 19 de Março de 2011, estima-se que 3 a 5% das crianças e jovens que frequentam a escola são sobredotadas. A maioria está por identificar. Muitos destes jovens passam despercebidos na escola por falta de estruturas de identificação e acompanhamento. Muitos são apenas percebidos como hiperactivos, desinteressados ou como alunos incómodos, em conflito com o próprio ensino que não corresponde às suas expectativas. A maioria dos professores confessa nunca ter detectado um aluno sobredotado ao longo da sua vida profissional (cf. Serra, s/ data).

Estas crianças com grandes potencialidades sofrem igualmente com as dificuldades escolares. Estão desinteressadas, ansiosas, frustradas, indisciplinadas e revelam insucesso escolar, o que, por vezes, torna-se incompreensível para o professor. São vítimas do

modelo escolar que lhes é proposto e da falta de legislação. Elas são diferentes e como tal, necessitam de um atendimento específico e de uma justa e efectiva igualdade de oportunidades, tal como é preconizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Fala-se muito da promoção do sucesso escolar, mas será que as crianças sobredotadas têm oportunidades de ter este sucesso? Nas escolas portuguesas, pouco é feito para estas crianças. A política nacional ignora-as e, conseqüentemente, as escolas também. A formação inicial e contínua dos professores não aborda esta problemática e os docentes não sabem identificá-las, a quem recorrer e como atendê-las.

A escola não pode inibir o aparecimento ou o desenvolvimento das potencialidades das crianças sobredotadas. Serra (2005a:15-16) refere que

“a não promoção de ambientes criativos, a falta de estímulos, de recursos, de oportunidades, o não atendimento diferenciado em função das características e necessidades individuais constituem, frequentemente, as causas do não desabrochar de capacidades latentes ou da involução de capacidades revelada.”

Por isso, torna-se urgente reflectir sobre esta problemática apesar de ser um tema controverso da educação. Não são raras as vezes em que os professores se apercebem que existem dentro das suas salas de aula crianças sobredotadas às quais não são dadas respostas educativas satisfatórias como seria o desejável. Por isso, é preciso aprofundar melhor este tema de modo a identificá-las precocemente e intervir adequadamente.

Esta Dissertação de Mestrado surge, deste modo, na preocupação de perceber melhor a problemática da sobredotação; de identificar e entender as crianças sobredotadas e talentosas o mais precocemente possível e, sobretudo, ter consciência que uma criança sobredotada, ao contrário daquilo que se pensa, não tem sempre um bom desempenho escolar e sofre, como qualquer criança, do insucesso escolar. Torna-se, assim, urgente perceber a razão deste insucesso nos indivíduos que, aparentemente, têm tudo para ter um futuro prometedo.

Assim esta Dissertação de Mestrado é constituída por duas grandes partes: uma teórica e uma prática. A primeira foi subdividida em três capítulos. No primeiro, procurou-se retratar o insucesso escolar, explicitando o seu conceito, as suas manifestações, as suas diversas causas, assim como o comportamento das crianças com insucesso escolar. Além disso, analisou-se os conceitos de escolaridade universal, obrigatória e gratuita que se têm modificado muito. De seguida, tentou-se entender o que mudou no sistema educativo português com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. A partir

daí, começou a haver uma preocupação com o abandono escolar e com os índices de repetências e de insucesso escolar. Tentou-se encontrar meios pedagógicos que assegurassem a todos os alunos as condições para o sucesso escolar. Como tal, foi promulgado o Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro que criou três tipos de Planos com vista a combater o insucesso escolar: Plano de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento. Consequentemente, em Portugal, as estatísticas de alunos matriculados no Ensino Básico, de retenções, de desistência e de sucesso e insucesso escolar têm variado muito, como o demonstram as estatísticas referentes aos anos lectivos 1999-2000 até 2008-2009. Neste capítulo, procurou-se, ainda, retratar brevemente a organização do currículo dos docentes do 1º e do 2º Ciclo, uma vez que estes docentes serão o objecto do nosso estudo.

Antes de poder intervir correctamente junto às crianças sobredotadas, é preciso conhecer as suas características de modo a poder identificá-las precocemente. Sendo assim, no segundo capítulo, foi analisada a teoria das inteligências múltiplas desenvolvida por Howard Gardner de modo a entender que as capacidades das crianças sobredotadas vão para além das académicas. Tentou-se entender a eficácia ou não dos testes de inteligências de modo a medir o quociente intelectual. O conceito da sobredotação foi estudado, num primeiro momento, através do estudo de Lewis Terman que foi o pioneiro no estudo da sobredotação. O seu trabalho permitiu que se começasse a definir as características das crianças sobredotadas. Porém, hoje em dia, entende-se que se torna difícil caracterizá-las, pois formam um grupo muito heterogéneo e as suas características são múltiplas. Além disso, é preciso entender que não podemos diferenciar as crianças sobredotadas academicamente das crianças talentosas. De seguida, tentou-se entender quais são os comportamentos destas crianças e qual a origem da sobredotação: será proveniente de um trabalho intenso ou será um produto inato? Além disso, o que acontece no cérebro de um indivíduo sobredotado? Finalmente, hoje em dia, ainda permanecem diversos mitos relacionados com a problemática da sobredotação. Tentou-se, neste capítulo, desmitificar alguns.

No último capítulo da parte teórica desta Dissertação de Mestrado, foram analisadas as medidas educativas existentes para intervir junto às crianças sobredotadas de modo a que estas não sofram com o insucesso escolar, pois ao contrário daquilo que é comum pensar, estas crianças, muitas vezes, têm problemas de insucesso escolar e de inadaptação

social, podendo vir a desenvolver comportamentos de baixa auto-estima e isolamento que podem degenerar em marginalidade. Num primeiro momento, tentou-se entender o conceito de inclusão preconizada pela Declaração de Salamanca da UNESCO (1994). De seguida, foi explicado que uma criança sobredotada tem necessidades específicas. Como tal, deveria estar incluída no grupo das crianças com Necessidades Educativas Especiais. Analisou-se a opinião dos conservadores e dos progressistas sobre esta problemática. Um atendimento correcto deve ser realizado junto a estas crianças. Por isso, foi analisado o papel da sociedade, da família, da escola e dos professores no desenvolvimento das suas potencialidades e talentos, tendo em conta que é necessário formar os professores para que estes possam identificá-las precocemente e atendê-las de acordo com as suas características. De seguida, estudou-se vários meios de intervenção, tais como a segregação, o agrupamento por nível de aptidões, a aceleração, o ensino individualizado, a criação de currículos e de programas especiais e adaptados às características das crianças, os programas de enriquecimento, entre outros. De seguida, analisou-se brevemente o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto e o Decreto-Lei nº 3/2008, de 07 de Janeiro no que diz respeito à sobredotação. Porém, a legislação portuguesa só começou a interessar-se realmente por elas com a promulgação do Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro com a criação dos Planos de Desenvolvimento. Finalmente, estudou-se o trabalho desenvolvido pelas associações portuguesas no atendimento às crianças sobredotadas, dando relevância ao Projecto Sábados Diferentes em colaboração com a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti em parceria com a Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas (APCS), no Porto. Após esta análise, entendeu-se que a sobredotação ainda é uma problemática bastante desconhecida, apesar de não ser um fenómeno raro e analisou-se as consequências da falta de atendimento a nível sócio-emocional, escolar e familiar. Entendeu-se que a sobredotação não é, por si, garantia de sucesso escolar e que uma criança não atendida tornar-se-á inadaptada, com problemas de insucesso escolar e de abandono da escola. Poderá, ainda, ser anti-social, depressiva, frustrada, ou ainda isolar-se. Estas atitudes poderão levá-la até ao suicídio. Entendeu-se que elas podem sentir dificuldades na escolha de uma carreira e que estas podem perder as suas potencialidades ao longo do tempo se não tiverem uma intervenção adequada.

A última parte desta Dissertação de Mestrado é composta por uma investigação quantitativa, pois entendeu-se que no contexto escolar português, pouco se tem feito a

favor destas crianças e ainda persiste a ideia de que estas têm sempre um bom rendimento escolar. Pretendeu-se responder aos seguintes problemas: Que conhecimentos têm os docentes do 1º e do 2º Ciclo acerca da problemática da sobredotação? Na opinião dos docentes, as medidas utilizadas pelo sistema educativo para atender as crianças sobredotadas de modo a evitar o seu insucesso escolar serão adequadas? As medidas utilizadas pelos docentes do 1º e do 2º Ciclo para atender as crianças sobredotadas de modo a evitar o seu insucesso escolar são diferentes?

No âmbito da investigação, formulou-se as seguintes hipóteses: Existe uma diferença de conhecimento acerca da problemática da sobredotação entre os docentes do 1º e do 2º Ciclo. Na opinião dos docentes, as medidas utilizadas pelo sistema educativo para atender as crianças sobredotadas promovem o seu sucesso escolar. Existe uma diferença de medidas utilizadas pelos docentes do 1º e do 2º Ciclo para atender as crianças sobredotadas de modo a evitar o seu insucesso escolar.

Sendo assim, através de um questionário apresentado aos professores do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico, tentou-se entender que conhecimentos têm os mesmos sobre esta problemática. Além disso, através das perguntas elaboradas aos inquiridos, analisou-se as medidas educativas utilizadas para atendê-las de modo a evitar o seu insucesso escolar e verificou-se se as mesmas estão a ser correctamente aplicadas, na perspectiva dos docentes. Finalmente, verificou-se se existe uma diferença de utilização de medidas consoante o grau de ensino que se lecciona.

Ao longo da investigação, deparou-se com algumas limitações. A amostra do estudo não é significativa, pois não foi possível recolher o número de questionários desejados. De facto, foi solicitado através de várias escolas o envio via internet dos questionários aos professores do 1º e do 2º Ciclo, o que foi prontamente aceite. Porém, os docentes não aderiram ao estudo como teria sido o mais desejado. Além disso, não se sabe se os docentes que responderam foram sinceros nas suas respostas e se reflectiram o suficiente antes de responder às questões colocadas.

Parte I - Enquadramento teórico

1. O insucesso escolar

1.1. O conceito de insucesso escolar

Até aos anos sessenta, a preocupação com o insucesso escolar dos alunos era diminuta, pois a existência de analfabetos não ameaçava a economia e a ordem social estabelecida (cf. Isambert-Jamati, 1985 cit. por Rangel, 1995 e Sil, 2004). De facto, os analfabetos eram considerados marginais e a sociedade poderia fazer economia na sua instrução. O insucesso era considerado “uma situação em que não se atingiu um objectivo educativo” (Landsheere, 1992 cit. por Sil, 2004: 19), em que “cada criança é considerada boa ou má aluna em função dos resultados obtidos e dos progressos efectuados no cumprimento dos programas de ensino” (Benavente, 1976 cit. por Sil, 2004: 19). O insucesso escolar dos alunos era caracterizado por reprovações, abandonos, repetências, atrasos, dificuldades de aprendizagem, retenções e insucessos nos exames.

Rangel (1995) refere que o insucesso escolar significa o insucesso num exame e o afastamento definitivo da escola provocado por repetências sucessivas. Além disso, Crahay (1996) refere que no fim do século XIX, designavam-se os alunos em dificuldades como viciosas, refractárias, rebeldes, anti-sociais, preguiçosas, pouco dotas, “ininteligentes”, débeis.

Segundo Muñiz (1993: 9), o insucesso escolar

“é a grande dificuldade que pode experimentar uma criança, com um nível de inteligência normal ou superior, para acompanhar a formação escolar correspondente à sua idade. [Parte-se do princípio que] esta criança não sofre de nenhuma lesão cerebral, assista regularmente às aulas (...) e a sua família não tenha um nível cultural excessivamente baixo.”

Segundo Montagner (1996: 7), a noção de insucesso escolar

“abrange percepções diferentes conforme seja utilizado pelos pais, pelos professores ou pelos alunos. (...) Para alguns, trata-se do insucesso dos alunos em dominar os mecanismos das aprendizagens escolares considerados como fundamentais. (...) Para outros, designa o insucesso da escola ou dos professores em conduzir os alunos à aquisição de processos cognitivos indispensáveis à aquisição do saber.”

Em Portugal, segundo Eurydice (1995 cit. por Sil, 2004: 20), o insucesso escolar é entendido “como a incapacidade que o aluno revela em atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudo”. Sendo assim, Benavente (1976 cit. por Sil, 2004: 20) salienta que “há insucesso escolar quando alguns dos objectivos da educação escolar não são atingidos”.

Porém, verificou-se que existia desigualdades sociais face à escola. Com a introdução da escola gratuita e obrigatória, a população escolar começou a aumentar e constatou-se que esta era ineficácia perante as situações de insucesso escolar que, gradualmente, começou a ameaçar a ordem social e económica (cf. Sil, 2004). O que era atribuído até então ao foro individual tornou-se um problema social. A preguiça, a falta de capacidade ou interesse deixaram de ser aceites como explicação para o insucesso escolar, passando a ser assumida como um fracasso de toda a comunidade escolar.

1.2. Manifestações do insucesso escolar

Segundo Abreu (2011), o insucesso escolar pode manifestar-se de diferentes maneiras:

- Abandono da escola antes do fim do ensino obrigatório;
- Reprovações sucessivas que dão lugar a grandes desníveis entre a idade cronológica dos alunos e o nível escolar;
- Passagem dos alunos para tipos de ensino menos exigentes, que conduzem a aprendizagens profissionais imediatas.

1.3. Causas do insucesso escolar

Nos últimos anos, a procura de explicações para o insucesso escolar tem sido uma constante. Segundo Le Gall (1978: 84), “o insucesso surge quando a criança experimenta uma sensação de inaptidão, desencorajamento ou desespero”. Segundo Sil (2004), as causas do insucesso escolar são variáveis e podem centrar-se no aluno e no seu ambiente restrito, na sociedade à qual ele pertence e na própria escola. Sendo assim, como refere

Benavente (1976 cit. por Sil, 2004: 21), “será na relação entre estas realidades que deveremos procurar e evidenciar os factores de insucesso e as suas causas explicativas”.

Além disso, Benavente (1999) refere que existem três causas para o insucesso escolar: as causas de ordem individual que estão relacionadas com défices psicológicos, físicos, afectivos e comportamentais dos alunos; as causas sócio-familiares que se referem à situação familiar e social, cultural e económica dos alunos; as causas ligadas à escola relativas à sua organização e funcionamento.

1.3.1. O aluno

Durante muitos anos, o próprio aluno era considerado o responsável pelo seu insucesso escolar. Segundo Le Gall (1978), procurava-se no seu quociente intelectual a causa e a explicação para o seu sucesso e insucesso. Aliás, Sil (2004) refere que inúmeros psicólogos como Binet, Simon, Terman, Kohler, Jensen, Spearman, Stern ou Werchsler relacionaram o insucesso escolar com o quociente de inteligência do aluno. Fernandes (1991 cit. por Sil, 2004) refere que a inexistência de determinadas aptidões inatas ao próprio aluno influencia negativamente o seu rendimento escolar. Considerava-se que era o aluno que não aprendia, não adquiria os conhecimentos, as competências, as atitudes que lhe eram exigidas e sendo assim, se não estudava, teria de repetir de ano ou de desistir. Assim, o insucesso era uma “consequência de inaptidão pessoal do aluno” (Grácio, 1995 cit. por Sil, 2004: 33). Montagner (1996) pensa que há insucesso escolar a partir do momento em que um aluno não consegue adquirir as aprendizagens essenciais depois de dois anos passados no mesmo ano.

Além disso, a instabilidade característica da adolescência pode ser uma causa do insucesso, pois o aluno rejeita a escola, começa a desinvestir no estudo o que causa, por vezes, indisciplina (cf. Abreu, 2011).

Segundo Evaristo (2004), 30 a 35% de jovens e adolescentes apresentam problemas de comportamento, de socialização, de adaptação, de integração escolar, de desmotivação, de desinteresse e de dificuldades de aprendizagem, apesar de a maioria não apresentarem problemas de saúde física, nem de deficiência psíquica ou motora. Assim, apresentam dificuldades em acompanhar os desenvolvimentos e as aprendizagens dos colegas do mesmo grupo etário, de interagirem com os outros e de se integrarem na turma.

Nos anos 1940/1950, era comum as crianças abandonarem os estudos para ingressarem no mercado do trabalho. O insucesso escolar era exprimido através da repetência e do abandono escolar (cf. Grácio, 1995 cit. por Sil, 2004). Porém, do período pós-guerra até à década de sessenta, a educação passou a ter um papel importante no desenvolvimento da economia. O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] (1962 cit. por Sil, 2004: 23) refere que “como os progressos técnicos aumentam a eficácia das máquinas, a educação aumenta a eficácia dos trabalhadores”. Sendo assim, a partir dos anos 1960, o conceito de insucesso escolar alterou-se profundamente devido à entrada progressiva das ideias sobre a igualdade de oportunidades em educação.

1.3.2. A família e o handicap sociocultural

A origem social dos alunos tem sido a causa mais usada para justificar os piores resultados, sobretudo quando são obtidos por alunos originários de famílias de baixos recursos económicos. No final da década de 1960 e princípio da década de 1970, desenvolveu-se a teoria de handicap sociocultural. Esta teoria refere que:

“o insucesso estaria ligado à origem social do aluno e à sua maior ou menor bagagem cultural à entrada para a escola (...), pressupondo a ideia de que uma criança proveniente de um meio dito desfavorecido não dispõe das bases culturais necessárias ao sucesso escolar. O próprio ambiente familiar revela-se assim incapaz de proporcionar à criança o conjunto de bases culturais e linguísticas necessárias à sua progressão escolar” (Sil, 2004: 24).

Sobre a teoria do handicap sociocultural, Crahay (1996: 10) refere que a mesma “faz realçar a privação de estímulos intelectuais de que sofreriam as crianças de família modestas. A estas faltaram não só os meios financeiros, mas também os recursos culturais”. Porém, segundo este autor, podemos responsabilizar a família para o insucesso escolar, pois esta não oferece os valores, as atitudes e os estilos cognitivos necessários para ter sucesso, mas também poderíamos responsabilizar a escola que impõe normas e recusa a adaptar-se à diversidade das crianças.

Rangel (1995) refere que a noção de handicap sociocultural diz respeito à inferioridade de uma colectividade em relação a uma outra e explicou o insucesso escolar maciço que conheceram as crianças provenientes dos meios mais desfavorecidos.

Benavente (1999) salienta que a indiferença da família pela escola é um obstáculo ao sucesso dos que vivem em meios social e culturalmente mais afastados do modelo escolar.

Abreu (2011) refere múltiplas causas de insucesso escolar nas famílias desfavorecidas:

“i) Nas famílias desfavorecidas, por exemplo, os pais tendem a ser mais autoritários, desenvolvendo nos filhos normas rígidas de obediência sem discussão. Ora, quando estes chegam à adolescência revelam-se pior preparados para enfrentarem as crises de identidade-identificação, na afirmação da sua independência. A sua instabilidade emocional torna-se mais profunda, traduzindo a ausência de modelos e valores estáveis, levando-os a não investir na escola; ii) Os alunos oriundos destas famílias raramente são motivados pelos pais para prosseguirem os seus estudos; pelo contrário, ao mais pequeno insucesso, estes colocam logo a questão da saída da escola, o que explica as mais elevadas taxas de abandono por parte destes alunos; iii) A linguagem que estes alunos são obrigados a utilizar nos níveis mais elevados de ensino, sendo cada vez mais afastada da que utilizavam no seu meio familiar, aumenta-lhes progressivamente as suas dificuldades de compreensão e integração, levando-os a desinteressarem-se pela escola. Para prosseguirem nos estudos, são obrigados a renunciarem à linguagem utilizada no seio familiar” (*Famílias*, para. 4-6).

Le Gall (1978) refere que, perante um insucesso, uma família favorecida ajuda o aluno a levantar a sua moral, invocando o seu futuro. Porém, uma família desfavorecida, perante o mesmo tipo de insucesso escolar, desvaloriza e pensa que houve uma ambição excessiva, que o aluno já estava destinado ao fracasso.

Benavente (1999) e Evaristo (2004) acreditam que os alunos cujos pais e cujo meio social é pouco escolarizado serão penalizados, pois iniciam a escola em situação de desfavorecimento em relação às crianças dos outros meios, concluindo, então, que o insucesso escolar está longe de estar relacionado com as capacidades intelectuais da criança. Evaristo (2004) refere, ainda, que os alunos oriundos destas famílias são vítimas de um conjunto de condições, tais como: deficiente alojamento, má alimentação, alcoolismo familiar, falta de atenção aos problemas de saúde e às perturbações psicológicas. Além disso, nessas famílias, existem pobreza da linguagem. Assim, a criança não se desenvolve favoravelmente.

Porém, a teoria do handicap sociocultural, apesar de romper com a explicação genética ou psicológica do insucesso escolar, continua a atribuir ao aluno e à sua família a responsabilidade pelo fracasso na escola. Sendo assim, é preciso salientar a importância da escola enquanto instituição social que pode assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagens.

A escola ignora os valores dos alunos provenientes de meios desfavorecidos o que irá naturalmente provocar um conflito cultural que irá conduzi-los não só à exclusão da escola, mas também à exclusão social. Assim, a noção de handicap sociocultural não é suficiente para explicar o insucesso escolar.

1.3.3. A escola

As dificuldades que um aluno tem em aprender podem estar relacionadas com a sua experiência de vida enquanto criança e com aquilo que vive actualmente. O aluno que revela dificuldades de aprendizagens tem necessidade de retomar a confiança em si mesmo (cf. Postic, 1995). O insucesso escolar pode também tratar-se de uma falta de flexibilidade da escola que não se adapta às crianças, pois cada uma se desenvolve ao seu ritmo (cf. Montagner, 1996).

Assim, a partir dos anos 1970, apareceu uma nova explicação para as causas do insucesso escolar: a própria escola. Segundo Sil (2004: 29-30):

“responsabilizar a escola para a problemática do (in)sucesso escolar não significa uma referência à instituição em si, ao edifício onde o processo ensino-aprendizagem é melhor ou pior desenvolvido e organizado, mas essencialmente a toda uma estrutura de carácter administrativo e pedagógico que implica também a elaboração de uma análise a questões como a avaliação dos alunos, a colocação de professores, ou a falta de equipamento e/ou infra-estruturas, a inexistência de uma efectiva abertura da escola à comunidade ou ainda à análise das políticas educativas e de ensino e às realidades sociais. (...) Outros factores como a distribuição dos alunos por turma, o absentismo dos professores ou a construção de uma estrutura curricular uniforme poderão também ser considerados como explicadores do insucesso escolar numa perspectiva sócio-institucional.”

Segundo um estudo elaborado por este mesmo autor, o insucesso provém da “existência de programas desajustados, a existência de legislação permissiva e facilitadora da progressão dos alunos ou as transições de ano/ciclo” (Sil: 99).

Postic (1995) acredita que os professores devem adaptar as condições de aprendizagem às dificuldades de cada aluno e ao seu ritmo de trabalho. A sua acção deve ser individualizada para que o aluno possa ultrapassar as duas dificuldades, pois o processo de aprendizagem do aluno é individual. Este autor acredita que qualquer criança é capaz de aprender e que o desejo “de progredir nasce no aluno quando ele sente que o professor se interesse por ele, como pessoa, e que acredita nas suas possibilidades de sucesso” (Postic, 1995: 91). É preciso que o professor adquira a capacidade de ouvir o aluno e ele tem de

confiar nas suas possibilidades. Refere, ainda, que existem crianças com algumas dificuldades de adaptação ao funcionamento da aula, o que é essencial para que a criança deseje aprender. Além disso, para que haja sucesso, é necessário que o aluno compreenda as mensagens que o professor lhe dirige. “O professor só pode ajustar os seus caminhos didácticos se souber como o aluno compreende a tarefa, como é que ele compreende os problemas que lhe são colocados” (Postic, 1995: 22).

Rangel (1995) refere que o sistema escolar tem um papel nas desigualdades de sucesso. Bourdieu e Passeron (1970 cit. por Crahay, 1996: 10) acreditam que

“a escola avalia as competências dos indivíduos segundo as normas próprias das classes dominantes. Como consequência, as crianças das outras classes sociais ficam a uma distância diferente da cultura escolar e têm menos sucesso do que as crianças das classes privilegiadas.”

Segundo Evaristo (2004: 158), o sucesso não deve ser “avaliado em conformidade com a norma, mas sim em função do caminho percorrido e do desenvolvimento efectuado relativamente ao ponto de partida e às circunstâncias, características e factores particulares de cada aluno.” Este autor refere que é preciso centrar os objectivos educacionais das escolas não só nos conteúdos dos currículos, mas nas perspectivas do social e do individual, do cognitivo e do profissional, através de aprendizagens participadas e activas, demonstrações práticas e avaliações contínuas. Explica, ainda, que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar ao ritmo e à natureza do processo educativo.

Além disso, é preciso que as escolas repensem o horário dos alunos. Segundo Montagner (1996), é durante a primeira hora da manhã escolar e no início da tarde que se situam os momentos em que o nível de vigilância, as capacidades de atenção global e selectiva, as capacidades de tratamento da informação têm uma forte probabilidade de estar diminuída. Entre as 9 horas e 30 minutos e as 11 horas e 30 minutos/12horas, e entre as 14 horas e 30 minutos/15 horas e as 17 horas, o aluno terá uma melhor capacidade em mobilizar os seus recursos intelectuais e em realizar as tarefas pedidas com maior sucesso. Segundo este autor, “a vigilância comportamental, as capacidades de atenção, a receptividade, a disponibilidade, os desempenhos nos testes e nos exercícios escolares são particularmente “diminuídos” ou não operatórios nesses dois períodos” (Montagner, 1996: 187).

Benavente (1999) acredita que também há insucesso porque os horários não correspondem às necessidades dos alunos. Além disso, a mudança de professores, mudança essa que não permite a continuidade do trabalho com os alunos nem a construção de ligações com a família, é um obstáculo ao sucesso.

Assim, podemos explicar o insucesso dos alunos através da estrutura escolar, e não nas carências sócio-económicas dos alunos. Por isso, foram desenvolvidas diferentes projectos com vista a melhorar a eficácia das escolas. Sil (2004) refere que, em Portugal, entre os anos 1987 e 1992, o Ministério da Educação lançou o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE); a partir de 1992, lançou o Programa de Educação Para Todos – Acesso com Sucesso (PEPT) no âmbito da qual surge o Observatório de Qualidade das Escolas; em 1993, foi criado no Instituto de Inovação Educacional o Sistema de Incentivo e Qualidade da Educação.

1.4. Comportamento das crianças com insucesso escolar

Munsterberg (s/ data cit. por Muñiz, 1993: 18-19) apresentou características e comportamentos que algumas crianças com insucesso escolar revelam:

“i) Desassossego: hiperactividade, distração; ii) Pouca tolerância à frustração: incapacidade em aceitar um insucesso ou uma crítica, hipersensibilidade; iii) Irritabilidade: pouco controlo interior, impulsividade, birras; iv) Ansiedade: tensão, constrangimento; v) Retraimento: tensão, constrangimento; vi) Agressividade: comportamento destrutivo, murros, mordidelas, pontapés; vii) Procura constante de atenção: absorvente, controlador, impertinente; viii) Rebeldia: desafio à autoridade, falta de cooperação; ix) Distúrbios somáticos: gestos nervosos, dores de cabeça, dores de estômago, tiques, chupar o dedo, tamborilar com os dedos, bater com os pés, puxar ou enrolar o cabelo; x) Comportamento “esquizóide”: passar despercebido, falar sozinho, contacto com a realidade desorganizado e fraco, comportamento estranho; xi) Comportamento delinquente: roubar, provocar incêndios; xii) Autismo: incapacidade de relacionar-se com os outros, inconformismo em último grau, procura de satisfação dos impulsos interiores chegando mesmo à rejeição do mundo exterior, inflexibilidade extrema, inadaptação, incapacidade de aprender pela experiência, falta de afecto, incapacidade de comunicar verbalmente.”

1.5. O sistema educativo

1.5.1. A escola universal, obrigatória e gratuita

Ao longo dos séculos, educar os jovens para a vida social era da competência da família. A preparação profissional era feita através de uma aprendizagem informal. Porém, a partir do século XIX, surge pela primeira vez a exigência da escolarização para toda a população e aparece a escola “com características genéricas de universalidade e de obrigatoriedade, com a criação de redes de escolas públicas em alguns países como a Inglaterra, a França ou a Alemanha, onde a escolarização do grupo etário correspondente ao ensino primário se generaliza” (Sil, 2004: 38).

Em Portugal, Pires (1989) refere que a ideia de uma educação primária universal só teve expressão com a Carta Constitucional de 1826. O seu art.º 145º, parágrafo 3º, estabelece que a instrução primária é gratuita. Em 1836, o ensino primário é criado por Passos Manuel. Fernandes (1991 cit. por Sil, 2004: 38) refere que na passagem do século XIX para o século XX, passou-se “da afirmação inicial do direito universal à educação escolar, à obrigatoriedade da escolarização, o que acontecerá de forma progressiva na 1ª República.”

Em 1911, existia uma taxa de 75% de analfabetos. A Constituição de 1911 estabeleceu no seu art.º 3, nº 11, que o ensino primário elementar seria obrigatório e gratuito. A reforma educativa introduzida em 1919 permitiu que a obrigatoriedade se estendesse ao ensino primário complementar (Pires, 1989).

Com o Estado Novo e a publicação da Constituição de 1933, o Estado libertou-se da responsabilidade de garantir o acesso à escolaridade básica e obrigatória. No seu art.º 42º, lê-se que “a educação e a instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares em cooperação com elas.” No seu art.º 43º, lê-se que “o ensino primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou oficiais.” Reduzem-se os programas de ensino e o período de obrigatoriedade, primeiro para quatro classes e mais tarde para três. Diminuiu-se a idade limite de frequência, instituiu-se o livro único (cf. Pires, 1989). Após a Segunda Guerra Mundial, os países europeus massificaram os seus sistemas escolares, mas em

Portugal, o investimento público na educação era baixo e os professores e os alunos eram muito desvalorizados (cf. Cortesão, 2000 cit. por Sil, 2004).

Entre 1956 e 1960, o ministro Leite Pinto repensou a escolaridade obrigatória com a publicação do Decreto-Lei nº 40964, de 31 de Dezembro de 1956, que torna obrigatório o ensino primário de quatro anos para os rapazes e três anos para as raparigas. Mais tarde, em 1959, o mesmo ministro publicou o Decreto-Lei nº 42994, de 28 de Maio de 1960, que torna obrigatório o ensino primário de quatro anos para todos.

No entanto, será o ministro Galvão Telles que vai implementar o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos através do Decreto-Lei nº 45810, de 09 de Julho de 1964 e do Decreto-Lei nº 47211, de 23 de Setembro de 1966 (Sil, 2004).

O ministro Veiga Simão, com a publicação da Lei nº 5/73, de 25 de Julho, conhecida sob a designação de Reforma Veiga Simão, reformou “o sistema educativo através do fomento da educação pré-escolar; do prolongamento da escolaridade obrigatória por um período de oito anos; da reconversão do ensino secundário; da expansão e diversificação do ensino superior.” (Grácio, 1995 cit. por Sil, 2004: 40). Esta reforma procurou aumentar o nível educacional dos portugueses. De facto, segundo Pires *et al.* (1989: 18), “a educação é então considerada como um investimento necessário ao progresso técnico e económico das sociedades.”

Após o 25 de Abril e a promulgação da Constituição de 1976, é atribuído ao Estado a responsabilidade de promover a democratização da educação que implica alfabetização e abertura das escolas às massas, reconhecendo e garantindo o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades de educação, bem como assegurar a todos o ensino básico, universal, obrigatório e gratuito (cf. Stoer, 1982 cit. por Sil, 2004).

A Constituição de 1976 foi o suporte basilar de vários diplomas legais que regulamentaram a educação em Portugal, nomeadamente o Decreto-Lei nº 538/19, de 31 de Dezembro, o Decreto-Lei nº 301/84, de 07 de Setembro e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986.

O Decreto-Lei nº 538/79, de 31 de Dezembro define aspectos básicos da implementação da escolaridade obrigatória e da acção que compete ao Estado, nomeadamente: a extensão da responsabilidade do Estado no que refere à cultura e língua portuguesa; a garantia de apoio às crianças portadoras de deficiências e do seu direito ao trabalho; as componentes da gratuidade; as exigências do diploma da escolaridade

obrigatória para desempenho de funções em organismos públicos ou privado; o controlo de frequência escolar dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, condicionando-lhe a atribuição do abono de família.

O Decreto-Lei nº 301/84, de 07 de Setembro assegura a isenção de propinas e de imposto de selo, faculta o seguro escolar e instalações escolares adequadas. Este diploma regulariza e reforça o cumprimento da escolaridade, define os deveres dos Encarregados de Educação (dever de matrícula e de incremento de frequência) e dos alunos (dever de aproveitamento. Cabe ao aluno frequentar o ensino básico, obter aproveitamento e não desistirem do cumprimento da escolaridade, mesmo que não tenham aproveitamento. Assim, o aluno, mesmo não cumprindo o dever de aproveitamento, deverá cumprir o dever de frequência até aos catorze anos). Introduce, ainda, critérios para a transferência de alunos e justificação de faltas.

1.5.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e o princípio da igualdade de oportunidades

Em 1986, foi aprovada a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, isto é, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Determina no seu art.º 6º, 1 que “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.” O art.º 2º, 2 refere que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” Segundo Sil (2004: 44), a LBSE é “o ponto de partida para a construção de uma nova reforma educativa capaz de fazer face aos desafios futuros.”

Começou a haver uma preocupação com o abandono escolar e com os índices de repetências e de insucesso escolar. Foram implementados vários programas como o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) e o Programa de Educação Para Todos – Acesso com sucesso (PEPT). O PIPSE foi publicado no Diário de República através do Decreto-Lei nº 17/88, de 21 de Janeiro e tem como objectivo diminuir a repetência ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. Segundo Sil (2004: 46),

“este programa definiu bases de intervenção a partir das estatísticas do insucesso, decretou o ritmo do seu decréscimo e desenvolveu, com uma estrutura central de vários ministérios, um conjunto de medidas de apoio à saúde, à alimentação, ao transporte de crianças e à formação de professores.”

Porém, não cumpriu grande parte dos objectivos propostos, nem tem conseguido inverter as tendências de insucesso e abandono escolares.

Em 1991, o PIPSE é substituído pelo PEPT através do Decreto-Lei nº 29/91, de 09 de Agosto. Este programa promove:

“o acesso para todos a uma escolaridade básica de nove anos; o sucesso com qualidade para todos e o desenvolvimento de uma cultura de escolaridade prolongada e gratificante. (...) Visa promover a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, com a participação de todos e o respeito pela diversidade individual e cultural dos alunos, através da inclusão da escola no meio local” (Barroso, 1998 cit. por Sil, 2004: 47).

No intuito de completar os objectivos educativos da LBSE, o Despacho Conjunto nº 105/97, de 01 de Julho, no seu ponto nº 2, referindo-se à prestação dos apoios educativos afirma que estes devem: “contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global.”

Husén (s/data cit. por Sil, 2004: 26) refere que a igualdade de oportunidades é “a possibilidade de todas as crianças começarem a sua escolaridade em igualdade de circunstâncias, o tratamento igualitário de todos os alunos dentro da escola ou o prosseguimento de uma política de ensino visando uma maior igualação dos resultados escolares.”

Assim, a igualdade de oportunidades “é equacionada não em termo de igualdade de acesso mas como igualdade de sucesso” (Sil, 2004: 26) “permitindo a participação de todos num contexto de democratização do ensino e da integral igualdade de oportunidades de sucesso” (Lima, 1987 cit. por Sil, 2004: 27).

Segundo Tilstone, Florian e Rose (2003: 94), “a igualdade de oportunidades nas escolas significa tratar os indivíduos com justiça, segundo as suas necessidades e capacidades e sem discriminação, de modo a serem maximizadas as oportunidades de que beneficiam na escola.”

O programa ALFA foi criado pelo Despacho nº 10322/99, de 06 de Maio cujos objectivos orientadores da sua intervenção é o 1º Ciclo e pretendia “romper o isolamento das escolas e dos professores e promover a qualidade das aprendizagens. (...) Assume as escolas como local privilegiado de intervenção, na promoção do sucesso e na prevenção do abandono escolar” (Sil, 2004: 48).

Finalmente, O Decreto-Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto “estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré -escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade.” O art.º 2º refere que “consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos” e reforça através do seu art.º 3º que “no âmbito da escolaridade obrigatória o ensino é universal e gratuito.”

Porém, falar de igualdade de oportunidades é desconhecer que uma tal igualdade não é, unicamente, igualdade perante a lei, mas implica, sobretudo, igualdade social. No entanto, é difícil acontecer, pois o próprio sexo da criança, a raça e a religião dos pais impõe restrições desde do nascimento, apesar das tentativas de diminuição das desigualdades sócio escolares. De facto, os instrumentos utilizados como os manuais insistem, muitas vezes, na homogeneização das heterogeneidades dos alunos. Por isso, é preciso respeitar, essencialmente, a individualidade do aluno e facilitar as oportunidades de igualdade (cf. Evaristo, 2004).

1.6. O Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro

1.6.1. A retenção

Actualmente, preocupa-se em encontrar meios pedagógicos que asseguram a todos os alunos as condições para o sucesso escolar. Neste processo, o papel do professor é essencial, pois ele é “o eixo de articulação de qualquer estratégia que pretenda prevenir ou minorar o insucesso escolar” (Sil; 2004: 61). Além disso, este autor afirma que “todos os alunos são capazes de melhorar as suas competências, desde que se respeite o seu ritmo de aprendizagem e se lhe proporcione as estratégias adequadas” (Sil; 2004: 86).

Antes de reter um aluno, é preciso que o professor saiba que é preciso “ensinar e aprender e não passar e reprovar” (Lopes, 2001 cit. por Sil, 2004: 92). Benavente (1999) realizou um estudo e perguntou aos seus entrevistados quais eram os seus critérios de sucesso para os dois primeiros anos da escola primária. Estes reponderam: a aquisição de aprendizagem tais como ler, escrever e contar; a socialização da criança; a adaptação à

escola e ser capaz de receber o ensino dos anos seguintes. A avaliação das competências básicas (ler, escrever e contar) está nas bases da decisão de reprovar ou não um aluno. Evita-se que o aluno seja sujeito à repetição da matéria na sua totalidade. Desenvolve-se, assim, uma aprendizagem por etapas e por competências. Montagner (1996) refere que uma criança pode no 2º ano adquirir as aprendizagens fundamentais do 1º ano. Este autor refere que uma criança pode adquirir numa turma os mecanismos e saberes que deveria ter construído no ano anterior, sem lhe impor uma reprovação, reconhecendo que, para aprender, esta criança necessita de mais tempo. Segundo Vermeil e Vermeil (1987 cit. por Montagner, 1996: 251), existem crianças que, numa determinada idade, “ainda não estão prontas para adquirir os mecanismos, processos e saberes necessários a uma ou outra das aquisições ou aprendizagens da escola.” Assim, é preciso permitir que o aluno construa-se de forma mais individualizada nos seus processos cognitivos e nas suas aprendizagens escolares, independentemente de ser mais tarde do que os seus colegas. Segundo este autor:

“as crianças com dificuldades escolares têm potencial para fazer eclodir e crescer as suas construções cognitivas e as suas capacidades intelectuais, mas é-lhes necessário mais tempo para as manifestar e controlar. Algumas não estão prontas a construir as aprendizagens ditas fundamentais, por exemplo, a leitura, senão com a idade de sete anos ou sete anos e meio, e não com seis anos ou seis anos e meio, como é exigido no 1º ano do 1º ciclo. O mesmo se pode dizer das outras aprendizagens” (Vermeil e Vermeil, 1987 cit. por Montagner, 1996: 251).

Crahay (1996: 68) refere que “os alunos de uma classe X que são condenadas pelo seu professor à repetição poderiam, com a mesma bagagem de conhecimentos, estar entre os melhores de uma outra classe.” Além disso, para um mesmo objectivo, as exigências dos professores podem ser diferentes. Por isso, é preciso pensar muito bem antes de reter um aluno, pois não sabemos “o que poderia ter sido da criança se tivesse sido promovida de um ano para outro” (Crahay, 1996: 141). Além disso, constatou-se que “as crianças dos meios sociais mais elevados tendem a tirar mais rendimento da retenção” (Bain, 1988 cit. por Crahay, 1996: 175). Finalmente, Crahay (1996) acredita que a retenção de um aluno não é positiva e só traz prejuízo ao aluno fraco, pois não o ajuda a voltar no caminho certo e entrava a sua progressão nas aprendizagens escolares. Só serve para que o aluno se desligue mais rapidamente da escola e conduzem ao abandono escolar. Este autor refere que países como a Finlândia, a Noruega ou a Suécia optaram pela promoção automática, ou seja, o aluno nunca é retido. As pesquisas demonstraram que, estes países,

“caracterizam-se por taxas de obtenção de diplomas de ensino secundários e por taxas de acesso ao ensino superior pelo menos tão boas quanto as dos sistemas de ensino que [praticam a retenção]” (Crahay, 1996: 233). Assim, os países onde se pratica a retenção não têm rendimentos superiores aos dos países que optaram pela promoção automática.

Segundo o Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro, “a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso a actividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola.” Montagner (1996: 270) refere que é preciso “evitar pôr a criança em dificuldades afectiva e relacional, permitindo-lhe acompanhar os seus pares na classe seguinte. Com efeito, o sentimento de desvalorização que resulta de uma reprovação pode ser devastador.” Assim, o referido Despacho surge com estratégia de combate ao insucesso escolar. Para isso, são criados três tipos de planos: de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento. Este último será retratado mais à frente nesta Dissertação de Mestrado.

1.6.2. Plano de Recuperação

Segundo o art.º 2º, 1 do Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro, “entende-se por Plano de Recuperação o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do ensino básico.”

Este é desenvolvido quando um aluno revela dificuldades de aprendizagens em qualquer disciplina e pode ter, segundo o art.º 2º, 3, as seguintes modalidades:

“Pedagogia diferenciada na sala de aula; Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; Actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo; Aulas de recuperação; Actividades de ensino específico da Língua Portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros.”

O Plano de Recuperação deve ser elaborado quando um aluno, no final do 1º período, não tenha desenvolvido as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no 1º Ciclo, ou, no caso dos restantes Ciclos do Ensino Básico, obtenha três ou mais níveis inferiores a três.

1.6.3. Plano de Acompanhamento

Segundo o art.º 3º, 1, do Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro, “entende-se por Plano de Acompanhamento o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida.”

O art.º 3º, 2, regula que este Plano é “aplicável aos alunos que foram objecto de retenção em resultado da avaliação sumativa final do respectivo ano de escolaridade.” As modalidades previstas para o Plano são as mesmas referentes no art.º 2º, 3 e pode-se também usar a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, “bem como adaptações programáticas das disciplinas em que o aluno tenha revelado especiais dificuldades ou insuficiências.”

1.7. Organização Curricular

1.7.1. Organização curricular no 1º ciclo

O Ministério da Educação (2004: 23) refere que “os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que (...) os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.”

O Ministério da Educação (2004: 23-24) refere, ainda, que as

“aprendizagens activas pressupõem que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes. (...) As aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. (...) As aprendizagens diversificadas apontam para a vantagem, largamente conhecida, da utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados. (...) As aprendizagens integradas decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno. As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas (...) As aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas.”

O professor deve respeitar as diferenças individuais dos alunos e o seu ritmo de aprendizagem. Deve valorizar as experiências escolares e não escolares anteriores. Deve considerar os seus interesses e as suas necessidades, assim como estimular interacções e as trocas de experiências e saberes. Deve permitir aos alunos a escolha de actividades, a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola e valorizar as aquisições e as produções dos alunos. Deve, finalmente, promover um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral.

O currículo do 1º Ciclo é composto por diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares obrigatórias num total de 25 horas. O aluno poderá, ainda, frequentar a disciplina de Educação Moral e Religiosa uma hora semanal, assim como as actividades de enriquecimento (Quadro 1).

Os docentes do 1º e 2º Ciclo têm um horário composto por 25 horas lectivas.

Quadro 1: Componentes do Currículo do 1º Ciclo

Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa; - Matemática; - Estudo do Meio; - Expressões: <ul style="list-style-type: none"> - Artísticas; - Físico-Motoras. 	
	Formação Pessoal e Social	Áreas curriculares não disciplinares:
		<ul style="list-style-type: none"> - Estudo Acompanhado; - Área de Projecto - Formação cívica.
		Total: 25 horas
		Área curricular disciplinar de frequência facultativa: Educação Moral e Religiosa.
Total: 1 hora		
TOTAL: 26 horas		
Actividades de enriquecimento. (frequência facultativa).		

(cf. Ministério da Educação, 2004)

1.7.2. Organização curricular no 2º e 3º ciclo

O Ministério da Educação (2001: 15) refere que, no final da educação básica, o aluno deverá ser capaz de:

“i) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; ii) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; iii) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; iv) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; v) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados; vi) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; vii) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; viii) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; ix) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns; x) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.”

Todas as áreas curriculares devem actuar em convergência.

O currículo do 2º Ciclo é composto por diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares obrigatórias num total de 33 horas.

No 7º e 8º ano, o currículo é composto por diversas áreas curriculares obrigatórias num total de 34 horas; no 9º ano, é composto por 36 horas.

No 2º e 3º Ciclo, o aluno poderá, ainda, frequentar a disciplina de Educação Moral e Religiosa uma hora semanal (Quadros 2 e 3).

Os docentes do 1º e 2º Ciclo têm um horário composto por 22 horas lectivas.

Quadro 2: Componentes do Currículo do 2º Ciclo

	(45 minutos)	
	5º ano	6º ano
Áreas curriculares disciplinares	12	12
Línguas e Estudos Sociais		
Língua Portuguesa		
Língua Estrangeira		
História e Geografia de Portugal		

Matemática e Ciências		
Matemática	9	9
Ciências da Natureza		
Educação Artística e Tecnológica		
Educação Visual e Tecnológica	6	6
Educação Musical		
Educação Física	3	3
Educação Moral e Religiosa (Facultativo)	1	1
Áreas Curriculares não Disciplinares		
Estudo Acompanhado	3	3
Formação Cívica		
TOTAL	33 (34)	33(43)

(cf. <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=19>)

Quadro 3: Componentes do Currículo do 3º Ciclo

	45 minutos		
	7º ano	8º ano	9º ano
Língua Portuguesa	5	5	5
Língua Estrangeira			
LE1	6	5	5
LE2			
Ciências Humanas e Sociais			
História	4	5	5
Geografia			
Matemática	5	5	5
Ciências Físicas e Naturais			
Ciências Naturais	4	4	5
Físico-Químicas			
Educação Artística			
Educação Visual	2	2	3
Oferta de Escola / Educação Tecnológica	2	2	

Educação Física	3	3	3
Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação	---	---	2
Educação Moral e Religiosa (Facultativo)	1	1	1
Formação Cívica	1	1	1
A decidir pela escola	2	2	2
TOTAL	34 (35)	34 (35)	36 (37)

(cf. <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=19>)

1.8. O insucesso escolar em Portugal

Hoje, a educação é encarada pela maior parte dos governos como uma prioridade.

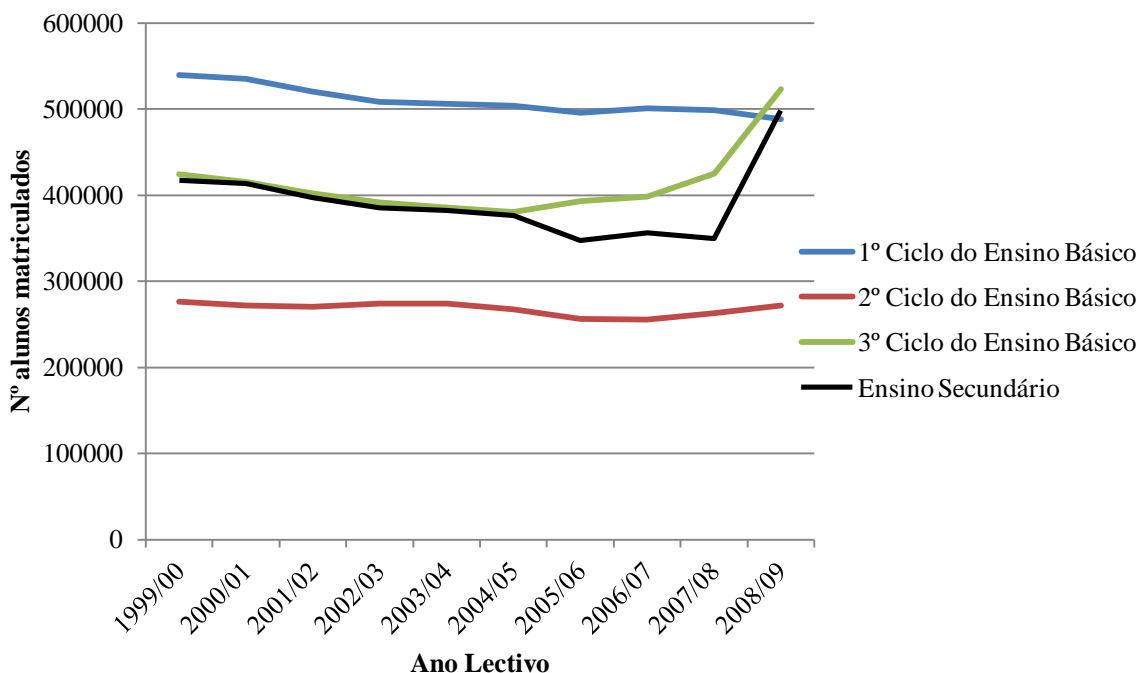
Os recursos disponibilizados para a área educativa melhoraram (cf. Grilo, 2002 cit. por Sil, 2004). Porém, Portugal continua a estar nos últimos lugares na percentagem da população com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos que completaram o Ensino Secundário (cf. Teodoro, 2001 cit. por Sil, 2004).

Segundo os dados de 2010 do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), os alunos a frequentar o 1º Ciclo têm vindo a diminuir gradualmente. No 2º Ciclo, registou também uma diminuição dos alunos matriculados, tendo havido uma leve subida nos últimos anos. Porém, tem-se verificado nos últimos anos um aumento significativo dos alunos matriculados no 3º Ciclo e no Ensino Secundário (Tabela 1 e Gráfico 1). Este aumento deve-se sobretudo à criação dos Cursos de Educação e Formação (CEF), Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA), ao Programa das Novas Oportunidades e ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos Científicos (RVCC).

Tabela 1: Alunos matriculados no Ensino Básico, por ciclo de estudo e Secundário, em Portugal (1999/00 - 2008/09)

	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
1º Ciclo do Ensino Básico	539943	535580	520211	508472	506121
2º Ciclo do Ensino Básico	276529	271793	270825	274169	274123
3º Ciclo do Ensino Básico	424364	415778	401895	391771	386033
Ensino Secundário	417705	413748	397532	385589	382212

	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
1º Ciclo do Ensino Básico	504412	495628	500823	498592	488114
2º Ciclo do Ensino Básico	267742	256252	255766	263324	271924
3º Ciclo do Ensino Básico	380903	393354	398592	425268	523155
Ensino Secundário	376896	347400	356711	349477	498327

**Gráfico 1:** Alunos matriculados no Ensino Básico, por ciclo de estudo e Secundário, em Portugal (1999/00 - 2008/09)*Fonte:* GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação)

Além disso, as taxas de retenção e de desistências no Ensino Básico têm vindo a diminuir gradualmente ao longo destes anos (Tabela 2 e Gráfico 2).

Tabela 2: Taxa de retenção e de desistência no Ensino Básico, por ciclo de estudo, em Portugal (1999/00 - 2008/09)

	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
1º Ciclo do Ensino Básico	8,9	8,8	8,5	7,6	6,7
2º Ciclo do Ensino Básico	13,1	12,7	15,6	14,8	13,9
3º Ciclo do Ensino Básico	17,2	18,2	19,2	19,1	17,8
Total	12,6	12,7	13,6	13	12

	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
1º Ciclo do Ensino Básico	5,5	4,4	4	3,7	3,6
2º Ciclo do Ensino Básico	13	10,7	10,5	8	7,6
3º Ciclo do Ensino Básico	19,7	19,2	18,4	14	14
Total	11,8	10,7	10,1	7,9	7,8

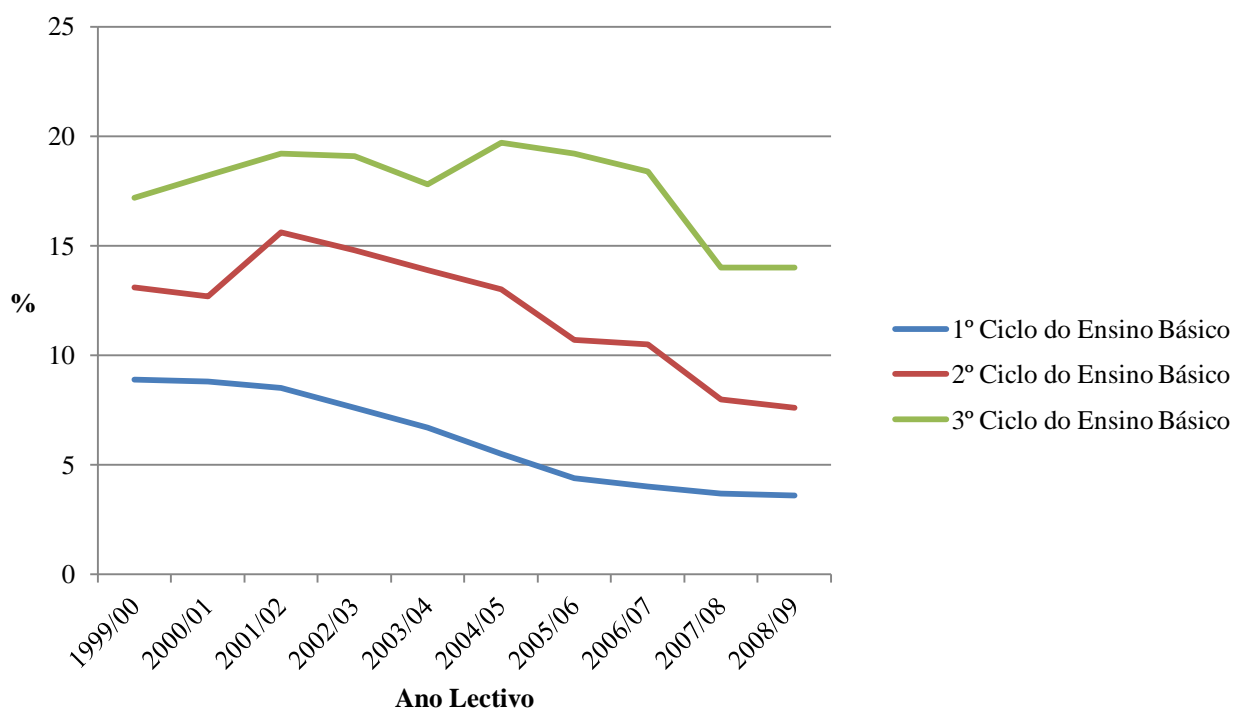


Gráfico 2: Taxa de retenção e de desistência no Ensino Básico, por ciclo de estudo, em Portugal (1999/00 - 2008/09)

Fonte: GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação)

Ao encontro desta tendência, os alunos que concluíram o 9º ano e o Ensino Secundário aumentaram (Tabela 3 e Gráfico 3).

Tabela 3: Alunos que concluíram o 9º ano e o Ensino Secundário, em Portugal (1999/00 - 2008/09)

	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
9º ano	106566	104021	99332	100204	101178
Ensino Secundário	74457	65395	66477	75085	65125

	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
9º ano	88593	96824	113361	142649	207783
Ensino Secundário	64559	66317	79315	72066	128661

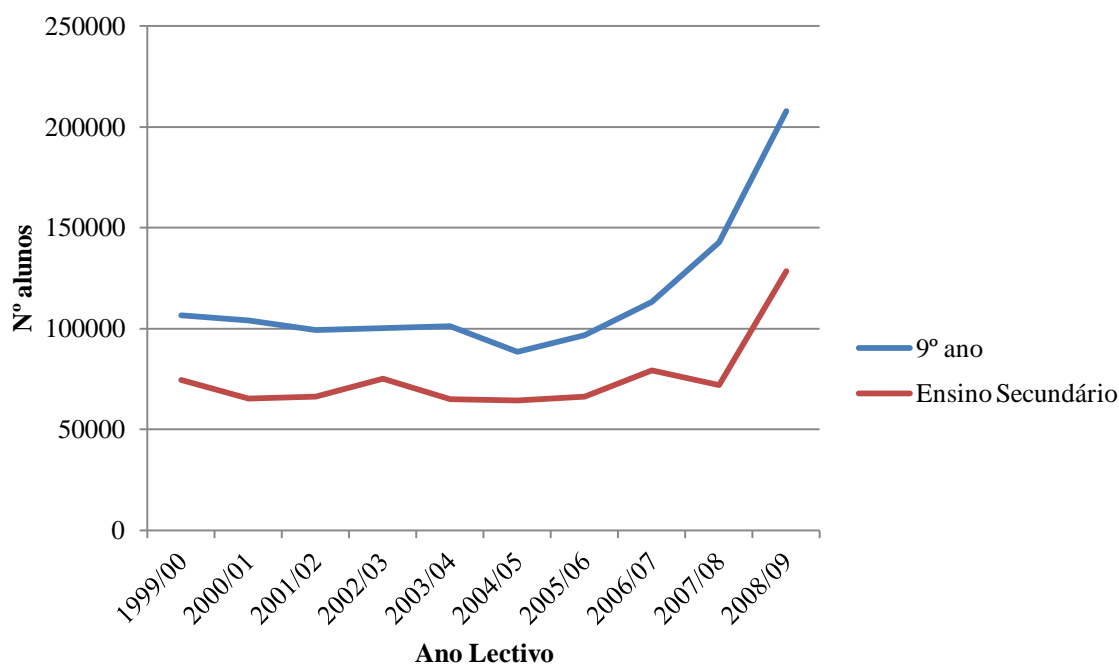


Gráfico 3: Alunos que concluíram o 9º ano e o Ensino Secundário, em Portugal (1999/00 - 2008/09)

Fonte: GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação)

2. A sobredotação

2.1. Tipos de inteligência

Howard Gardner (1983) desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas. Inicialmente, acreditava que a inteligência era uma qualidade que se podia medir com um teste. Porém, realizou outras investigações sobre o tema e concluiu que a inteligência é a capacidade do homem para resolver problemas ou criar produtos valorizados numa determinada cultura. Afirma que o conceito de inteligência como tradicionalmente definido com os testes de inteligência não é suficiente para descrever a grande variedade de habilidades cognitivas humanas. Propôs sete tipos de inteligência:

- **Linguístico:** Capacidade para utilizar as palavras de maneira criativa e de se expressar de maneira clara e objectiva oralmente ou por escrito.
- **Lógico-matemática:** Capacidade para raciocínio dedutivo e para solucionar problemas matemáticos.
- **Espacial:** Capacidade de reproduzir, pelo desenho, situações reais ou mentais, de se situar no espaço.
- **Musical:** Capacidade de entender a linguagem sonora e de se expressar por meio dela.
- **Interpessoal e Intrapessoal:**
 - interpessoal - Capacidade de compreender as pessoas e de interagir bem com os outros, sendo sensível para as expressões faciais, a voz e os gestos.
 - intrapessoal - Capacidade de conhecer-se e de estar bem consigo mesmo.
- **Cinestética:** Capacidade de utilizar o próprio corpo para expressar ideias e sentimentos.
- **Naturalista:** capacidade para compreender e organizar os objectos, fenómenos e padrões da natureza, como reconhecer e classificar plantas, animais, minerais, incluindo rochas e toda a variedade de fauna, flora, meio-ambiente e seus componentes (cf. <http://pt.shvoong.com/humanities/1758185-os-sete-tipos-intelig%C3%A2ncia-segundo/>).

Gardner refere que os testes de inteligência medem a inteligência linguística e lógico-matemática, mas não servem para captar as outras. Além disso, relativamente a cada inteligência, dá-se, uma forma característica de percepção, memória e aprendizagem (uma pessoa pode possuir uma boa memória para aprender línguas e não a ter para a música). Finalmente, as sete inteligências não existem nas mesmas formas desde a infância até à velhice (cf. Falcão, 1992).

2.2. O Quociente de Inteligência (QI)

2.2.1. A escala de inteligência de Binet-Simon

O primeiro instrumento de medida padronizado que passou a ser utilizado para se aferir o potencial de inteligência foi a Escala de Inteligência de Binet-Simon, publicada em 1905 e que veio permitir agrupar os indivíduos, sob o ponto de vista intelectual, em níveis de variação entre o deficiente e o superior. Desenvolveram o primeiro teste com 30 itens (dispostos em ordem crescente de dificuldade) com o objectivo de avaliar as mais variadas funções como julgamento, compreensão e raciocínio, para detectar o nível de inteligência ou deficiência de adultos e crianças das escolas de Paris. Estes testes de conteúdo cognitivo foram bem aceites, principalmente nos Estados Unidos, a partir da sua tradução por Terman em 1916, nascendo, assim, a era dos testes com base no QI. Este foi idealizado por Wilhelm Stern que, em 1912, propôs o termo QI para representar o nível mental e introduziu os termos: idade mental (IM) e idade cronológica (IC). Sendo assim, a fórmula exacta do QI era:

$$Q.I. = 100 \times (IM/IC)$$

2.2.2. Tipo de teste de inteligência

Para identificar as crianças sobredotadas, existem sistemas de identificação que incluem agentes e processos variados, passando por medidas subjectivas, provas objectivas e formais e, ainda, métodos mistos. Segundo Novaes (1979 cit. por Peixoto e Vilas Boas, 2002), entre os processos de identificação, os mais válidos são: resultados superiores em testes devidamente adaptados e padronizados; julgamento e avaliação das habilidades por

professores e especialistas; demonstração das habilidades superiores ligadas a grande interesse, motivação e envolvimento pessoal em determinadas áreas, rendimento escolar e progresso académico mais rápidos do que os indivíduos da mesma idade.

2.2.2.1. Escala Colectiva de Nível Intelectual (ECNI)

A Escala Colectiva de Nível Intelectual (ECNI), segundo Ramos, Pinto, Correia e Santos (2002), é uma medida de habilidade colectiva destinada à população escolar dos seis aos treze anos. A sua forma original foi aferida à população portuguesa em finais dos anos 70.

A ECNI é uma bateria de aplicação colectiva, do tipo papel e lápis, “tendo como objectivo uma medida compósita da aptidão geral, mas dissociando os aspectos verbais e não verbais do funcionamento colectivo” (Ramos *et al.*, 2002: 194). A bateria é composta por quatro cadernos de aplicação por níveis escolares sucessivos. O Caderno é inteiramente não verbal e contém seis subtestes. Os Cadernos II, III e IV são constituídos por oito subtestes, dos quais quatro são verbais e quatro não verbais.

2. 2.2.2. Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR)

As Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR) são indicadas principalmente, segundo Ramos *et al.* (2002) para crianças com idades compreendidas entre os cinco/seis anos e os nove/doze anos. As MPCR são constituídas por 36 itens distribuídas por três séries de doze itens (A, Ab e B). A Série A inclui itens assentes na identidade e diferenças em modelos contínuos. A Série Ab é formada por itens pela percepção de desenhos descontínuos como fazendo parte de um todo organizado espacialmente. Os itens da Série B apresentam-se num formato mais analógico, requerendo processos de aplicação de relações lógicas entre os elementos presentes.

Trata-se de um teste não verbal, com um conteúdo atractivo, de aplicação e cotação rápida e fáceis, relativamente independente dos efeitos de aprendizagens específicas ou de determinados aspectos de natureza cultural. O teste é aplicado sem limite de tempo e pode ser aplicado individual ou colectivamente, como uma medida rápida de despiste da inteligência (cf. Simões, 1995 cit. por Ramos *et al.*, 2002).

2.2.2.3. Teste de Inteligência Analítica (IA)

O teste de Inteligência Analítica (IA) é uma versão reduzida do MPCR, sendo que vinte e oito dos seus trinta e seis itens são extraídos deste. É composto por cinco séries (A, B, C, D, E). Cada uma delas é composta por seis itens.

Os itens das Séries A e B são do tipo gestálico, apelando a relações (semelhanças, diferenças, simetrias) entre as partes com a estrutura ou forma do todo. As Série C, D e E são constituídas por problemas de raciocínio, ou seja, operações analíticas de dedução de relações e correlatos (cf. Amaral, 1966 cit. por Ramos *et al.*, 2002).

2.2.2.4. Teste do Desenho do Homem de Goodenough

Este teste destina-se a medir a inteligência geral das crianças a partir da análise de pormenores do desenho de um homem. Esta prova psicológica é bastante usada em Portugal. Trata-se de uma prova que pode ser utilizada dos três aos trezes anos, de aplicação individual ou colectiva, sem tempo limite, cujo material é composto por uma folha de papel A4 e lápis. A correcção é feita mediante a análise cuidada dos vários itens, a partir de uma grelha (cf. Ramos *et al.*, 2002).

2.2.2.5. Teste de Pensamento Criativo de Torrance (TPCT)

A bateria de Testes de Pensamento Criativo de Torrance (TPCT) foi construída em 1966. Quatro parâmetros (fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração) são assumidos por Torrance para avaliar o desempenho dos indivíduos nos seus testes. A fluência refere-se à aptidão do sujeito para produzir um grande número de ideias, sendo avaliada pelo número de respostas aceitáveis; a flexibilidade indica a capacidade do sujeito para produzir respostas muito variadas, sendo avaliada pelo número diferente de categorias de respostas; a originalidade relaciona-se com a aptidão do sujeito para produzir ideias pouco habituais, que se afastam do senso comum, do evidente ao banal, sendo cotada com 0, 1 ou 2 pontos, em função da raridade de resposta e de acordo com uma tabela de cotação pré-definida; a elaboração mede a capacidade de desenvolver, expandir e embelezar as

suas ideias e calcula-se através da contagem dos pormenores adicionais que o sujeito acrescenta à ideia base, enriquecendo-a (cf. Ramos *et al.*, 2002).

2.2.2.6. Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC)

Um dos testes de Q.I. individual mais administrado em pessoas de seis a dezasseis anos é o WISC-III (Escala de Inteligência Wechsler para Crianças), criado por David Wechsler, originalmente desenvolvido em 1949, revisto em 1974 (WISC-R), 1991 (WISC-III) e 2003 (WISC-IV). A sua realização demora entre sessenta a noventa minutos. Consiste em 14 subtestes destinados a avaliar diferentes faculdades cognitivas. O WISC é constituído por duas partes, uma verbal e uma de realização, divididas em seis subtestes cada. Os resultados são convertidos numa quantificação segundo a idade. A classificação, originalmente proposta por David Wechsler, era a seguinte:

- QI acima de 127: Sobredotação
- 121-127: Inteligência superior
- 111-120: Inteligência acima da média
- 91 - 110: Inteligência média
- 81 - 90: Inteligência abaixo da média
- 66 - 80: Borderline
- 51 - 65: Deficiência mental ligeira
- 36 - 50: Deficiência mental moderada
- 20 - 35: Deficiência mental severa
- QI abaixo de 20: Deficiência mental profunda

(cf. <http://especialid.blogspot.com/2009/12/wisc-escala-de-inteligencia-de-wechsler.html>)

2.2.3. A eficácia dos testes de inteligência

Segundo Simões *et al.* (1999 cit. por Ramos *et al.*, 2002), os testes de inteligência são bons meios de despiste de crianças sobredotadas academicamente e constituem o procedimento mais recomendado pelos especialistas neste domínio. Como argumentos

favoráveis para o seu uso, estes autores referem as boas qualidades psicométricas, nomeadamente a sua precisão e validade.

Os resultados nestas escalas aparecem correlacionadas com o desempenho académico e outras formas de expressão e realização cognitiva. Finalmente, a sua utilização permite aos psicólogos uma interpretação multifaceta das capacidades cognitivas e do desempenho académica dos sujeitos. Servem para auxiliar na elaboração de planos educativos individuais ou de programas de enriquecimento adequados a cada situação (cf. Ramos *et al.*, 2002).

2.2.4. A ineficácia da utilização dos testes de inteligência

Segundo Renzulli e Fleith (2002), não existe uma maneira ideal de medir a inteligência e, por isso, devemos deixar de acreditar que se conhecemos o resultado de QI de uma pessoa, conhecemos a sua inteligência.

Para Falcão (1992) e Senos e Diniz (1998), o quociente intelectual deixa de ser por si só o critério de identificação da sobredotação. A criatividade e outros talentos especiais passam a enquadrar-se no contexto das características da sobredotação. Assim, um elevado QI não garante, por si só, a inclusão dos indivíduos na categoria de sobredotados. Falcão (1992: 44) relembra que sobredotado é “o indivíduo que apresenta uma aptidão superior em qualquer das áreas hoje consideradas no conceito de inteligências múltiplas.”

Atendendo à multidimensionalidade do conceito de sobredotação, são conhecidas as limitações associadas às práticas de identificação baseadas exclusivamente nos testes de QI (cf. Pereira, 1998, Almeida *et al.*, 2000 cit. por Ramos *et al.*, 2002). Além disso, qualquer método de identificação é falível e o uso comporta sempre riscos associados. De facto, Senos e Diniz (1998: 8) relembram que os testes de inteligência são poucos fiáveis, pois

“por um lado, estes testes são excessivamente permeáveis a aspetos culturais e linguísticos, permitindo que o nível sociocultural dos sujeitos interfira demasiado nos resultados obtidos. Desta forma, uma criança ou jovem potencialmente sobredotado de meios socioculturais desfavorecidos pode, muito simplesmente, não ser detectado através destes testes.”

Uma criança sobredotada para a música ou para as artes nem sempre tem um QI elevado. Por isso, os dons excepcionais para estes domínios passariam a ser inobserváveis se os procurássemos através dos resultados do QI. Almeida *et al.* (2000 cit. por Peixoto e Almeida, 2002) relembram que quando se trata de avaliar o desempenho ou as habilidades do aluno, os professores tendem a centra-se nas dimensões cognitivas e nas aprendizagens. Existe, ainda, uma valorização das habilidades cognitivas em detrimento das áreas relacionadas com as expressões. Por isso, é necessário um maior esclarecimento e formação dos professores dentro da temática da sobredotação.

Segundo Alencar e Viana (2002), o QI tem sido contestado como medida adequada para avaliar as crianças sobredotadas. É criticada, pois avalia as habilidades verbais e matemática, sendo, portanto, imprópria para avaliar os outros domínios. De facto, para os portadores de habilidades em música ou artes, pode-se notar, de modo significativo, a ineficiência do QI. Estas crianças dominam a sua área, mas podem ter uma inteligência mediana nas habilidades verbais e matemáticas.

Winner (1996) refere que as crianças sobredotadas nas artes não revelam uma tendência para o serem também academicamente. Têm uma melhor incidência de problemas de leitura e demonstram falta de interesse no êxito escolar. Esta autora relembra que a sobredotação para o desenho baseia-se em aptidões espaciais-visuais, enquanto que os testes de QI medem as aptidões verbais e numérica. De facto, estes sobredotados não se evidenciam no que diz respeito à leitura, ao raciocínio ou à matemática, mas sim na capacidade de ver, de memorizar vários aspectos das imagens (tais como a cor, a composição, a forma, a qualidade da linha e o conteúdos), de visualizar e de transformar imagens.

As crianças sobredotadas para a música apresentam, geralmente, um QI maior dos que apresentam uma sobredotação nas artes. Winner (1996) refere que um factor provável é a aprendizagem da notação musical, que se pode estender à linguagem e aos números, associada ao exercício quotidiano da prática disciplinada.

2.3. O conceito de sobredotação

2.3.1. Conceito histórico

A preocupação com as crianças sobredotadas já é antiga. Em muitas culturas, estas crianças eram reconhecidas, elogiadas, segregadas com o objectivo de lhes dar um apoio específico.

Waddington (1961 cit. por Falcão, 1992) refere que foi Confúcio o primeiro filósofo a acreditar que as crianças sobredotadas deveriam ser identificadas para poder desenvolver as suas capacidades. No ano 2200 antes de Cristo, na China, localizavam-se estas crianças que tinham na corte um atendimento especial. Foram desenvolvidos exames competitivos para seleccioná-las. Na Grécia, há mais de 2000 anos, Platão procurou descobrir estes jovens para que pudessem ser educados para a liderança do Estado. Na Turquia, Alexandre o Grande escolhia estes jovens e tratava-os como filhos. No século XV, um sultão turco fundou uma escola no palácio de Constantinopla e enviava emissários para todo o império com vista a recrutar estas crianças, independentemente da sua classe social.

Hoje em dia, existem muitos estudos sobre esta problemática, sobre a identificação das características das crianças sobredotadas, os factores da sobredotação, o modo de atendimento... Podemos destacar um dos primeiros estudos: o de Lewis Terman.

2.3.2. O estudo de Lewis Terman

Silva (1999) refere que Lewis Terman foi considerado o “pai” dos sobredotados. Realizou um estudo longitudinal no início do século XX, estudo esse que se estende aos dias de hoje e chamava estes jovens de “génios”. Este investigador lançou as bases da investigação em relação aos sobredotados. Tentou identificar as características das crianças com elevado QI e saber o que lhes acontecia quando cresciam. O seu estudo envolvia cerca de mil e quinhentas crianças em idade escolar, nascidas entre 1903 e 1917. O pesquisador acompanhou o grupo durante trinta e cinco anos, até sua morte em 1956. A sua pesquisa foi prosseguida pelos seus associados. Queria provar que as crianças com um QI elevado eram superiores não só em áreas académicas, mas também no desenvolvimento físico e

social. Pretendia combater o mito que dizia que estas crianças seriam fisicamente desajeitadas e socialmente desajustadas. Porém, realizou o seu estudo apenas entre a população branca e abastada economicamente (grupo económico que constituía somente 3% da população geral) e tinha um número desproporcionado de rapazes, provável indicativo de que os professores da década de 20 supuseram que os rapazes possuíam um futuro académico mais promissor do que as raparigas. Ele utilizou como meio de identificação o teste de quociente de inteligência QI. A classificação proposta por Lewis Terman era a seguinte:

- QI acima de 140: Genialidade
- 121 - 140: Inteligência muito acima da média
- 110 - 120: Inteligência acima da média
- 90 - 109: Inteligência normal (ou média)
- 80 - 89: Borderline
- 70 - 79: Limítrofe
- 50 - 69: Cretino

Assim, para ele, um “génio” é um indivíduo de raça branca, pertencente à classe média ou alta, que apresenta um QI superior a 140. Posteriormente, outros investigadores empregaram diferentes limiares, tendo sido esse valor limítrofe ora baixado, ora elevado, tornando-se o valor mais comum o de 130. No entanto, esta definição está ultrapassada. Kirk e Gallagher (1996), Winner (1996) e Serra (2005b) referiram que, segundo Terman, as crianças academicamente sobredotadas são:

- Precoces e progridem mais rapidamente no domínio onde apresentam potencialidades;
- Superiores quanto às características físicas e de saúde;
- Adiantadas nas disciplinas escolares, dois a quatro anos além da média;
- Capazes de manter a sua maturidade intelectual até a vida adulta;
- Superiores em saúde mental;
- Menos propensas a desajustes e à delinquência;
- Oito vezes menos propensa a exercerem profissões liberais;
- Tem evolução rápida da marcha e da fala;

- Aprendem a ler mais cedo. Como é um dos seus passatempos favoritos, leram mais livros em relação às outras crianças da mesma idade;
- Apresentam tendência para a distração devido aos seus múltiplos interesses;
- Ensinam-se a si próprias;
- Têm uma sede enorme de conhecimentos.

2.3.3. Definição da sobredotação

2.3.3.1. As dificuldades de uma definição

Ao longo dos últimos decénios, o conceito de sobredotação tem sofrido inúmeras alterações. Segundo Falcão (1992), existe muita confusão quanto ao conceito de sobredotação. Foram-se estabelecendo alguns mitos, falsos conceitos e ideias erróneas à volta deste conceito que resultam da ignorância acerca desta temática (cf. Peixoto e Vilas Boas, 2002).

Falcão (1992) refere as razões das dificuldades da definição deste conceito: não existem condições para medir as características dos indivíduos sobredotados, pois já não basta aplicar um teste de QI para considerar uma pessoa sobredotada; o conceito passou a ter uma dimensão multidimensional: a ideia de que existem muitos tipos de inteligência passou a ser realçada e os testes deixaram de ter valor essencial; a discordância revelada pela diversidade dos conceitos propostos gera a confusão e torna-se mais difícil encontrar uma definição aceite universalmente: as definições podem coincidir em alguns dos seus aspectos, mas discordam noutros; os sobredotados não constituem um grupo homogéneo, mas heterogéneo; a variedade de termos usados para expressar o mesmo conceito gera também confusões: termos como aluno inteligente, adiantado, forte, superior, talentoso, dotado, brilhante, excepcional... podem não significar o mesmo; a caracterização de uma criança sobredotada depende do factor sócio-cultural: culturas diferentes determinam o tipo de capacidades especiais que elas valorizam. Quer isto dizer que a diversidade dos talentos e a sua caracterização depende muito do contexto cultural existente, de tal modo que os sobredotados são vítimas da perspectiva cultural.

2.3.3.2. *Proposta de definição*

A primeira definição de sobredotado nos Estados Unidos era associada ao teste de QI, e particularmente ao de Stanford-Binet. Porém, segundo Kirk e Gallagher (1996: 68), “os testes de inteligência têm sido criticados por se concentrarem excessivamente na memória, na associação de raciocínio convergente e muito pouco no raciocínio divergente e na avaliação.” Estes autores referiram que o uso de testes padronizados para identificar crianças sobredotadas é problemático e apresenta falha, pois algumas crianças não funcionam adequadamente numa situação de tempo cronometrado. Segundo Renzulli e Fleith (2002), não podemos adoptar rigidamente uma definição de sobredotação puramente académica ou baseada no QI. A sua definição deve incluir a maioria das áreas de actividade humana que se manifestam sob formas de expressão socialmente úteis. Serra (s/data) também lembra que o QI não é um factor suficiente para determinar se uma criança é ou não sobredotada, pois é demasiado frágil para determinar o desempenho na criatividade, na persistência e na concentração das tarefas. Além disso, o nível sócio-cultural da criança interfira demasiado nos resultados.

Segundo Peixoto e Vilas Boas (2002), na actualidade, parece existir um consenso acerca de se ter em conta três grandes dimensões para o diagnóstico da sobredotação: alta inteligência, elevada criatividade e forte motivação.

Para Tuttle e Becker (1983 cit. por Falcão, 1992), Kirk e Gallagher (1996), Silva (1999), Novaes (s/ data cit. por Serra, 2005a), sobredotado é todo o indivíduo que apresenta capacidades acima da média em áreas diversas, que podem surgir isoladas ou em combinação, sendo essas:

- Capacidade intelectual geral: inclui indivíduos que demonstram características como a curiosidade intelectual, poder de observação, capacidade de abstracção, atitude de interrogação e pensamento associativo.
- Aptidão académica específica: inclui alunos que apresentam um desempenho excepcional na escola, que se saem muito bem em testes de conhecimento e que revelam alta habilidade para as tarefas académicas.
- Pensamento criativo e/ou produtivo: inclui os alunos que apresentam ideias originais e divergentes, que revelam habilidades para elaborar e

desenvolver as suas ideias originais e que são capazes de perceberem de formas diferentes um determinado problema.

- Capacidades visuais e artísticas: inclui os alunos que apresentam capacidades superiores na pintura, escultura, desenho, dança, canto, teatro e instrumentos musicais.
- Capacidade de liderança: inclui os estudantes que se salientam como líderes sociais ou académico de um grupo.
- Capacidade psicomotora: inclui os alunos que realizam proezas atléticas, incluindo também o uso superior de capacidades motoras, necessárias para determinadas tarefas.

Esta definição reconhece que as crianças sobredotadas possuem diversos talentos, ao invés de restringir a definição à criança com facilidade linguística. Além disso, segundo Kirk e Gallagher (1996), a elevada capacidade intelectual pode ser encontrada em todos os grupos étnicos e raciais.

Segundo Serra (2001 cit. por Serra, 2005a: 17), a criança sobredotada possui características pessoais, entre as quais:

“percepção e memória elevadas, raciocínio rápido, habilidade para conceptualizar e abstrair, fluência de ideias, flexibilidade de pensamento, originalidade e rapidez na resolução de problemas, superior inventividade e produtividade, elevado envolvimento na tarefa, persistência, entusiasmo, grande concentração, fluência verbal, curiosidade, independência, rapidez na aprendizagem, capacidade de observação, sensibilidade e energia, auto-direcção, vulnerabilidade e motivação intrínseca.”

Falcão (1992: 70) propõe a seguinte definição:

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

Renzulli (s/data cit. por Senos e Diniz, 1998) refere que estas crianças revelam capacidade intelectual superior à média, distinguindo-se a facilidade com que obtêm êxito em determinadas matérias e a facilidade que revelam na aquisição de determinados

conhecimentos ou competências em áreas específicas. Revelam, ainda, uma grande quantidade de trabalho e perseveranças na resolução das tarefas. Além disso, têm níveis superiores de criatividade.

Seja qual for a definição, Silva (1999) e Serra (2005a) salientam que, uma criança sobredotada, fisicamente, é como as outras. O seu cérebro de seis anos, apesar de funcionar muito além desta idade cronológica, não deixa de pertencer a um corpo de seis anos, com emoções de seis anos.

2.4. Criança talentosa ou sobredotada?

Renzulli e Fleith (2002) referem que existem dois tipos de sobredotação: a escolar e a criativa-produtiva. Para estes autores, ambos são importantes, existem interações entre os dois tipos e programas especiais deveriam encorajar ambos os tipos de sobredotação, bem como promover numerosas ocasiões de interação entre eles. Para Bahia (2002), a crença de que a ciência e a arte constituem dois mundos que não se tocam empobreça a educação e não permita que as novas gerações que educamos possam desenvolver plenamente o seu potencial criativo.

A sobredotação escolar ou académica é mais facilmente avaliada pelos testes de QI. Ela existe em diversos graus e pode ser identificada por meios de técnicas de avaliação padronizadas.

Segundo Renzulli e Fleith (2002: 14), “a sobredotação criativa-produtiva descreve aqueles aspectos da actividade e envolvimento humanos nos quais se enfatiza o desenvolvimento de materiais e produtos originais.” Segundo Winner (1996), geralmente, chama-se uma criança com uma aptidão excepcional para a arte ou para a música “talentosa”. Porém, tal como os sobredotados, são precoces, caminham pelo seu próprio pé e possuem um desejo intenso de dominar os conhecimentos.

No que se refere às artes, a aptidão mais importante é a precocidade espacial-visual e motora que torna possível captar os contornos de objecto tridimensionais para uma superfície bidimensional. A criança sobredotada desenha formas bem definidas e reconhecíveis, distinguem as formas reais dos objectos, desenhando formas e pormenores diferenciados e representam a terceira dimensão. Conseguem, além disso, variar a orientação da figura e desenhando de uma forma realista.

Na música, a aptidão essencial da criança sobredotada envolve uma grande sensibilidade relativamente à estrutura musical (tons, afinação, harmonia e ritmo). Permite às crianças lembrar-se da música e tocá-la com facilidade, quer vocalmente, quer com um instrumento. Esta sobredotação revela-se precocemente, mais cedo do que outro domínio de competência. Começam por revelar um grande interesse e encanto pelos sons musicais, têm capacidade de cantar canções com precisão, pois têm uma excepcional memória musical. Começam a cantar ainda antes de saber falar e conseguem reproduzir uma canção depois de a ouvirem apenas uma vez.

Winner (1996) acha que não existem razões para diferenciar as crianças sobredotadas academicamente e esteticamente, pois estas crianças são todas precoces, originais e motivadas. Por isso, é uma falsa distinção classificar umas como sobredotadas e outras como talentosas.

2.5. Características das crianças sobredotadas

Serra (2004) refere que não é possível apresentar uma lista de todas as características das crianças sobredotadas, pois as áreas de sobredotação são diversificadas e dentro das mesmas, nem todas as crianças apresentam as mesmas características.

Kirk e Gallagher (1996) salientaram que existem muitos sobredotados que não são identificados, sobretudo no seio dos meios menos favorecidos culturalmente e economicamente, pois estes valorizam menos certas características, como a capacidade verbal. Além disso, há crianças que têm de abandonar a escola mais cedo por motivos económicos e há ainda aquelas cujos problemas emocionais escondem as suas capacidades intelectuais.

Segundo Serra (2005b), algumas características das crianças sobredotadas aparecem cedo, tais como: andarem e falarem mais cedo, serem muito perspicazes ou aprenderem muito rapidamente.

Silva (1999), Telmo, Santos, Fernandes e Madeira (2003) e Serra (2005b) referiram que todas as crianças sobredotadas são heterogéneas. A sobredotação pode detectar-se nas manifestações exteriores e nos comportamentos dos indivíduos. Os pais referem que as suas crianças:

- Têm uma boa memória desde muito cedo;

- Têm uma curiosidade excessiva;
- Realizam actividades melhor do que os colegas da mesma idade no que refere à música, teatro ou desporto;
- Têm uma capacidade de observação pertinente, sagaz e adulta;
- Interessam-se exaustivamente por um determinado assunto, tais como os animais ou os problemas do mundo;
- Lêem tudo, incluindo enciclopédia (cf. Silva, 1999).

Existem inúmeros estudos que indicam várias características das crianças sobredotadas. Segundo Renzulli (1984 cit. por Serra 2005a) existem várias características das crianças sobredotadas de acordo com vários domínios de referência.

2.5.1. Características

2.5.1.1. Domínio das aprendizagens: capacidade académica específica e intelectual geral

Renzulli (1984 cit. por Serra 2005a: 21) refere que as crianças sobredotadas têm as seguintes características:

“i) Vocabulário avançado para a idade e o nível escolar; ii) Hábitos de leitura independente, às vezes, por iniciativa própria; iii) Domínio rápido da informação e facilidade na evocação de factos; iv) Fácil compreensão de princípios subjacentes; v) Capacidade para generalizar conhecimentos, ideias ou soluções; vi) Resultados e/ou conhecimentos excepcionais numa ou mais áreas de actividade ou de conhecimento.”

Joyce Juntune (1987 cit. por Falcão, 1992) refere, ainda, que estas crianças têm, no que se refere à capacidade académica específica:

- Boa capacidade de memorização;
- Alto nível de compreensão;
- Adquirem rapidamente as capacidades de conhecimentos básicos;
- Conhecimento aprofundado em áreas de interesse específicas;
- Elevado sucesso académico nas áreas com interesse específico;
- Prosseguem os seus interesses específicos com entusiasmo e vigor.

No que refere à capacidade intelectual geral, esta autora refere que as crianças sobredotadas têm as seguintes características:

- Formulam abstrações;
- Processam informação em sentidos complexos;
- São observadoras;
- Estimulam-se com novas ideias;
- Gostam de lançar hipóteses;
- Aprendem rapidamente;
- Utilizam um vasto vocabulário,
- São inquiridoras;
- Auto-impulsionam-se à acção.

2.5.1.2. Domínio da motivação

No que diz respeito ao domínio da motivação, as crianças sobredotadas têm as seguintes características: “i) Tendência em iniciar as suas próprias actividades; ii) Persistência na realização e na finalização das tarefas; iii) Busca da perfeição; iv) Desmotivação perante as tarefas de rotina.” (Renzulli, 1984 cit. por Serra 2005a: 22).

2.5.1.3. Domínio da criatividade

Renzulli (1984 cit. por Serra 2005a: 22) refere que as crianças sobredotadas têm as seguintes características: “i) Curiosidade elevada perante um grande número de coisas; ii) Originalidade na resolução de problemas e no relacionamento de ideias; iii) Pouco interesse pelas situações de conformismo.”

Joyce Juntune (1987 cit. por Falcão, 1992) salienta, ainda, que estas crianças têm, no que se refere ao pensamento criativo:

- Pensamento independente;
- Pensamento original tanto na expressão oral como na escrita;
- Apresentam diversas soluções para um dado problema;

- Possuem sentido de humor;
- Criam e inventam;
- Motivado para tarefas criativas;
- Improvisam frequentemente;
- Não se importam de ser diferente da maioria.

2.5.1.4. Domínio da liderança

Renzulli (1984 cit. por Serra 2005a: 22) refere que as crianças sobredotadas têm as seguintes características: “i) Auto-confiança e sucesso com os pares; ii) Tendência em assumir as responsabilidades nas situações; iii) Fácil adaptação às situações novas e mudança de rotina.”

Joyce Juntune (1987 cit. por Falcão, 1992) salienta, ainda, que estas crianças têm, no que se refere à liderança:

- Elevada exigência de si próprio e com os outros;
- Assumem responsabilidade;
- Expressão concisa e fluente;
- Assumem as consequências e implicações das tomadas de decisões;
- Com raciocínio nas tomadas de decisões;
- Gostam da estrutura;
- Bem aceites pelos companheiros;
- São auto-confiantes;
- Organização.

2.5.1.5. Psicomotricidade

Joyce Juntune (1987 cit. por Falcão, 1992) refere que estas crianças têm, no que se refere à psicomotricidade:

- Excelentes capacidades motoras;
- Estimuladas pelas dificuldades das actividades desportivas;

- Demonstram precisão de movimentos;
- Agradam-lhes a participação em várias actividades de atletismo;
- Boa coordenação;
- Boa capacidade de manipulação;
- Elevado nível de energia.

2.5.1.6. Artes visuais e expressões

Joyce Juntune (1987 cit. por Falcão, 1992) refere que estas crianças têm, no que se refere às artes visuais e expressões:

- Bom nível de relações espaciais;
- Capacidade fora do comum de auto-expressão de sentimentos, necessidades, através da arte, dança, drama, música;
- Boa coordenação motora;
- Revelam expressão criativa;
- Desejo de “produzir”;
- Observadoras.

2.5.1.7. Domínio sociomoral

Estas crianças têm, no que se refere ao domínio sociomoral: “i) Preocupação com os problemas do mundo; ii) Ideias e ambições muito elevadas; iii) Juízo crítico em relação a si próprias e aos outros; iv) Interações sócias mais direccionadas para crianças/jovens mais velhos e/ou adultos” (Renzulli, 1984 cit. por Serra, 2005a: 22).

2.5.1.8. Domínio social e vida afectiva

A nível das características sociais, Novaes (1979 cit. por Serra 2005b: 18) explica que as crianças sobredotadas têm:

“i) Sensibilidade interpessoal; ii) Comportamento cooperativo; iii) Sociabilidade; iv) Habilidade de trato com pessoas e grupos; v) Habilidade para estabelecer relações sociais; vi) Capacidade de liderança; vii) Capacidade para resolver situações sócias complexas; viii) Percepção fiável da situação social.”

Terman acreditava fortemente que estas crianças eram avançadas não apenas cognitivamente, mas também social e emocionalmente. Têm capacidade de liderança, popularidade, capacidade para exprimir a simpatia e a ternura, preferência por grandes grupos, adaptabilidade social e estabilidade emocional. Porém, acredita-se que Terman foi longe demais nas suas conclusões, pois estudou um grupo particular (um conjunto de indivíduos designados pelos respectivos professores, deixando para trás os sonhadores, os rebeldes e os estudantes problemáticos).

Leta Hollingworth (s/data cit. por Winner, 1996) salientou os problemas sociais e emocionais particulares que enfrenta uma criança sobredotada que apresenta um QI extremamente elevado. Estima-se que 20 a 25 por cento dessas crianças revelam problemas afectivos e sociais que têm origem no facto de se ser sobredotado e de não se encontrar ao mesmo nível dos colegas, conduzindo ao sofrimento emocional.

Winner refere que os que apresentam um QI moderadamente elevado conhecem os problemas sociais normais da infância. Porém, para os sobredotados extremos, o facto de serem tão diferentes torna-lhes difícil o relacionamento com as crianças de quem estão acompanhadas. Têm problemas em se relacionarem com os colegas, em parte, porque têm muito pouco em comum. Às vezes, sentem a necessidade de esconder os seus talentos para que não troçassem delas. Brincam muitas vezes sozinhas e apreciam a solidão, pois poucas crianças podem apreciar os seus interesses. Desde modo, preferem a companhia dos mais velhos que lhes estão mais próximas a nível cognitivo. Até mesmo as crianças dotadas de um QI muito elevado estudadas por Terman foram descritas como tendo as maiores dificuldades de adaptação social.

As crianças sobredotadas têm maior probabilidade em vivenciar problemas no seu ajustamento emocional. De facto, a sobredotação aumentaria a vulnerabilidade a problemas sócio-emocionais, particularmente na adolescência e idade adulta. Estes são mais sensíveis aos conflitos interpessoais e têm níveis de stress superiores como resultado das suas habilidades. Assim, as crianças com potencialidades cognitivas apresentam, por vezes, problemas sócio-emocionais, necessitando de atendimento diferenciadas, tanto por parte da

escola como por parte da família. Só assim as suas dificuldades poderão ser prevenidas ou atenuadas (cf. Delisle, 1986 e Silverman, 1991 cit. por Serra, s/data).

As crianças sobredotadas sentem-se diferentes da maioria das crianças: as suas diferenças levam-nas a sentirem pouco confortáveis com os demais, isolando-se (cf. Serra, 2005a). Consequentemente, são rejeitadas pelas outras crianças.

A psicóloga Miraca Gross (s/data cit. por Winner, 1996) referiu que as crianças com um QI extremamente elevado sentem que não são populares, que as outras crianças da mesma idade não compreendem as suas ideias e que implicam muito com elas. Elas sofrem de depressões nervosas, moderadas ou graves, perdendo a motivação ou até mesmo provocando o suicídio, pois são incapazes de gerir o insucesso.

Porém, Winner refere que as crianças sobredotadas passam menos tempo com os amigos não só porque não conhecem ninguém de semelhante com que se possam relacionar, mas também porque necessitam de consagrar mais tempo ao desenvolvimento das suas capacidades.

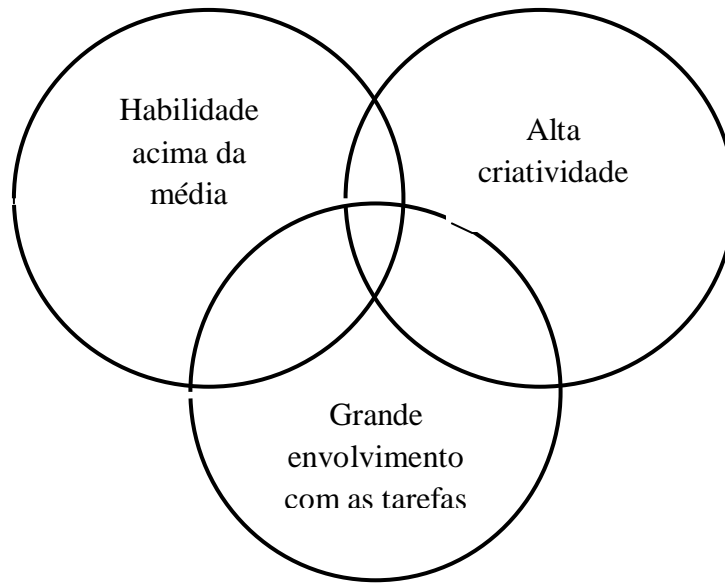
2.5.2. Modelo dos três anéis da sobredotação

O conceito de sobredotação tem sofrido inúmeras evoluções. Serra, Mamede e Sousa (2004) referem que o pesquisador americano Joseph Renzulli, em 1978, fundamentou o seu conceito de sobredotação na integração de três anéis (Figura 1). Este “afirma que os portadores de altas habilidades possuem um conjunto constante de características que se mantêm estáveis ao longo de suas vidas: habilidade acima da média, alta criatividade e um grande envolvimento com as tarefas” (Renzulli, s/ data cit. por Serra *et al.*, 2004: 51). Estes três factores são considerados simultaneamente.

No início, Renzulli considerou que os três anéis eram igualmente importantes. De seguida, consoante o tipo de sobredotação, um anel predomina aos outros. Por exemplo, quando a sobredotação é académica, o anel da habilidade acima da média é mais relevante.

Azevedo (2011) explica que este modelo é o primeiro a explicar a sobredotação pela junção de três factores. Porém, é muito estático, explicando pouco o desenvolvimento no contexto e a sua interacção.

Figura 1: Modelo dos três anéis da sobredotação

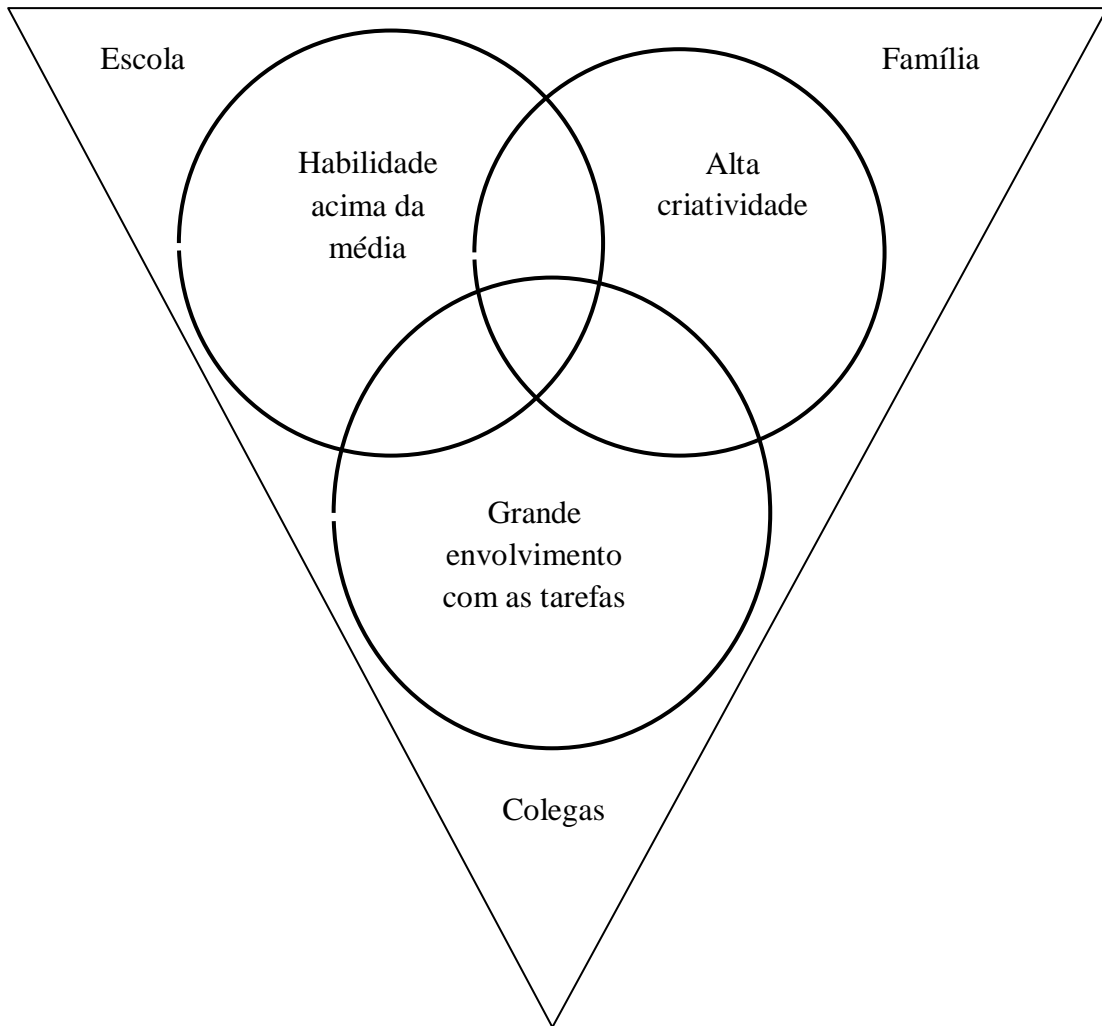


2.5.3. Modelo triádico da sobredotação

O modelo proposto por Renzulli era incompleto e estático. Por isso, Monks elaborou o modelo triádico da sobredotação, baseando-se no modelo dos três anéis (Figura 2). Este considera que, para nos desenvolver, necessitamos da interação da família, da escola e dos colegas.

Azevedo (2011) considerou este modelo dinâmico, pois a criança e o meio envolvente interagem entre si, sendo, assim, mais completo do que o modelo dos três anéis. Porém, este modelo não reflecte o dinamismo do próprio indivíduo.

Figura 2: Modelo triádico da sobredotação



2.5.4. Problemas de identificação: as múltiplas características das crianças sobredotadas

A identificação da criança sobredotada deve ser feita o mais precocemente possível. Segundo Whitmore (1980), esta deve ser feita no momento da entrada na escola, pois quanto mais cedo, melhor será a resposta às necessidades do aluno. De facto, poder-se-á proporcionar ambientes pedagógicos adequados.

Quando o sobredotado era apenas identificado através do seu quociente intelectual, o processo de identificação era relativamente simples: bastava aplicar um teste de

inteligência. Porém, a partir de Terman, constatou-se que os sobredotados apresentavam outras características, para além da sua superioridade intelectual. No ponto anterior, já foram apresentadas várias características das crianças sobredotadas.

Porém, inúmeros autores apresentam outras ou mais características. Para Landau (s/ data cit. por Silva, 1999: 34), as características das crianças sobredotadas são: “i) Independência; ii) Pensamento organizado; iii) Teimosia; iv) Confiabilidade; v) Pensamento crítico; vi) Ambição; vii) Sensibilidade; viii) Curiosidade; ix) Abertura.”

Sisk (s/ data cit. por Silva, 1999: 35) fez uma lista maior das características de uma criança sobredotada e quiçá contraditórias. Para esta investigadora, se o educador encontrar pelo menos cinco destas características, é provável que esteja em presença de um sobredotado:

“i) Independência; ii) Abertura; iii) Pensamento organizado; iv) Pensamento crítico; v) Confiabilidade; vi) Curiosidade; vii) Sensibilidade; viii) Teimosia; ix) Ambição; x) Ordenação; xi) Autoconfiança; xii) Sociabilidade, xiii) Empatia; xiv) Entusiasmo; xv) Com riqueza verbal; xvi) Com bons resultados; xvii) Dominadoras; xviii) Flexibilidade; xix) Responsabilidade; xx) Intolerância; xxi) Persistência; xxii) Bem-sucedida; xxiii) Com vasto leque de interesse; xxiv) Com sede de conhecimento; xxv) Com tendência para se levar muito a sério; xxvi) Adiantadas dois anos ao seu nível escolar; xxvii) Com ansiedade moral; xxviii) Intolerância com a estupidez; xxix) Insatisfação com a rotina; xxx) Poder de concentração; xxxi) Originalidade; xxxii) Facilidade de aprendizagem; xxxiii) Criatividade, xxxiv) Auto motivadas; xxxv) Observadoras; xxxvi) Perspicazes; xxxvii) Extrovertidas; xxxviii) Introversas; xxxix) Com sentido de humor; xxxix) Versáteis; xl) Com capacidade de liderança.”

Silva (1999) também elaborou uma lista de características das crianças sobredotadas e especificou cada uma delas. Referiu, tal como Sisk, que se a criança tiver pelo menos cinco delas, possivelmente será sobredotada.

- Capacidade verbal: vocabulário extenso e invulgar para a idade; boa compreensão de material escrito ou lido; expressa-se e conversa bem para a idade; tenta monopolizar as conversas; é faladora.

- Variedade de interesses: interesse por vários assuntos; colecionadora e com “hobbies” e passatempos; participa em várias actividades; pode apresentar falta de interesse e saltitar de actividades;
- Curiosidade: quer saber o como, quando, onde, o quê, porquê; interesse-se pela relação causa-efeito; atenta aos erros dos outros; activa.
- Boa memória: fixa bem; pode lembrar-se só do que quer; detesta a rotina e a monotonia.
- Persistência: interesse-se por um assunto durante muito tempo; só se interesse pelo seu próprio assunto; determinada; teimosa.
- Independente: auto-motivada; não precisa muito da orientação do professor; aborrece-se com interferências no seu trabalho.
- Criativa: descobre maneiras novas de fazer as coisas; apresenta ideias e sugestões invulgares; não gosta de fazer as coisas de modo convencional; gosta de arte, da música; gosta de construir, inventar.
- Sensível: preocupa-se com os outros; preocupa-se com os problemas sociais; fica muito magoada com crítica, repreensão ou rejeições.
- Sentido de valores: segue as normas e as regras; tem opiniões sobre o certo e o errado; gosta de emitir juízo; é intolerante para com as infracções dos outros; tem o sentido de justiça;
- Capacidade de pensamento abstracto: compreende a relação entre as coisas e pessoas; tira conclusões; interesse-se por números e símbolos; gosta de resolver problemas.
- Activa: tem imensa energia; raramente está quieta e sossegada; gosta de estar ocupada e de trabalhar;
- Agradável e simpática: gosta das pessoas; faz muitos amigos com facilidade; tem um grande sentido de humor; é simpática e gosta de sair.

Porém, segunda esta autora, a criança sobredotada também tem características negativas:

- Não quer fazer o trabalho de casa: os trabalhos repetitivos aborrecem-na.

- Faz um trabalho mal apresentado: a criança sobredotada pensa mais rápido do que escreve. Para ela, é difícil escrever devagar para apresentar um trabalho limpo. Às vezes, a frustração é tão grande que rasga os papéis e exercícios.
- Tenta monopolizar o trabalho da sala de aula ou as discussões familiares.
- Salta de “hobby” para hobby” ou de interesse para outro.
- Critica os outros e é intolerante para com os que infringem as regras.

Falcão (1992: 78), perante tantas características apresentadas das crianças sobredotadas, concluiu o seguinte:

“i) O carácter relativo de qualquer lista de características; ii) A dificuldade de elaborar uma listagem válida, dada a multiplicidade de áreas de sobredotação; iii) Que as características das áreas artísticas e psicomotoras são menos conhecidas porque menos investigadas; iv) Que os comportamentos mais frequentemente apresentados e relevados para a caracterização do sobredotado se concentram no potencial de originalidade, divergência de pensamento e produção, na capacidade de pensamento crítico e abstracto, na rapidez de associações e na liderança; v) Que o sobredotado, embora apresenta uma multiplicidade de traços, habilidades e talentos diversos, se caracteriza essencialmente pela consistência e coerência das suas potencialidades elevados padrões de realização.”

2.5.5. Problemas de identificação: meio sócio-económico carente

Como já foi referido, estima-se que 3 a 5% das crianças e jovens são sobredotados. Guenther (2002) salienta que essas proporções deveriam estar presentes em todas as camadas sociais. Porém, verificou-se que entre os grupos sócio-cultural privilegiado, há mais crianças identificadas do que em grupos desfavorecidos.

Existe ainda a ideia de que os sobredotados pertencem a classe sócio-económica elevada. Porém, estas crianças pertencem a todas as camadas sociais. Quando não têm recursos e oportunidades educativas, sentem-se frustradas, pois não conseguem desenvolver as suas potencialidades.

O meio sócio-económico de uma criança sobredotada é essencial para o desenvolvimento das suas potencialidades. Falcão (1992) refere que a influência ambiental

não é só importante, como decisiva. As condições sócio-económicas definem um indivíduo. Os aspectos carentes são:

- Deficiências de linguagem e de expressão verbal;
- Pobreza de vocabulário;
- Dificuldade de comunicação a qualquer nível de abstracção;
- Falta de estimulação social e intelectual;
- Orientação para objectivos a curto prazo;
- Atitude utilitária relativamente ao conhecimento;
- Focalização mais em problemas do que em conceitos;
- Deficiências de percepção sensorial;
- Preferência mais visual do que auditiva;
- Orientação mais concreta do que simbólica;
- Processo de pensamento mais indutivo do que dedutivo.

Neste sentido, Falcão (1992) realça a dificuldade observada de identificar crianças e jovens sobredotadas em classes carentes. De facto, os tradicionais programas, processos e instrumentos de identificação de sobredotados não oferecem suficiente garantia para determinar as crianças sobredotadas por não levarem em consideração os contextos sócio-culturais onde aqueles se inserem.

2.6. Comportamento das crianças sobredotadas

As crianças sobredotadas revelam determinados comportamentos específicos. Estes podem contribuir para a sua identificação. Sendo assim, a criança sobredotada pode ter os seguintes comportamentos, tendo em conta que não estão, naturalmente, presentes em todas as crianças:

- “i) Anda e fala mais cedo que a maioria das criança da sua idade; ii) Evidencia uma apetência precoce pelas palavras e pelos números; iii) Possui um vocabulário excepcionalmente extenso para a sua idade; iv) Observa, de forma atenta e pormenorizada, tudo o que a rodeia; v) Pode expressar curiosidade por muitas coisas; vi) Questiona, insistentemente, tudo e todos; vii) Revela mais energia e vigor do que as outras crianças da sua idade e sexo; viii) Tende a associar-se a crianças mais velhas

do que elas; ix) Age como líder entre as crianças da sua idade; x) Memoriza com muita facilidade; xi) Raciocina de forma excepcional; xii) Organiza e planifica, com muito cuidado, as suas iniciativas; xiii) Relaciona a informação já adquirida com os novos saberes emergentes; xiv) Demonstra preferência por actividades criativas e inovadoras; xv) Pode concentrar-se durante muito tempo e sem se aborrecer na execução de uma determinada tarefa; xvi) Demonstra persistência perante dificuldades inesperadas; xvii) Cria as suas próprias soluções para problemas que surjam; xiii) Preocupa-se muito com o certo e o errado, o bom e o mau; xiv) Revela um sentido de humor avançado para a sua idade; xv) Percebe o humor em situações que não são humorísticas para os outros; xvi) Avalia e julga acontecimentos, pessoas e coisas; xvii) É sensível a injustiças, tanto a nível pessoal como social; xviii) Interessa-se por actividades variadas: desenhos, pintura, dança, escrita, música, informática, entre outras; xix) Percebe diferenças subtis de tonalidade, de timbre, de sonoridade e de duração, entre tons musicais; xx) Esforça-se para atingir a perfeição; xxi) Conta histórias dramáticas ou descreve situações em pormenor” (Brumbaugh, 1977 cit. por Serra, 2005a: 23-24).

Serra (2005b) ressalva que uma criança sobredotada não reúne todas estas características. De acordo com o seu tipo de sobredotação, revelará umas outras características.

2.7. A origem da sobredotação

2.7.1. Trabalho intenso versus produto inato

Winner (1996) refere que segundo a psicologia popular, a sobredotação é inata: ou se tem ou não se tem. Assim, o meio não desempenha um papel interessante se os talentos forem inatos. Além disso, Terman reparou que os familiares mais chegados das crianças sobredotados também eram intelectualmente superiores e, por isso, concluiu que a sobredotação era inata. Segundo os psicólogos, a sobredotação é totalmente produto do meio. Para eles, um treino intensivo iniciado numa idade precoce é suficiente para ser sobredotado.

Winner refere que as crianças que possuem uma aptidão mais elevada são aquelas que estão mais interessadas numa actividade em particular, trabalham nela arduamente

numa idade precoce e retiram proveito dessa prática. Estão motivados para o trabalho intenso, porque são capazes de progredir rapidamente com pouco esforço. Assim, é a aptidão excepcional com que estas crianças nascem que as fazem trabalhar tanto. A motivação e, conseqüentemente, a extensa prática são os resultados das suas potencialidades e não a causa. Deste modo, “a feliz combinação de uma perseverança obsessiva e uma aptidão elevada é que conduz aos êxitos notáveis obtidos por esses indivíduos” (Winner, 1996: 159). É claro que o trabalho diário melhora o nível da competência e é necessário para o desenvolvimento do talento, mas a aptidão inata não pode ser excluída, apesar de a sobredotação não ser um produto completamente inato, pois o apoio da família, a educação, o trabalho intensivo podem ser determinantes para o desenvolvimento ou o perecimento de uma potencialidade.

2.7.2. O papel do cérebro

Winner (1996) refere que, em 1995, demonstrou-se que o lobo temporal, uma área do cérebro que processa as informações auditivas, é consideravelmente maior no hemisfério esquerdo do que no direito no que diz respeito aos músicos que possuem ouvido absoluto. Porém, não sabemos se este desenvolvimento é uma característica inata que torna possível o fenómeno ou uma característica do treino. Este afecta o cérebro se for iniciado numa idade precoce, enquanto o cérebro apresenta maior maleabilidade, pois o treino que começa demasiado tarde não pode reestruturar o cérebro. Além disso, foi demonstrado que a eficácia cerebral é talvez aquilo que constitui o melhor indicador do dom excepcional, pois foi demonstrado que o cérebro dos sobredotados utiliza menos glucose e, por essa razão, funciona de uma forma mais eficiente. No entanto, Winner questionou se a eficácia cerebral era o efeito ou a causa de um QI elevado.

2.8. Alguns mitos sobre as crianças sobredotadas

Serra *et al.* (2004) referem que ao longo da evolução do conceito de sobredotação, alguns mitos instalaram-se, resultado de falta de informação acerca desta temática e têm-se mantido até hoje, o que tem impedido a inclusão de respostas educativas adequadas.

2.8.1. Sobredotação global

Segundo Telmo *et al.* (2003) e Serra (2005a), as crianças sobredotadas não são boas em todas as áreas, demonstrando uma certa lentidão na execução de determinadas tarefas, embora se interessa por muitos assuntos.

Winner (1996) refere que apesar de existir crianças academicamente sobredotada globalmente no que diz respeito às aptidões verbais e matemática, geralmente, estas crianças apresentam capacidades matemáticas superiores às verbais ou o inverso. Esta autora ressalve que os dons tendem a ser específicos num domínio.

2.8.2. O desempenho escolar

As crianças sobredotadas, ao contrário daquilo que se pensa, não têm sempre bons resultados. Ser sobredotado não é garantia de sucesso escolar, sobretudo se a criança não for correctamente atendida. De facto, “se as condições forem inadequadas, muito dificilmente a criança com um potencial maior terá condições de desenvolvê-lo” (Falcão, 1992: 45). Têm uma forma particular e original de analisar as questões que lhes são colocadas, desajustando as respostas ao contexto (cf. Serra, 2005a). Winner (1996) explica que as crianças academicamente sobredotadas são, por vezes, tão desequilibradas quanto os seus perfis escolares, apresentando dificuldades de aprendizagem em alguns domínios. Por vezes, manifestam uma incapacidade para se concentrarem e para estarem atentas e, por isso, são classificadas como possuindo um défice de atenção. Desenvolvem uma imagem negativa delas próprias na escola, sentem-se desmotivadas, obtendo fraco resultados escolares. Falcão (1992) refere que uma atitude habitual entre os professores que não estão preparados para atender essas crianças e que pode estar na origem do fracasso escolar é a indiferença em relação ao aluno que tem potencialidades criativas. Telmo *et al.* (2003) referem que estas crianças têm uma forma original de analisar a questões. Por isso, podem responder de uma forma desadequada aos testes. Deste modo, poderão ter baixos resultados nas fichas de avaliação.

Possuem potencialidades, mas que podem não ser desenvolvidas devido às condições ambientais, pois muitos deles abandonam a escola por não encontrar aí resposta às suas necessidades.

2.8.3. As crianças sobredotadas têm recursos suficientes para se desenvolverem sozinhas

Muitas pessoas acreditam que uma criança sobredotada não precisa de apoios, pois dadas aos seus privilégios intelectuais ou criativos, têm recursos suficientes para se desenvolverem sozinhas. Porém, o que se observa, segundo Falcão (1992), é que muitos sobredotados apresentam um desempenho medíocre. Por isso, a criança necessita de ser envolvida num ambiente favorável ao desenvolvimento do seu potencial. Possui necessidades educacionais que devem ser satisfeitas. Necessita de experiências enriquecedoras estimulantes, adequadas às suas necessidades próprias. “O ambiente faz revelar as aptidões, estimula-as, desenvolve-as, põe-nas a render” (Falcão, 1992: 45). Assim, seria inconcebível o desenvolvimento de um ilustre pianista num ambiente onde a música não é considerado um valor, onde não existem instrumentos musicais. Telmo *et al.* (2003: 357) referem que as crianças sobredotadas “têm potencialidades mas poderão não as desenvolver a até evitar manifestá-las devido, na maior parte dos casos, às condições ambientais.”

2.8.4. As crianças sobredotadas podem ser integradas em turmas normais

A integração das crianças sobredotadas em turmas normais não está posta em causa. É preciso ter cuidado com o tipo de integração. Falcão (1992) relembra que estas crianças se tornam irrequietas, desmotivadas e desinteressadas devido à repetição da matéria que já aprenderam ou não têm interesse em aprender. Devido ao seu sentido crítico e à sua criatividade, criam problemas aos colegas e professores. Por isso, é preciso integrá-las, mas “com um processo de ensino/aprendizagem individualizado, de acordo com as suas capacidades individuais e com respeito pelo princípio ou direito de igualdade de oportunidades” (Falcão, 1992: 43).

3. As crianças sobredotadas: sucesso ou insucesso escolar?

A existência de sobredotados não é exclusiva de um só grupo. Em todas as sociedades, raças, religião ou sexo existem sobredotados, mas nem todos têm oportunidades e possibilidades de desenvolver correctamente as suas capacidades (cf. Silva, 1999). Segundo Winner (1996), nenhuma sociedade pode ignorar os seus sobredotados e deve pensar seriamente em como encorajar e educar os seus talentos, pois Falcão (1992) refere que qualquer nação depende da qualidade e competência dos seus profissionais.

As crianças sobredotadas são crianças, geralmente, com problemas. São mais prejudicadas do que beneficiadas pelos dotes que têm e são vítimas das suas capacidades. Por falta de apoio específico e adequado, são crianças com problemas e inadaptadas (cf. Falcão, 1992). Landau (1986 cit. por Falcão, 1992) refere que estas crianças abandonadas à sua sorte deixam de progredir e regridem.

Serra (s/data) refere que a problemática dos sobredotados é complexa e se as crianças sobredotadas não tiverem um acompanhamento adequado, poderão vir a ter problemas de insucesso escolar e de inadaptação social, podendo vir a desenvolver comportamentos de baixa auto-estima e isolamento, que podem degenerar em marginalidade. Refere, ainda, que

“estes alunos precisam de programas educacionais diferenciados e individualizados, sendo urgente a implementação de medidas, que passam pela aceleração do nível escolar e sobretudo, por programas de enriquecimento. O que implica formação dos profissionais de educação” (Serra, s/data: 8).

3. 1. Necessidades Educativas Especiais (NEE)

3.1.1. A inclusão

3.1.1.1. A Declaração de Salamanca

Serra (s/data) refere que muito pouco se tem feito no sentido de atender às necessidades educativas das crianças sobredotadas. Continua a persistir a ideia errada de

que as suas características pessoais lhes permitem atingir o desenvolvimento pessoal adequado por si próprios.

O direito à diferença é um direito humano (cf. Serra, 2009). Assim, com a Declaração de Salamanca da UNESCO (1994) de que o governo português é signatário, surge o conceito de escola inclusiva. O art.º 3º refere que “as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados...” Porém, este princípio não está a ser atendido, pois a tendência é continuar a pensar que é desnecessário atender os sobredotados.

Esta Declaração refere que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”. O art.º 7º refere que:

“o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola”.

Esta Declaração afirma que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias e faz opção pela escola inclusiva, dando as orientações necessárias para a acção a nível nacional e internacional, com vista à implementação de uma escola para todos. Afirma que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adaptados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

3.1.1.2. O Decreto-Lei nº 3/2008, de 07 de Janeiro

A escola é o reflexo da nossa sociedade, pois o seu corpo escolar é heterogéneo e diversificado. Assim, as práticas educativas devem responder a estas características. O Decreto-Lei nº 3/2008, de 07 de Janeiro regula “a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.” Implica “a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.” Além disso, refere que a “educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.” Esta lei tem como objectivo “a inclusão educativa e social das crianças e jovens com necessidades educativas especiais” e permitiu que estas crianças tivessem, como refere o art.º 1º,

“o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego”.

Sendo assim, é essencial e primordial a inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais em salas de aulas regulares para que elas possam ter igual oportunidade de sucesso e para que se possam desenvolver e interagir juntamente com os seus pares.

3.1.1.3. Evolução do conceito de inclusão

Na Idade Média, era comum o infanticídio quando se observavam anormalidades nos bebés. A igreja atribuía as deficiências a causas sobrenaturais e as crianças eram exorcizadas.

Seguiram-se os internamentos e só nos finais do séc. XVII é que começaram a surgir escolas e institutos direccionadas para as deficiências sensoriais.

Ao longo do século XIX, criaram-se instituições para deficientes mentais e multiplicaram-se as escolas especiais e assim as práticas segregadoras foram dando lugar a experiências integradoras e foi-se difundindo o conceito de normalização.

Partindo deste princípio de normalização, surge o conceito de integração. Para Beeny (1975), já não se eliminam as diferenças e partindo dos diferentes modos de ser, criam-se as melhores condições para o desenvolvimento das suas capacidades, permitindo o alcance aos mesmos benefícios e oportunidades.

Desde aí, tem-se vindo a preconizar esta prática que, em Portugal, culminou com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. Desde esta altura que se aponta para a necessidade de implementar e garantir a igualdade de acesso e sucesso educativos a todos os alunos. A escola inclusiva não abrange apenas aqueles alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais, mas também todos os que provêm de contextos étnico-culturais diferentes. Com base nesta perspectiva, face às diferenças dos alunos na aprendizagem, tanto escolas como professores desencadeiam processos de mudança para organizarem um currículo. Assim, o acto educativo, segundo Madureira e Leite (2003: 9), tem como finalidades:

“ (...) a integração/adaptação na sociedade e o desenvolvimento da autonomia, à escola compete a educação de todos os cidadãos. Nesse sentido, não pode restringir-se à escolarização de alguns, devendo garantir de forma efectiva a educação de todos.”

Contudo, a escola inclusiva acarreta algumas exigências, tais como

“ (...) que se desenvolva, na escola, uma cultura e uma dinâmica organizacionais baseadas na colaboração entre profissionais e entre estes e outros agentes educativos, designadamente os pais. Exige ainda mudanças significativas em termos de atitudes, capacidades e conhecimentos dos docentes, no sentido de desenvolverem práticas pedagógicas que respeitam, reconheçam e valorizem as diferenças individuais” (Madureira e Leite, 2003: 9).

Para além disto,

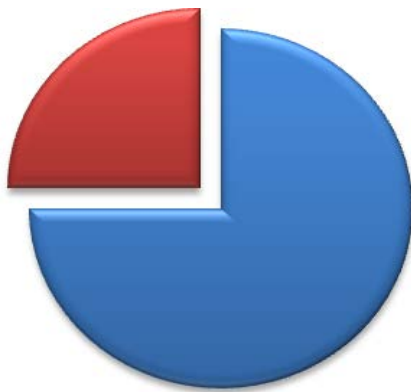
“A inclusão pode conduzir ainda a um aumento de trabalho e de dificuldades na prática pedagógica, nomeadamente na organização do processo de ensino/aprendizagem, no que respeita à planificação para grupos heterogéneos, à selecção de actividade e recursos diferenciados, à gestão do tempo, à motivação dos alunos (...)” (Madureira e Leite, 2003: 10).

A construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos.

Numa escola inclusiva, só pode existir uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo

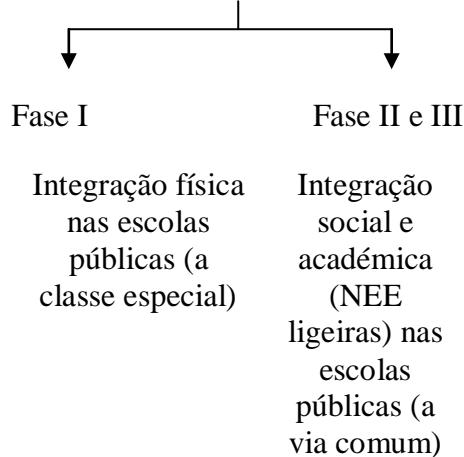
dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas. Numa escola inclusiva, a criança faz parte de um todo (Figura 3).

Figura 3: Evolução do conceito da inclusão



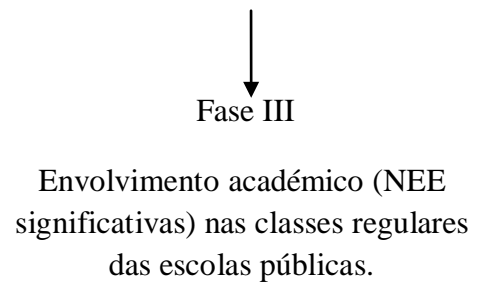
Juntar as partes num todo

(Implica o ingresso de alguém na corrente principal: previamente poderá ter sido excluído.)



Fazer parte de um todo

(Implica o desenvolvimento de um sentido de comunidade onde, em apoio mútuo, se fomenta o sucesso escolar para todos os alunos com NEE, ligeiras e severas.)



(Correia, 2008: 15)

3.1.1.4. Definição da escola inclusiva

Fernandes (2004: 153-154) salienta que as escolas inclusivas impõem “que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, indecentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Incluem-se, em tal princípio, as crianças com deficiências ou sobredotada.” Um tal objectivo de inclusão escolar determina que deveria existir uma dinamização de uma pedagogia centrada na criança, capaz de a estimular e de a motivar.

O Despacho Conjunto nº 105/97, de 01 de Julho refere que, para que a escola inclusiva cumpra os seus objectivos, é preciso “centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens; assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos”; conferir “clara prioridade à colocação de pessoal docente e de outros técnicos na escola, consubstanciando as condições para integração e sucesso de todos os alunos”; reconhecer “a importância primordial na actuação dos professores com formação especializada”.

Porém, Fernandes (2004) refere que a escola inclusiva deve adaptar-se às crianças com Necessidades Educativas Especiais através de uma pedagogia centrada nelas, que vai ao encontro das suas necessidades para lhe dar uma resposta adequada, o que implica planificação dos sistemas educativo e a existência de programas que possam dar resposta à diversidade das características e necessidades das crianças.

“A inclusão significa a oportunidade de indivíduos com uma deficiência participarem cabalmente em todas as actividades educativas, laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade quotidiana” (Tilstone, Florian e Rose, 2003: 37).

Segundo Hall (1996 cit. por Tilstone *et al.*, 2003: 37), inclusão é “ser um membro pleno de uma turma da mesma idade na escola local, ter as mesmas aulas do que os outros alunos e fazer falta quando não se está presente.” Além disso, para estes autores, inclusão é “ter amigos que passem tempo com a pessoa fora da escola.” Thomas (1997 cit. por Tilstone *et al.*, 2003: 97) refere que “uma escola inclusiva é aquela que acolhe todas as crianças.”

Segundo Rodrigues (2005 cit. Oliveira *et al.*, 2011: 4), “a inclusão é o crescimento de todos no respeito à diferença, no convívio com a diversidade.”

A inclusão exige grande empenho do professor, mas as dificuldades com as quais se deparam não podem ser desculpas para rejeitar estas crianças das turmas do ensino regular, pois Dunn (1986 cit. por Kirk e Gallagher, 1996) considerava que as classes especiais para estas crianças eram prejudiciais.

Ribeiro, Cavalcanti e Cruz (2010) afirmam que a escola deve estabelecer as metas para a inclusão de todos os alunos, promovendo a adequação do ensino às características, interesses e motivações dos mesmos.

No entanto, Tilstone *et al.* (2003) referem que ainda existem nas escolas regulares muitos alunos com Necessidade Educativas Especiais que não se encontram totalmente incluídas, pois o sistema de ensino não tem em consideração as suas necessidades de aprendizagem individuais.

O princípio de igualdade consiste em oferecer a cada criança, consoante as suas necessidades, as adaptações necessárias. É necessário que haja não só direito de acesso, isto é, aprenderem juntas, mas também de sucesso, ou seja, aprenderem o máximo e o melhor possível, consoante as suas potencialidades e dificuldades (cf. Serra, 2009).

Em suma, as crianças com Necessidades Educativas Especiais devem ser incluídas em salas de aulas regulares, pois este facto terá um impacto profundo no seu desenvolvimento psíquico e social. Apesar dos docentes encontrarem dificuldades em apoiá-las, esta inclusão trará grandes benefícios, tanto para as crianças com Necessidades Educativas, como também para os seus colegas de turma. No entanto, Tilstone *et al.* (2003) revelam que dificilmente atingiremos a conciliação entre a igualdade e a individualidade e cabe ao professor munir estas crianças de ferramentas que as ajudem a crescer, tornarem-se adultos conscientes e participativos na sociedade que os envolve.

3.1.2. Sobredotação = Necessidade Educativa Especial?

Segundo Warnock (s/data cit. por Fernandes, 2004) as crianças com Necessidades Educativas Especiais são aquelas que, em idade escolar, não conseguem atingir os objectivos propostos pela escola. Por isso, torna-se necessário encontrar meios específicos de acesso ao currículo, facilitar às crianças um currículo especial modificado e dar atenção ao meio ou ambiente educativo em que decorre o processo ensino-aprendizagem.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, como já foi referido, defenda uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar para todos os alunos. Porém, as medidas legislativas foram omissas em relação aos alunos sobredotados. De facto, no meio de todas as Necessidades Educativas Especiais, a sobredotação é a mais esquecida a nível legislativo. Existem uma atenção diferenciada e formas de apoio apenas para os alunos portadores de deficiências nas suas aprendizagens e habilidades. Miranda e Almeida (2002: 44) referem que esta postura “assume uma atitude ‘segregacionista’ ao apenas considerar as necessidades educativas específicas dos alunos que se encontram, em termos de capacidade e de realização, bastante abaixo da média do grupo.” Relembrem que alunos com capacidades nas áreas da música ou do desporto têm tido, por parte do sistema educativo, algum enquadramento legislativo para serem atendidos na sua singularidade. Porém, as situações ligadas à inteligência, às habilidades cognitivas e à aprendizagem académica têm sido ignoradas. Este esquecimento, possivelmente, justifica-se por um medo inconsciente de “apoio a elites”, um dos mitos sobre a educação e o desenvolvimento de alunos. Além disso, muitos continuam a crer que a criança sobredotada, pelas suas características, são já privilegiadas, possuindo as capacidades e os recursos pessoais que lhes permitem, por si mesmas, alcançar o seu pleno desenvolvimento sobredotados (cf. Tourón e Reyero, 2000 cit. por Miranda e Almeida, 2002). Assim, os responsáveis do Ministério da Educação continuam a não dar a devida atenção a este subgrupo no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, reflectindo-se na diminuta legislação e sensibilização/formação dos professores.

Fernandes (2004) salienta que nem todas as crianças, adolescentes ou jovens com Necessidades Educativas Especiais são deficientes. As crianças sobredotadas e as crianças com deficiências constituem as duas faces de um mesmo problema: o das crianças com Necessidades Educativas Especiais (cf. Falcão, 1992).

Uma criança sobredotada tem necessidades específicas. Têm de ser respeitadas por aquilo que são e a sociedade, a família e a escola têm de encontrar formas de atender estas crianças. Segundo Kirk e Gallagher (1996: 68), “as crianças sobredotadas e talentosas precisam de um ambiente fértil, onde possam manifestar as suas capacidades.”

Serra (2005c: 75) considera que “as crianças sobredotadas apresentam necessidades Educativas Especiais, por isso necessitam de respostas diversificadas que passam pela

flexibilização e adequação curricular e por uma efectiva diferenciação de métodos e estratégias educativas.”

Hoje em dia, fornecemos bastante mais serviços e recursos às crianças com atrasos mentais ou físicos que aos sobredotados, esquecendo-nos que elas também precisam de ser atendidas. A sobredotação, nomeadamente a extrema, cria uma Necessidade Educativa Especial. Winner (1996) refere que pensar que nenhuma criança é suficientemente sobredotada para necessitar de uma educação especial suscita um sentimento discriminatório contra elas.

3.2. A política na problemática da sobredotação

A problemática da sobredotação sofre por causa de ideais políticos. Por um lado, temos os conservadores e por outro, os progressistas.

3.2.1. Os conservadores

Os conservadores, segundo Falcão (1992), defendem a tese de que um tratamento diferenciado dos sobredotados é antidemocrático e injustificado. Pensam que a sua educação gera uma separação de classe e que estes são oriundos das classes favorecidas. Defendem que o seu atendimento com a elaboração de programas especiais gera segregação, criando um grupo de elite. Além disso, acham ridículo investir na sobredotação quando existem inúmeros deficientes (mentais, motores, visuais, auditivos) que não possuem um atendimento específico. Pensam que como um sobredotado tem um bom rendimento académico, não precisa de apoio e que este possui recursos suficientes para ter sucesso sozinho. Finalmente, dadas as suas condições excepcionais e nível da inteligência e criatividade, acham que a criança sobredotada já é privilegiada.

3.2.2. Os progressistas: igualdade de oportunidades

Os progressistas, segundo Falcão (1992), defendem a necessidade de atender os sobredotados. Tal acto demonstra justiça social, igualdade de oportunidades e democratização. Para eles, a verdadeira igualdade é aquela que oferece a todos os homens as mesmas facilidades de expressão, em harmonia com as suas aptidões inatas e a verdadeira igualdade é deixar cada indivíduo a liberdade de desenvolvimento. Além disso, paradoxalmente, “igualdade de oportunidades consiste em proporcionar a todos as crianças oportunidades iguais de tratamento desigual” (Falcão, 1992: 40). Todos devem ter igualdade de oportunidades de se desenvolver até ao limite das suas reais potencialidades, de acesso e de sucesso à educação. A ciência provou que as pessoas são diferentes. Por isso, diferentemente deverão ser tratadas. De facto, “nada há de mais desigual do que tratar de igual modo pessoas diferentes” (Falcão, 1992: 39).

3.3. O atendimento às crianças sobredotadas

Muitas vezes, os pais não estão interessados em saber se os filhos são sobredotados, pois não querem que sejam rotulados. Porém, quando os primeiros sinais aparecem, é preciso estar atentos e recorrer a ajuda.

Senos e Diniz (1998) realçam que os alunos sobredotados são, geralmente, mais auto-confiantes, autónomos e perseverantes. Porém, em determinados ambientes características de sobredotação, mas podem manifestar dificuldades no seu desempenho escolar devido à falta de motivação e desencanto perante as tarefas propostas. Chegam à escola desejosos de novos conhecimentos e desafios. Quando isso não acontece, sentem-se frustradas, aborrecidas e desinteressadas nas actividades lectivas.

A influência ambiental é decisiva no desenvolvimento das potencialidades das crianças sobredotadas. O sistema sócio-cultural (família, escola, sociedade) deve ajudar as crianças ou pode anular a sua sobredotação. Serra (s/data) relembra que a sobredotação não é um estado homogéneo. Serra (2008: 143) refere que

“cada criança traz em si uma combinação essencial e substancialmente única de traços, característicos e atributos, oriundos não somente da sua combinação e plano genético, como também derivados de muitos factores de influências presentes a que é exposta,

dentro dos vários grupo a que pertence, sendo de realçar a importância da qualidade de interações entre factores determinantes.

Assim, não se pode falar de um perfil único de sobredotação. Deste modo, só após um exame das suas diferenças é que se poderá proporcionar uma educação adequada.

3.3.1. O papel da sociedade

Segundo Silva (1999), a sociedade tem o dever, através de instituições estatais ou privadas, de debater esta temática. É preciso ser criados mecanismos e legislação adequados para que estes casos sejam identificados e apoiados, disponibilizando os recursos humanos e materiais. À sociedade, pede-se que aceite e reconhece a importância de atender correctamente uma criança sobredotada.

Existem vários países, instituições, pessoais preocupadas com a sobredotação, quer a nível da sua identificação, quer a nível da intervenção pedagógica. Neste sentido, Falcão (1992: 35) referiu que o Conselho Mundial das Crianças Sobredotadas definiu os seguintes objectivos:

“i) Focar a atenção mundial nas crianças sobredotadas e no seu potencial; ii) Implementar, orientar e apoiar a investigação no campo da sobredotação, divulgando os resultados dessa investigação; iii) Criar um clima de aceitação das crianças sobredotadas, não como fazendo parte de uma elite privilegiada, mas como um bem global de valor incalculável; iv) Reunir, para troca de ideias e experiências, pessoas de todo o mundo, interessadas pelas crianças sobredotadas; v) Criar meios que possibilitem uma troca contínua de ideias relacionadas com o ensino e técnicas de formação de professores no que concerne às crianças sobredotadas; vi) Fazer com que os Governos de todo o mundo reconheçam as crianças sobredotadas como um grupo que necessita de atenção especial em programas educacionais apoiadas oficialmente.”

3.3.2. O papel da família

A família é o primeiro núcleo social onde a criança sobredotada tem a oportunidade de se exprimir como pessoa. Deste modo, o seu papel é fundamental no desenvolvimento das potencialidades dessas crianças. Gomes e Alves (2002) reconhecem que a informação proveniente dos pais acerca do desenvolvimento dos seus filhos é fundamental para o

conhecimento dos mesmos, pois são capazes de apresentar dados adequados e fidedignos acerca do seu desenvolvimento.

3.3.2.1. Generalizações

As crianças sobredotadas que se tornam proeminentes, segundo Winner (1996), ocupam uma posição especial na família. Normalmente, são filhos primogênitos ou filhos únicos. Crescem, normalmente, num meio enriquecido (interessante, variado e estimulante). Possuem casas com livros, são levadas a museus e a concertos. Os pais não lhe falam de uma maneira infantil, envolvendo-os em conversas complexas desde tenra idade. O nível de educação dos pais desenvolve também as aptidões da criança, provavelmente porque pais com formação têm os meios e os desejos de proporcionar um ambiente enriquecedor. Porém, a sobredotação desenvolve-se também no seio de famílias com pouco dinheiro, desde que essas valorizem a educação, demonstrando-se atentas às necessidades das crianças, proporcionando-lhes estímulos e oportunidades de leitura, de jogos e de conversarem. Desde modo, o essencial são os valores culturais que dão prioridade à educação.

As famílias são centradas nas crianças, concentrando as suas energias no desenvolvimento das suas potencialidades. Os pais canalizam os seus interesses para a área na qual a criança revela talento e investem do seu progresso, fazendo sacrifícios.

Preconizam a independência da criança, esperando que estas tomem decisões por si próprias e que até corram alguns riscos.

3.3.2.2. Pressão parental excessiva

Winner (1996) acredita que as crianças não podem desenvolver as suas potencialidades sem o encorajamento da família e o seu estímulo. Porém, os pais não criam os dons, mas podem destruí-lo quando estes vivem intensamente através dos dons dos filhos, preocupando-se mais com os resultados do que com a sua vida emocional. Quando se mostram excessivamente críticos e exigentes, as crianças podem tornar-se

desinteressadas, oprimidas e depressivas, abandonando, assim, os seus estudos. Quando amam mais os êxitos dos filhos do que os próprios, correm o risco de desencorajar as crianças. Arriscam-se, assim, a ver os filhos a abandonar o seu domínio de competência de uma forma ressentida. Falcão (1992: 46) refere que o impacto do ambiente é de extrema importância, “quer como motor da emergência de talentos, quer como factor de inibição, de bloqueamento e até mesmo de destruição desses mesmos talentos.”

Existem pais que acreditam que criaram os dons dos seus filhos e exibem-no nos meios de comunicação para que eles próprios sejam o centro das atenções. Estes filhos submergem a própria personalidade e tornam-se aquilo que os pais querem que sejam. Estas crianças, provavelmente, sentem que o amor dos pais é uma condição do seu sucesso.

Alguns pais desempenham um papel destrutivo e demasiado exigente e nunca estão satisfeitos com os progressos escolares dos seus filhos.

Assim, Winner (1996) explica que não são as expectativas dos pais que conduzem ao desinteresse da criança sobredotada pelo seu talento, mas sim a pressão excessiva, o autoritarismo, a exploração e a privação emocional.

Bulkool e Souza (2000 cit. por Mettrau, 2002) referem que os pais devem ser amigos que orientem, estimulem e auxiliem. Para que a personalidade da criança sobredotada seja respeitada, é necessário que os pais doseem os seus níveis de expectativa e de exigência.

3.3.2.3. Funções da família

Senos e Diniz (1998: 31) referem que “o envolvimento das famílias no processo de escolarização dos alunos tem sido visto como uma forma de contribuir para a produção efectiva de condições facilitadoras da igualdade de oportunidades.”

A criança precisa de modelos para se desenvolver e é na família que encontra os primeiros referenciais de vida em sociedade: adquire determinados hábitos, transforme outros. A criança apoia-se nos modelos parentais para construir os seus e desenvolve-se com a ajuda do diálogo, da compreensão, da tolerância e do respeito encontrados nas relações humana (cf. Mettrau, 2002).

Falcão (1992) realça que a família, para além da escola, deve criar oportunidades para o desenvolvimento do potencial da criança. Os pais partilham com a escola a responsabilidade de ajudar os filhos a crescer e a atingir as suas potencialidades. Para isso, é importante que os pais conheçam as capacidades dos seus filhos. Este autor refere algumas sugestões que se podem dar aos pais no sentido de favorecer o desenvolvimento correcto destas crianças:

- Aprender a ouvi-las;
- Ter confiança nelas, estimulando-lhes o sentido de iniciativa e os hábitos de independência;
- Desenvolver-lhes a sociabilidade, pondo-os em contacto com crianças com os mesmos interesses;
- Não lhes encher completamente o dia com actividades, mas deixar-lhes tempo para pensar e sonhar;
- Arranjar-lhes um espaço para guardarem as suas coisas, deixando que as arrumem como quiserem;
- Em casa, mandá-las fazer trabalhos de acordo com os seus interesses;
- Levá-las a museus, parques, bibliotecas, teatros, concertos, exposições e proporcionar-lhes o maior número possível de experiências.

A família da criança sobredotada é essencial, pois é “percursora, motivadora e orientadora privilegiada na educação da criança, valorizando-a como indivíduo e ser social” (Serra, 2005b: 29). Mettrau (2002: 71) refere que esta pode ser facilitadora ou dificultar o desenvolvimento da criança sobredotada, pois “o valor e interesse que a família atribui às experiências escolares e sociais dos seus educandos e o encorajamento que lhes oferece são crucial para as suas aprendizagens e desenvolvimento.”

Silva (1999) salienta que a família tem de acarinhar, respeitar e aceitar a criança. Não deve criar expectativas e comparar a sua criança com outras, pois cada uma é única. A família tem de aceitar as limitações da criança sobredotada, pois, muitas vezes, as suas capacidades estão desequilibradas. Além disso, não deve exigir um padrão de comportamento. A família deve procurar ajuda junto de especialistas ou de organizações capazes de esclarecer convenientemente as dúvidas.

Serra (2005b, 2008) refere que a família deve encontrar formas de enriquecer a vida da criança com a sua disponibilidade, com estímulos, com relações de afectos. Só assim a criança conseguirá uma boa e equilibrada estimulação do seu potencial.

Esta autora refere, ainda, que a postura que os pais adoptem é muito importante na formação das crianças sobredotadas para que possam atingir um pleno desenvolvimento. Têm de proporcionar aos filhos experiências de vida significativas, acompanhar as suas descobertas, aproveitar as suas potencialidades, demonstrar confiança nas suas habilidades, estimular e participar activamente no processo de desenvolvimento dos seus filhos. A família deve ouvir e encorajar as sugestões e as ideias da criança. Deve responder às perguntas com paciência e bom humor, assim como promover uma convivência com outras crianças de diferentes talentos. Não pode exercer pressão sobre os seus desempenhos excepcionais. Como actividades que possam desenvolver as potencialidades da criança sobredotada, a família pode promover diálogos com apreciações críticas sobre filmes, peças de teatro, desenho, música, pintura, investigações ou economia, abrangendo as áreas que a criança mais gosta. É necessário que promova visitas a museus, parques, teatros, concertos, ou seja, locais que promovam o seu crescimento intelectual. Pode também promover a aprendizagem de uma língua estrangeira ou proporcionar-lhe lições de música, dança, arte, natação... Pode coleccionar com ela selos, insectos ou outras coisas da sua preferência e estimular a sua integração em grupos onde possa desenvolver interacções sociais saudáveis.

“Se na família houver um clima de aceitação, confiança e estímulo, a probabilidade de que os talentos superiores dessas crianças se manifestarem e se desenvolverem em harmonia, aumenta consideravelmente” (Serra, 2005b: 29).

Segundo Winner (1996), o ambiente familiar mais propício ao desenvolvimento das potencialidades da criança associa, por um lado, altas expectativas e estimulação, por outro lado, atenção e apoio. As famílias devem ser coesas, harmoniosas, amorosas e calorosas. Podem manter um dom vivo, acalentá-lo ou até destruí-lo, mas a família não pode criar um dom.

Machado (2000 cit. por Mettrau, 2002) refere que o estímulo e a acção adequada por parte dos pais em relação aos filhos influenciam de maneira significativa na determinação e no desenvolvimento do seu potencial. Os pais, com o apoio da escola, dos parentes, dos amigos devem ajudar a criança sobredotada a preparar-se às exigências da

vida adulta. Assim, para que haja uma educação eficiente, é primordial que haja um trabalho activo e dinâmico não só dos pais, mas também da escola.

Serra (s/ data) propõe aos pais no seu “Guia Sobre Crianças Sobredotadas” algumas dicas daquilo que devem ou não fazer com elas (Quadro 4).

Quadro 4: Dicas aos pais sobre a atitude a ter perante uma criança sobredotada

Os pais devem...	Os pais não devem...
Responder e fazer perguntas com paciência e bom humor.	Tratar uma criança sobredotada como um adulto só porque possui capacidades extraordinárias.
Procurar informação para responder a perguntas que desconheçam.	Ignorá-la ou culpabilizá-la por questionar e querer aprender tudo (embora, por vezes, se torne cansativo).
Conversar com o filho, discutir acontecimentos e situações pelas quais ele se interesse.	Enganá-la pois o seu juízo moral perceberá facilmente que lhe estão a mentir e é muito difícil recuperar a sua confiança.
Elogiar e encorajar os seus pontos fortes.	Deixar a criança desrespeitar regras, não acolher rotinas.
Ajudar a aceitar e a reconhecer as suas limitações.	Exigir dela mais do que pode dar.
Proporcionar um melhor desenvolvimento das suas capacidades (maximizando as áreas fortes e estimulando as mais fracas).	Exibir a criança e os seus dotes.
Dar-lhe espaço para o seu trabalho e passatempos.	Manter-se demasiado ocupados, de forma a estar pouco disponíveis para o filho.
Alertar a escola para a situação; colaborar com ela, fornecendo “dicas” para o Plano de Desenvolvimento.	Preencher demasiado o tempo da criança com actividades, de modo a que a criança fique sobreocupada.
Reunir informação sobre respostas existentes (legislação, programas de enriquecimento).	Ficar demasiado ansiosos face às exigências próprias desta realidade.

Esclarecer-se sobre o tema fazendo formação.	Criar expectativas exageradas, nem subvalorizar a situação.
--	---

(Serra, s/data: 9)

3.3.2.4. *Família versus escola*

Senos e Diniz (1998: 32) salientam que deve haver uma cooperação entre a escola e a família, pois

“i) os pais encontram-se em melhores condições para identificar comportamentos característicos da sobredotação nos filhos, enquanto que a escola pode não se aperceber tão rapidamente quanto seria desejável dessas características; ii) A escola pode não se aperceber igualmente das competências e conhecimentos não escolares da criança ou jovem, que permitem sustentar de forma integrada e mais significativa a selecção de actividades, estratégias e recursos utilizados na sala de aula; iii) Os pais conhecem bem as necessidades e interesses dos seus filhos, podendo partilhar essa informação com o professor, sempre na perspectiva de enriquecimento da qualidade das oportunidades educativas da escola; iv) O envolvimento dos pais na planificação e concretização de projectos geridos pela escola cria um envolvimento das famílias com repercussões favoráveis sobre as atitudes, representações, expectativas e níveis de aspirações dos alunos; v) Muitos pais podem ter acesso e disponibilizar conhecimentos e recursos existentes na comunidade que facilitem o desenvolvimento da qualidade das respostas educativas fornecidas pela escola.”

É importante explicar aos pais o que se pretende fazer, quais são as alterações ou adaptações dos conteúdos programáticos que se irão realizar. Deve-se partilhar com eles todos os resultados obtidos, assim como todos os progressos realizados em todas as áreas e das dificuldades que, eventualmente, sentem. Poder-se-á solicitar a sua participação nas actividades de enriquecimento. Deve-se, ainda, sugerir aos pais a realização de actividades exteriores à escola, tais como ida a museus, espectáculos... Finalmente, deve-se dar aos pais a oportunidade para se pronunciar sobre a forma como vêm a escola, dando a sua opinião.

Serra *et al.* (2004: 55) relembram que a criança sobredotada, para desenvolver plenamente as suas potencialidades, necessita de contextos escolares e familiares enriquecedores e estimulantes. Na escola, se este atendimento não for correcto, os pais deverão “procurar alternativas noutra tipo de instituições em que os contextos educativos sejam enriquecidos, respondendo assim às necessidades educativas especiais da criança, de forma a que as suas capacidades não sejam estioladas.” De facto, “muitos pais portugueses estão angustiados com a falta de respostas da escola. Muito poucos estão orientados e

apoiados, dando um suporte adequado aos filhos” (Serra, 2005c: 75). Salienta, ainda, que deve existir uma correcta articulação família/escola para que as experiências sejam partilhadas. Deverá haver uma união “na procura de soluções adequadas para a resolução de problemas que vão surgindo, apelando assim à inclusão e aceitação destas crianças” (Serra *et al*, 2004: 55).

3.3.3. O papel da escola

Até meados do século XX, as crianças sobredotadas das famílias abastadas eram instruídas em casa com professores privados ou frequentavam escolas privadas onde saltavam vários níveis.

Segundo Silva (1999), a escola tem de estar aberta à inovação e diferença. Os agentes educativos têm de receber formação contínua para que possam detectar nas crianças os seus pontos fortes e fracos e para que possam ser desenvolvidas as suas potencialidades. A escola deve estimular e desenvolver as capacidades de liderança, a criatividade e a capacidade social das crianças sobredotadas.

Paixão (s/data cit. por Senos e Diniz, 1998: 5) refere que todas as crianças têm direito a uma “flexibilização das respostas educativas produzidas pela escola de maneira a respeitar as características individuais de cada crianças, bem como o seu universo de relações e as circunstâncias próprias do seu desenvolvimento.”

Segundo Miranda e Almeida (2002), uma escola que se preocupa com o ensino e a aprendizagem dos seus alunos mais talentosos acaba, também, por melhor se organizar, inovar e responder a todos os tipos de alunos.

Segundo Guenther (2000 cit. por Serra, 2005a), deve existir na escola um currículo diferenciado para alunos sobredotados que permita a aceleração (os sobredotados aprendem mais rapidamente e apreendem uma grande quantidade de informações), a complexidade (ampliação e enriquecimento dos conteúdos curriculares) e o aprofundamento (descoberta de detalhes, informações novas e reconhecimento de perspectivas do que foi apreendido).

Segundo Serra (2005a: 39), a escola deve, sempre que possível,
“implementar estratégias de diferenciação pedagógica, quer ao nível da organização e do planeamento do processo ensino/aprendizagem dos alunos sobredotados, quer a

nível do desenvolvimento de competências sociais, promotoras do exercício da cidadania, na perspectiva do aprender a viver juntos.”

Serra (2008: 143-144) refere, ainda, que

“o ambiente educativo em que se processa o desenvolvimento das crianças e, particularmente, a escola, joga um papel decisivo na sobredotação, cabendo-lhe a responsabilidade de criar oportunidade e experiências de aprendizagens favoráveis ao desenvolvimento e expressão da sobredotação. A atenção às diferenças individuais e ao contexto de aprendizagem implica uma flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do currículo, por forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um.”

Segundo Falcão (1992), já foi reconhecido a importância do factor ambiental no desenvolvimento do potencial individual da criança sobredotada. Os programas de educação deverão ser urgentemente adaptados à realidade das crianças, aos seus padrões culturais e não o inverso. A não fazê-lo, a escola reprime potencialidades, destrói as crianças sobredotadas. Daí a necessidade de atender essas crianças o mais precocemente possível, considerando que a estimulação do contexto cultural influenciará o desenvolvimento das suas capacidades. A escola deveria propiciar um clima que favorecesse o desenvolvimento pleno das potencialidades pessoais das crianças, bem como o seu processo de adaptação social. Falcão (1992: 121) refere que:

“as crianças sobredotadas devem ser objecto de um específico e adequado atendimento, diferenciado e estimulante das suas potencialidades; deverão ser, para o efeito, consideradas as suas diferenças pessoais e as suas características grupais; as actividades escolares devem ser adequadas ao seu código sócio-cultural; devem ter acesso aos materiais e ao equipamento necessário aos seus níveis de trabalho; deve ser respeitado o seu ritmo de aprendizagem; deve promover-se a integração dos pais no processo, de adequar-se às características da sua sobredotação.”

Segundo Novaes (1979 cit. por Falcão, 1992: 122), existem várias medidas urgentes que devem ser tomadas:

“estimular a integração das crianças sobredotadas, no contexto escolar e social, implantar inovações pedagógicas, divulgar e aperfeiçoar processos de identificação precoce, preparar pessoal docente e técnico especializado, mobilizar e sensibilizar os recursos da comunidade.”

“A escola pode tornar-se um factor inibidor do aparecimento ou do desaparecimento das potencialidades destes alunos não promoção de ambientes criativos, a falta de estímulos, de recursos, de oportunidades, o não atendimento diferenciado em função das características e necessidades individuais constituem, frequentemente, as causas do não desabrochar de capacidades latentes ou da involução de capacidades reveladas” (Serra, 2008: 144).

3.3.4. O papel do professor

Senos e Diniz (1998) afirmam um atendimento eficaz às crianças sobredotadas exige que o professor possa identificá-las; conheça as suas necessidades educativas; adeque as suas práticas a essas necessidades e avalie se as metodologias escolhidas contribuem para o desenvolvimento das suas potencialidades.

3.3.4.1. A identificação por parte do professor das crianças sobredotadas

Azevedo (2011) salienta que o professor é um privilegiado na detecção de uma criança sobredotada, pois este lida com elas em múltiplos contextos: na aula e na relação com os seus companheiros e professores. O docente tem oportunidade de observar as suas capacidades e os seus comportamentos. Porém, detectá-lo não é uma tarefa fácil, pois os sinais são contraditórios: ele pode ser extrovertido ou introvertido; ter uma óptima relação social ou não; ter um excelente aproveitamento ou o contrário; ser estável emocionalmente ou perturbador.

Guenther (2002) salienta que um professor deve ser orientado e guiado na sua observação. Esta deve ser estruturada e não ser baseada na intuição do docente.

3.3.4.1.1. Características potenciais facilitadoras versus características potenciais inibidoras

Muitas vezes, os alunos sobredotados passam despercebidos aos olhos dos professores e constituam, por vezes, casos problemáticos. Assim, Martinson (1981 cit. por Senos e Diniz, 1998) procurou encontrar características facilitadoras do desenvolvimento no contexto escolar e dos aspectos que podem inibir o desempenho dessas crianças (Quadro 5).

Quadro 5: Exemplos de características potenciais do aluno sobredotado

Características potenciais facilitadoras	Características potenciais inibidoras
Aprecia os conceitos abstractos, resolve os seus próprios problemas e tem uma forma de pensar muito independente.	Mostra grande resistência às instruções dos outros. Pode ser bastante desobediente.
Revela muito interesse nas relações entre conceitos.	Dificuldade em aceitar o que não é lógico aos seus olhos.
É muito crítico consigo mesmo e com os outros.	Exige demasiado de si e dos outros. Pode estar sempre insatisfeito.
Gosta de criar e inventar novas formas para realizar alguma coisa.	Absorve-se a criar e a descobrir coisas por si mesma, recusando os procedimentos habitualmente aceites.
Tem uma grande capacidade de concentração, alheando-se dos outros quando está ocupado nas suas tarefas.	Resiste fortemente a ser interrompido.
É persistente na prossecução dos seus objectivos.	Pode ser muito rígido e inflexível.
É energético e activo.	Sente-se frustrado com a inactividade e a falta de progressos.

(Martinson; 1981 cit. por Senos e Diniz, 1998: 17)

Senos e Diniz (1998) referem que as características inibidoras permitem entender que, em determinados ambientes educativos, estes alunos podem ter dificuldades escolares. É preciso entender por que razão certos alunos revelam comportamentos problemáticos na sala de aula.

3.3.4.1.2. Escala de Pfromm Netto

Embora limitados, face à perspectiva pluridimensional do actual conceito de sobredotação, as escalas são bons elementos de trabalhos para a identificação de crianças sobredotadas por parte dos professores. Assim, será através da conjugação do maior

número de dados, individuais e sociais que poderá haver uma ajustada identificação dessas crianças.

Falcão (1992) refere que a escala de Pfromm Netto foi elaborada por este autor em 1977 e é não graduada. Consiste numa relação de características possíveis de sobredotação, que deverão ser assinaladas individualmente. Quanto maior for o número de itens respondidos positivamente, maior será a possibilidade da criança ser sobredotada. Os itens da escala são:

- A criança anda e fala mais cedo do que a maioria das crianças da sua idade e do seu sexo;
- Tem interesse comparativamente mais precoce pelas palavras e pela leitura;
- Tem um vocabulário excepcionalmente extenso para a sua idade;
- Tem interesse precoce por números;
- Expressa curiosidade a respeito de muitas coisas;
- Tem mais energia e vigor do que as outras crianças da sua idade e do seu sexo;
- Tende a associar-se a crianças mais velhas do que ela;
- Age como líder entre crianças da sua própria idade;
- Tem boa memória;
- Tem capacidade de raciocínio incomum;
- Tem capacidade de planear e organizar fora do vulgar;
- Relaciona informações adquiridas no passado com os novos conhecimentos;
- Demonstra mais interesse por esforços criadores e por novas actividades do que por tarefas repetitivas e rotineiras;
- Concentra-se numa única actividade durante um período prolongado sem se aborrecer;
- Tem numerosos interesses que a mantêm ocupada;
- Persiste nos seus esforços em face das dificuldades inesperadas;
- Cria as suas próprias soluções para os problemas e manifesta um senso comum pouco vulgar;
- Tem senso de humor avançado para a sua idade;
- Manifesta sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros;

- Tem interesse por várias actividades, como desenhar, cantar, dançar, escrever, tocar um instrumento musical;
- Constrói histórias vividas e dramáticas ou relata a sua experiência com grande quantidade de detalhes.

3.3.4.1.3. Escala de Renzulli e Hartman

Falcão (1992), refere que a escala Renzulli e Hartman é uma escala graduada desenvolvida por estes autores em 1971. Facilita a avaliação do professor relativamente às características da criança sobredotada, desenvolvendo várias escalas, através das quais estimam as características destes nas seguintes quatro áreas: aprendizagem, motivação, criatividade e liderança. Perante esta listagem, o professor responde a cada um dos itens, colocando o número 1 se raramente ou nunca observa a característica especificada, o número 2 se observa a característica ocasionalmente; o número 3 se observa a característica em grau considerável; o número 4 se observa a característica a maior parte do tempo.

- Na área de aprendizagem: tem um vocabulário inusitadamente avançado para a sua idade; usa termos de uma forma significativa; o seu comportamento verbal caracteriza-se por riqueza de expressão, elaboração e fluência.
- Na área de motivação: necessita de pouca motivação externa para dar continuidade a um trabalho que o excite e lhe agrade.
- Na área de criatividade: demonstra grande curiosidade sobre muitas coisas; está constantemente a fazer perguntas.
- Na área da liderança: demonstra autoconfiança tanto no seu relacionamento com crianças da sua idade, como no seu relacionamento com adultos; sente-se à vontade quando solicitada a mostrar os seus trabalhos, ou a fazer uma exposição para a turma.

3.3.4.2. As competências do professor da criança sobredotada

O professor é muito importante para a criança sobredotada na sua identificação através de técnicas de observação directa, pois as suas atribuições profissionais solicitam o convívio diário e contacto privilegiado com grupo heterogéneo de crianças. Para as crianças sobredotadas, o professor representa um grande suporte. Este deverá facultar diferenciação pedagógica e desenvolver actividades de enriquecimento. Serra (2005a: 35) refere que para que uma criança sobredotada seja devidamente apoiada e desenvolve todo o seu potencial, o professor deverá:

“i) Construir um projecto curricular de turma que contempla aqueles alunos; ii) Estabelecer finalidades; iii) Determinar objectivos de aprendizagem; iv) Seleccionar experiências significativas de aprendizagem; v) Ajustar métodos e estratégias; vi) Regular as aprendizagens; vii) Reorganizar o percurso do processo ensino/aprendizagem; viii) Introduzir alterações consequentes, actividades de enriquecimento curricular; ix) Utilizar espaços e equipamentos pedagógicos complementares; x) Desenvolver, progressivamente, programas de aprofundamento sobre determinados conteúdos curriculares e/ou de aceleração para contextos mais avançados, recorrendo a adaptações curriculares entre disciplinas e áreas curriculares.”

Além disso, o professor deverá: repensar o conceito de sobredotação e esquecer todos os mitos envolventes; promover a curiosidade do aluno e permitir a sua criatividade, evitando críticas ou elogios excessivos; envolver a criança em tarefas de grupo, evitando, assim, o isolamento. O incentivo à comunicação escola-família também é essencial, pois envolve os pais no percurso escolar do seu educando. O sobredotado não pode ser colocado à parte. Deverá sempre participar com os outros alunos nas actividades de jogo e de lazer. Deverá ser adoptado o reforço positivo para valorizar o trabalho realizado, reconhecer e elogiar o resultado atingido. Finalmente, o professor deverá promover debates sobre temáticas de interesse geral, criar situações problema que impliquem a investigação e a procura de soluções, oferecer liberdade de escolha nos temas a abordar, ajudar a gerir o insucesso, aumentar o grau de responsabilidade face ao cumprimento de objectivos, estimular a superação de limites de uma determinada tarefa. Segundo Van Tassel (1980 cit. por Serra, 2005a: 37), o professor deverá, ainda, promover:

“i) Ensino individualizado, em termos de conteúdos específicos melhor dominados; ii) Flexibilização curricular, adaptada a ritmos de aprendizagem mais rápidos e estruturada em função de tarefas especiais ou opções alternativas; iii) Fácil acesso e

disponibilidade de recurso adicionais de informação nas áreas de conhecimento do seu interesse, assegurando a motivação do aluno na actividade escolar e ajudando-o à expressão e desenvolvimento das suas potenciais características; iv) Organização de trabalhos de projecto, contextualizados no quadro dos objectivos curriculares e situados na comunidade educativa, proporcionando a construção social do seu próprio conhecimento, assim como a dos outros alunos; v) Incentivo à expressão criativa, através da facilitação das interacções verbais e não-verbais, livres e espontâneas; vi) Participação na planificação de tarefas sobre os conteúdos da aprendizagem, sob a orientação do professor, tendo em conta o grau de exequibilidade e a originalidade das propostas; vii) Realização de experiências de aprendizagem activas e orientadas para a resolução de problemas, estruturadas a partir da vida real.”

Alencar e Viana (2002) referem que cabe ao professor a responsabilidade de desviar as crianças sobredotadas dos caminhos da marginalização e da autodestruição por intermédio de intervenções pedagógicas adequadas. Freeman e Guenther (2000 cit. por Alencar e Viana, 2002) referem a relevância do professor na preservação e no desenvolvimento da sobredotação, afirmando que todo o esforço educacional é alicerçado na acção do professor que trabalha directamente com a criança. Por isso, é imprescindível que o professor destas crianças possua formação com conhecimentos sobre a sobredotação e no campo da psicologia, em especial na área de desenvolvimento e aprendizagem. Porém, ele não necessita de ser também sobredotado. Contudo, deve ter capacidades adequadas ao exercício de suas atribuições. Deve de estar preparado para identificar estas crianças e deve ter sensibilidade para promover a estimulação do aluno para as áreas do seu interesse. Finalmente, deve estar consciente dos transtornos a que a criança pode estar sujeita, tais como: marginalização, delinquência, distúrbio de aprendizagem, fracasso escolar, alcoolismo, uso de droga, depressão, entre outros.

Serra (s/ data) propõe aos professores no seu “Guia Sobre Crianças Sobredotadas” algumas dicas daquilo que devem ou não fazer com elas (Quadro 6).

Quadro 6: Dicas aos professores sobre a atitude a ter perante uma criança sobredotada

Os professores devem...	Os professores não devem...
Estar atentos e observar a criança nos diferentes domínios e momentos da sua vida diária.	Propor tarefas rotineiras e/ou não desafiantes.
Confrontar as suas observações com	Ignorá-la ou culpabilizá-la por questionar

informações fornecidas pelos pais.	e querer aprender tudo.
Recorrer a técnicos especializados na área em que a criança mostra mais aptidões para desenvolver melhor as suas capacidades (maiores e menores).	Sentir-se "ameaçados" pelo seu nível de conhecimentos e tipo de questionamentos.
Fazer formação para adequar as metodologias às necessidades do aluno.	Tirar conclusões unicamente a partir de um determinado tipo de dados.
Promover constantemente a sua integração social.	Utilizar metodologias pouco diversificadas.
Manter o contacto frequente com os pais do aluno.	Criar expectativas exageradas, nem subvalorizar a situação.
Praticar a diferenciação positiva.	Exibir a criança e os seus dotes.
Promover um clima de confiança entre professor e aluno.	Ignorá-la ou culpabilizá-la por questionar e querer aprender tudo mais rapidamente (embora, por vezes, se torne cansativo).
Suscitar a curiosidade do aluno e estimular a criatividade e fantasia.	Impedir que, nas aulas, o aluno coloque questões pertinentes e exponha o seu ponto de vista.

(Serra, s/data: 10)

3.3.4.3. Características do professor da criança sobredotada

O professor de uma criança sobredotada deverá possuir certas características. Alencar e Viana (2002) referem que a auto-estima elevada é uma delas, pois o convívio com essas crianças costuma despertar sentimentos de inferioridade nos adultos confrontados com atributos cognitivos superiores. O professor inseguro pode se sentir ameaçado pelas aptidões intelectuais do aluno, passando a discriminá-lo ou adoptando atitudes competitivas.

Segundo Falcão (1992), ser professor de uma criança sobredotada implica vivenciar situações de desafios (a criança sobredotada é curiosa, inquiridora, instável e até agressiva) e de conflito (o professor nem sempre está preparado psicologicamente para a enfrentar).

Daí a necessidade de traçar um perfil adequado de um professor de crianças sobredotadas. Este autor refere que o professor deverá possuir como atributo específico: a criatividade, quer na utilização de materiais de aprendizagem, quer no planeamento de situações educacionais; a capacidade para organizar não só os currículos, mas também a dinâmica funcional da turma; o entusiasmo pela individualização do processo ensino-aprendizagem; o conhecimento da psicologia dos sobredotados; a riqueza de recursos pessoais no controlo da turma; a disponibilidade para a relação educativa. Além disso, deverá estar motivado para a inovação didáctica e para a flexibilidade metodológica.

O professor não deverá ter uma postura rígida, pois esta compromete a natureza da aprendizagem da criança sobredotada. Este deverá adoptar uma postura flexível, facilitadora da aprendizagem, receptivo às novas ideias e à expressão dos talentos do aluno.

3.3.4.4. A formação de professores

Para identificar e compreender uma criança sobredotada, é necessário formar professores, providenciar recursos materiais e criar legislação adequada para poder apoiar as crianças correctamente. Serra *et al.* (2004: 55) salientam que “a formação adequada por parte de educadores e professores é urgente, para que a sua acção pedagógica promova estratégias capazes de dar resposta às necessidades educativas especiais das crianças sobredotadas.” Eis alguns indicadores que o professor pode usar na observação que faz dos seus alunos: capacidade de verbalização; capacidade de liderança; capacidade de imaginação; rapidez de compreensão; respostas originais; habilidade para inventar situações novas (cf. Peixoto e Vilas Boas, 2002).

Assim, os programas de atendimento ao sobredotado pressupõem a necessidade de professores adequadamente preparados. A sua formação, segundo Falcão (1992), deverá assentar na seguinte filosofia:

- É preciso aceitar a sobredotação tal como ela se apresenta;
- É necessário não exagerar nas exigências e expectativas. O sobredotado poderá desistir das suas capacidades, dado que, por tê-los, tem mais preocupações e obrigações do que os seus colegas;

- As exibições dos sobredotados por parte dos seus professores são negativas. Esta situação pode conduzir à rejeição por parte dos colegas e ao isolamento social na turma;
- As relações entre o professor e o aluno devem ser harmoniosas e equilibradas;
- Dever respeitar-se o talento, a imaginação e a criatividade da criança, porque é diferente;
- Deve procurar-se uma organização escolar flexível, um currículo mais rico e variado, programas individualizados;
- O estímulo do professor é fundamental para a realização da criança sobredotada: ela não se realiza sozinha;
- A identificação da criança sobredotada é um aspecto básico da actuação do professor a fim de evitar problemas futuros de aprendizagem e de ajustamento.

3.3.5. Outras formas de ajuda

Segundo Kirk e Gallagher (1996), o conceito de igualdade que diz que todas as crianças deveriam ser tratadas do mesmo modo prejudicou os sobredotados. As crianças sobredotadas têm necessidades específicas e actividades que permitem desenvolver as suas capacidades e talentos têm de ser desenvolvidas. Segundo Serra (2005a: 20),

“dar o mesmo tipo de educação a todas as crianças, sem ter em atenção os contextos, as idiosincrasias de cada uma e a diferenciação pedagógica não assegura o direito à diferença, não respeita os projectos individuais de existências, não considera nem valoriza os diferentes saberes e culturas.”

Quando identificamos uma criança como sendo sobredotada, temos de intervir. A este propósito, existem vários programas (segregação – separar os alunos sobredotados; aceleração – cumprir o programa escolar em menos tempo; enriquecimento – completar as actividades normais com outras actividades adicionais que vêm enriquecer o programa) para alunos sobredotados (cf. Falcão, 1992, Peixoto e Vilas Boas, 2002). Os Estados Unidos foram um dos primeiros países a apoiar os seus sobredotados, nomeadamente com a criação de escolas especiais ou com a promoção de programas de enriquecimento e de aceleração.

3.3.5.1. Actividades de ajuda às crianças sobredotadas

Kirk e Gallagher (1996) acreditam que é difícil um sistema educacional organizar o seu programa para encaixar as crianças sobredotadas. No entanto, é preciso oferecer-lhes um certo grau de atenção, como por exemplo ensino individualizado.

Kirk e Gallagher (1996) e Silva (1999) apresentam várias soluções e actividades para atender as crianças sobredotadas: os programas de aceleração permitem às crianças avançarem mais rapidamente nos conteúdos de uma ou várias disciplinas; os programas de enriquecimento estimulam e desenvolvem capacidades, fundamento o autoconhecimento, a intercomunicação e a autoconfiança; os contactos com as universidades onde os alunos do Ensino Secundário frequentam cursos nas faculdades; os clubes extracurriculares onde os alunos com interesses específicos formam um clube sob a orientação de um professor com o objectivo de explorar uma determinada área; a sala de recursos que permite que a criança sobredotada seja retirada das suas turmas, com colegas da mesma idade de diferentes escolas, durante uma parte do dia para que se empenham em actividades especiais que desenvolvem os seus talentos numa sala bem equipada; o professor itinerante e especializado orienta turmas de sobredotados em diferentes escolas. Os alunos são dispensados das aulas regulares para frequentar essas sessões.

Alencar (1986 cit. por Peixoto e Vilas Boas, 2002) referem que os programas para alunos sobredotados devem seguir os seguintes procedimentos gerais:

- As actividades propostas devem ser intelectualmente estimulantes e desafiadoras;
- Parte das actividades devem ser direccionadas para o desenvolvimento de estudo independente e hábitos de aprendizagem;
- Deve dar-se ênfase à leitura e discussões com vista não apenas à reprodução, mas também à produção de conhecimentos;
- Proporcionar treino tanto de habilidades cognitivas convergentes como divergentes;
- Estimular o envolvimento em tarefas de solução de problemas que impliquem uma iniciativa crescente dos alunos.

Porém, segundo Winner (1996), há quem ache que os programas especiais para sobredotados discriminem as crianças dos grupos minoritários. Porém, eliminar estes tipos de programas nas escolas públicas conduzirá a um maior êxodo das escolas públicas para as escolas privadas das crianças mais abastadas enquanto que os outros permanecerão despercebidas e não receberão a formação enriquecedora necessária.

3.3.5.2. Segregação/Agrupamento por nível de aptidão

Existem escolas destinadas unicamente a sobredotados, nomeadamente nos Estados Unidos, mas estas estão a desaparecer. Consiste em isolar os sobredotados das outras crianças, sendo colocados em turmas especiais, ou escolas especiais, ou solicitados a retirar-se das suas salas de aulas, por um período determinado de tempo, às quais regressam após o termo das actividades desenvolvidas (cf. Falcão, 1992). O seu ingresso é determinado pelos testes psicométricos assim como informações sobre as facetas da criança. Porém como referem Senos e Diniz (1998: 24), “todas as crianças são diferentes, revelando interesses, capacidades e desempenhos diferenciados, facto que torna virtualmente impossível, no plano pedagógico, organizar grupos de competências homogéneos.”

Nessas escolas, os currículos são mais avançados e elaborados de acordo com as características da criança. Porém, é preciso ter cuidado com estas escolas por causa do perigo de formação de uma elite. Além disso, as crianças podem desligar-se da realidade do funcionamento dos outros indivíduos e ao inserir-se no mundo do trabalho, poderá causar danos a si próprias ou aos outros. Porém, estas escolas têm tido bastante êxito (cf. Kirk e Gallagher, 1996, Winner, 1996 e Silva, 1999).

3.3.5.2.1. Argumentos contra

Winner (1996) explica que os que se opõem ao agrupamento das crianças sobredotadas por nível de aptidão afirmam que as que ficam para trás se sentem estúpidas. Temem que venham a sofrer com a perda da liderança académica dos alunos mais

inteligentes. Achem que separar os melhores estudantes e colocá-los numa turma à parte pode conduzir à arrogância e ao elitismo. Pressupõe-se que as crianças sobredotadas são capazes de se proporem desafios a si mesmas e de aprenderem ao seu próprio ritmo numa turma normal. Sugerem que possam ajudar os que têm mais dificuldades em aprender, ensinando-os e dando o exemplo. Pensa-se que terá um valor académico e social. Além disso, este agrupamento é considerado racista e uma forma de segregação de classe.

Williams (1965 cit. por Falcão, 1992) defende que a variedade de sobredotados é significativa, pelo que seria difícil a segregação. Além disso, acrescenta que as crianças precisam de conviver com os outros e que um grupo heterogéneo constitui uma melhor oportunidade para essa aprendizagem.

Oliveira *et al.* (2011: 5) refere que “tirar a criança do grupo, mudar de escola ou passá-la para uma turma mais avançada é segregação e isso pode causar problemas emocionais e de exclusão.”

3.3.5.2.2. Argumentos a favor

O argumento a favor do agrupamento das crianças sobredotadas é utilizado, segundo Winner (1996), por investigadores especialistas na educação, professores e pais dos sobredotados. Se não houver agrupamento, haverá um abaixamento dos padrões de exigência e a educação não corresponderá às necessidades dos estudantes que apresentam aptidões mais elevadas. Segundo esta autora, nos Estados Unidos, as minorias frequentam as piores escolas. Estes estabelecimentos de ensino possuem menos recursos para actividades extracurriculares e estas crianças são prejudicadas se não houver agrupamento por nível de aptidão. As crianças de culturas dominantes, geralmente, possuem mais recursos para encontrar alternativas ao passo que os pais das crianças sobredotadas de culturas minoritárias não têm qualquer opção, a não ser aquelas que as escolas públicas proporcionam.

Winner (1996) refere que James e Chen-Li Kulik, dois psicólogos, estudaram os programas para sobredotados moderados e concluíram que quando eram educadas separadamente, obtinham um rendimento um pouco melhor do que se tivessem ficado numa turma heterogénea. Não se tornam arrogantes nem enfraquece a sua auto-estima por

deixarem de ser os melhores do grupo. O estudo não se refere às crianças extremamente sobredotadas.

Barbe (1965 cit. por Falcão, 1992) afirma que a segregação é o melhor caminho para levar a criança a dedicar-se com entusiasmo a tarefas que lhe interessam. Pensa que o trabalho do professor com um grupo menor e mais homogêneo tem melhores possibilidades de êxito.

Porém, ao escolher a segregação, é preciso, segundo Clark (1979 cit. por Falcão, 1992), ter em atenção os seguintes princípios:

- Reconhecer que os sobredotados não constituem um grupo homogêneo e que acções individualizadas têm de ser incluídas;
- Evitar completa segregação, pois essas crianças têm de contactar com outras que possuem outras habilidades;
- Seleccionar professores qualificados;
- Encorajar o desenvolvimento em várias áreas e não apenas na intelectual;
- Realizar uma boa comunicação entre os professores e pais;
- Renovar continuamente as formas de avaliação e os currículos dessas crianças.

3.3.5.3. A aceleração

3.3.5.3.1. Tipo de aceleração

A aceleração consiste em cumprir o programa específico de determinado grau ou graus escolares em menos tempo. Pode revestir várias formas: admissão precoce na escola; saltar um ou mais níveis; fazer em menos tempo um determinado nível; completar dois ou mais anos de estudo num só; cursos por correspondência ou créditos universitários através de exames especiais; escola sem níveis onde os alunos seriam agrupados segundo as suas capacidades e não por anos de escolaridade; cursos paralelos onde o aluno frequenta, a par do seu curso, algumas matérias da Universidade que serão depois aproveitadas e consideradas aquando do seu ingresso nessa instituição, procedimento esse muito comum nos Estados Unidos (cf. Falcão, 1992).

3.3.5.3.2. Despacho Normativo nº 1/2005, de 05 de Janeiro

O artigo 72º do Despacho Normativo nº 1/2005, de 05 de Janeiro permite que um aluno sobredotado possa cumprir em menos tempo um ciclo de estudo. Refere que “um aluno que revele capacidades de aprendizagem excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequenta, poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, beneficiando de uma das seguintes hipóteses ou de ambas: Concluir o 1º Ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de Dezembro do ano respectivo, podendo completar o 1º Ciclo em três anos; Transitar de ano de escolaridade antes do final do ano lectivo, uma única vez, ao longo dos 2º e 3º Ciclos.”

3.3.5.3.3. Argumentos contra

A admissão precoce na escola requer cuidados especiais. Deve dar-se especial atenção à maturidade física, social e emocional da criança, assim como às suas motivações e interesses.

Por vezes, sobretudo nos Estados Unidos, permite-se que crianças sobredotadas academicamente saltem um nível ou dois. Esta prática denomina-se por aceleração modesta. A aceleração radical significa ultrapassar muitos anos de ensino, concluir o secundário e entrar na universidade muitos anos antes do previsto, o que significa que a criança não socializa com outras da mesma idade. Outra crítica traduz-se no argumento de que haverá uma falta de continuidade no programa do aluno, provocando lacunas no conhecimento e nas capacidades, e impossibilitando a aquisição de certos requisitos depois necessários.

Winner (1996) refere que os que se opõem à escolaridade acelerada afirmam que os pais são demasiado exigentes e que não se importam em retirar aos filhos uma infância normal para que estes obtenham um diploma universitário. Os directores das escolas pensam que estas crianças não se adaptarão e podem sentir a falta de amigos. Muitos pensam que a escola é principalmente um local de sociabilização e não de aprendizagem e

que uma criança academicamente precoce é mais feliz quando socializa com outras crianças, independentemente dos seus interesses e aptidões.

Azevedo (2011) refere que antes de proceder à aceleração, é preciso ter em conta as características do aluno, da sua família e as do contexto escolar. É necessário proceder a um diagnóstico psicopedagógico. É preciso lembrar que a criança sobredotada é antes de mais nada uma pessoa. Para além de ter de desenvolver as suas capacidades intelectuais, é preciso ter em atenção o seu desenvolvimento afectivo e social. Além disso, um aluno pode ser excepcional numa determinada área e não o ser em determinados conteúdos. Neste caso, não fazer sentido acelerar o aluno. Sendo assim, “a aceleração pode ser ‘o feitiço virado contra o feiticeiro’, isto é aquilo que pensamos ser uma solução pode resultar num problema” (Azevedo, 2011: 7).

3.3.5.3.4. Argumentos a favor

James e Chen-Li Kulik demonstraram no seu estudo que as crianças moderadamente sobredotadas beneficiam com um salto de um ou dois anos.

Terman afirmou que as crianças deveriam saltar vários anos de ensino e entrar para a universidade aos 16 anos, apesar de se opor a uma aceleração mais radical.

Winner (1996) afirma que os que são a favor de uma escolaridade acelerada afirmam que manter uma criança no segundo ano quando consegue realizar o trabalho do sexto não é salvar a sua infância, mas privá-la do desejo de aprender. Além disso, quando não estão colocadas num programa de aceleração, estas crianças sentem que não têm amigos porque são demasiado diferentes dos seus colegas para se relacionarem com elas.

Gross (s/ data cit. por Winner, 1996) descreveu casos em que crianças profundamente sobredotadas não tiveram uma escolaridade acelerada ou moderadamente e sentiam-se aborrecidas, frustradas e sofriam de isolamento social.

Clark (1979 cit. por Falcão, 1992) vê vantagens na aceleração:

- Esta modalidade pode ser usada em qualquer escola;
- Os alunos intelectualmente superiores tendem a escolher companheiros mais velhos e a aceleração vai favorecer este contacto;

- A aceleração permite aos estudantes mais capazes dar início à sua vida profissional mais cedo;
- Pelo facto de permanecerem menos tempo na escola, os custos diminuem;
- Observa-se menos tédio e insatisfação nestes estudantes;
- O ajustamento social e emocional tem-se mostrado superior nesses estudantes;
- A aceleração permite que se exija do aluno uma produtividade mais de acordo com as suas capacidades;
- Se um estudante brilhante permanece com os seus colegas da mesma idade, ele possivelmente achará as tarefas propostas pelo professor muito fáceis e desenvolverá hábitos inadequados de estudo.

3.3.5.4. Ensino individualizado

Uma outra solução menos extremista é o ensino individualizado para crianças sobredotadas dentro da sala de aula. O professor ensina um ou dois alunos sobredotados existentes na sala de modo mais estimulante. Propõe projectos de investigação específicos ou destaca-os para a tarefa de tutores. As crianças podem progredir ao seu ritmo. Senos e Diniz (1998) referem quando se usa um ensino individualizado nos conteúdos específicos que melhor dominam, deve-se usar a flexibilidade dos novos programas para os adaptar a ritmos de aprendizagens mais rápidos, de modo a estruturar tarefas especiais. Salientam, ainda, que deve-se dar-lhes a oportunidade de partilhar com os outros os seus interesses e competências. Assim, poderão desenvolver socialmente. Além disso, Van Tassel (1980 cit. por Senos e Diniz, 1998: 23) indicou algumas necessidades educativas de alunos sobredotados:

“i) pensar a níveis conceptuais elaborados; ii) produzir trabalhos diferentes do habitual; iii) trabalhar em equipa; iv) apreciar e discutir questões de natureza moral e ética; v) realizar tarefas específicas nas suas áreas de maior esforço e interesse; vi) estudar temas novos e fora do programa habitual; vii) aplicar as suas competências na resolução de problemas estruturados a partir da vida real.”

Todavia, estas crianças não vão conhecer a estimulação de aprendizagem com outras crianças de aptidão semelhante. Além disso, é difícil de exercer dado as limitações que existem dentro de uma sala de aula (turmas grandes, diversos casos de dificuldades de

aprendizagem e comportamento) e exige que o professor ensine a criança de um modo muito diferente das outras e encontre alguém especializado para o fazer. Além disso, os professores, geralmente, não são bem sucedidos nesta tarefa nomeadamente numa turma heterogénea, pois este ensino é passivo: dá-se ao aluno uma tarefa mais difícil que tem de resolver sozinho (cf. Winner, 1996). Bahia (2002) refere que a diferenciação de tarefas na sala de aula não é uma realidade. Os alunos sobredotados são esquecidos na sala de aula.

3.3.5.5. Currículos para os sobredotados

“Uma maneira essencial de garantir que o cérebro receba a estimulação de que precisa é através do currículo diferenciado” (Serra, 2005c: 79).

Segundo Falcão (1992), considera-se currículo a dinamização dos elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Este deve conter não só o quadro referencial da estrutura básica das disciplinas, mas também introduzir novas ideias com utilização de estratégias de treino para investigação, reforço da criatividade e método de aprendizagem pela descoberta. Deve revelar a definição dos comportamentos esperados, os conteúdos, as modalidades de atendimento, os recursos humanos, os materiais necessários e os processos de avaliação, especificando as técnicas e os instrumentos a utilizar.

A Declaração de Salamanca da UNESCO (1994) refere que “os currículos devem adaptar-se às crianças e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com necessidades e interesses distintos.”

Azevedo (2011) afirma que a adaptação do currículo pretende ir de encontro às necessidades dos alunos sobredotado e permite que este permaneça no nível de escolaridade correspondente à sua idade.

Serra (2008: 144) refere que um programa para sobredotados “deve prever uma estrutura que permita a aceleração, a complexidade e o aprofundamento, bem como todo o material suplementar necessário.”

Serra (2005c: 79) refere, ainda, que estes alunos “possuem extraordinária quantidade de informações e exibem elevados níveis de conhecimento tornando-se a

compreensão de conteúdos muito avançada e significativa, sendo aconselhada a aceleração, com vista ao avanço nas aprendizagens.”

A complexidade consiste na ampliação e no enriquecimento dos conteúdos curriculares. Procura-se estudar

“questões, problemas e temas que envolvam estabelecer relações entre as ideias, efectuar conexões com outros assuntos, adoptar diferentes pontos de vista, praticar interdisciplinaridade, integrar altos níveis de pensamento no trabalho regular, encontrar relações diversas e incomuns, formar conexões e configurações originais, relacionando ideias a níveis de maior sofisticação, visualizando associações entre assuntos, tópicos e níveis, encontrando e construindo soluções simples” (Serra, 2005c: 79).

“O aprofundamento implica descobrir detalhes, informações novas e reconhecer novas perspectivas que foi aprendido” (Serra, 2005c: 79).

Assim, o currículo para os sobredotados é um currículo enriquecido. A programação que abranja todo o currículo é indispensável, pois o enriquecimento implica aceleração e/ou alteração da estrutura do conteúdo. Deve considerar os seguintes aspectos:

- Conteúdos avançados e acelerados;
- Complexidade de conteúdos;
- Nível de recursos;
- Tipos de recursos;
- Tempo adequado de aprendizagem;
- Transferência e aplicação ao domínio prático;
- Formulação de novas generalizações;
- Desenvolvimento dos processos cognitivos a nível mais elevado.

No desenvolvimento do currículo para sobredotados, deverão ser considerados os seguintes princípios:

- Relacionar-se com o conteúdo da disciplina;
- Orientar-se mais para o desenvolvimento de processos do que para simples aquisição de informação;
- Centrar-se na acção e envolver tarefas para produzir empenhamento activo por parte do aluno;

- Ter aplicação aberta quanto aos fins, permitindo aos alunos as mais variadas e personalizadas respostas;
- Ser seleccionado de forma a permitir acções de acordo com necessidades, preferências e habilidades.

Um conteúdo, para fazer parte de um currículo para sobredotados, deve sujeitar-se às seguintes exigências:

- Atenção especial às ideias abstractas;
- Valorização de conceitos;
- Complexidade de ideias e conceitos;
- Organização de factos e informação em torno de conceitos-chave ou ideias que facilitem economia no processo de aprendizagem.

Os processos usados devem também sujeitar-se a determinadas regras:

- Devem acentuar níveis mais elevados de pensamento (usar, mais do que adquirir informação);
- Devem ser abertos, tanto na concepção de actividades como nas atitudes dos professores que os implementaram, desenvolvendo processos de raciocínio indutivos através da descoberta;
- Devem exigir que os alunos não só expliquem o seu raciocínio como também forneçam as suas conclusões;
- Devem permitir aos alunos a escolha de tópicos para estudos e métodos a usar, na medida em que os estudantes são auto-conduzidos na sua aprendizagem;
- Devem encorajar e permitir uma interacção em situações de grupo;
- Devem ter uma cadência acelerada para não aborrecer os alunos.

Para tal, os professores devem diversificar os métodos, incluindo debates, dissertações, centro de aprendizagem, simulações, viagens de estudos, projectos. Azevedo (2011) afirma que o currículo deve ser organizado em função de uma sequência na qual se possa organizar, ampliar conceitos, aprofundar determinados aspectos. Além disso, deve promover actividades extracurriculares, tal como organizar conferências ou uma semana aberta na qual os alunos podem expor e apresentar os seus trabalhos. Deve-se incentivar

procedimentos de investigação. Para isso, é preciso fomentar uma metodologia investigadora e utilizar estratégias que permitam a interação e a partilha. Porém, esta autora salienta que as adaptações curriculares devem ser “realizada após diagnóstico psicopedagógico, pois nem todos os alunos são iguais e dessa forma as suas necessidades também não. O próprio contexto escolar e a turma onde o aluno está inserido determinam quais e que tipo de adaptações serão necessárias fazer” (Azevedo, 2011: 5).

3.3.5.6. Programas para os sobredotados

Feldhusen (1982 cit. por Falcão, 1992) refere que os estudantes sobredotados têm necessidades especiais que diferem das do aluno médio ou baixo da média. Por isso, estas crianças precisam na escola de programas específicos, adequado às suas diferenças e elaborados de forma criativa. Para que a criança tenha sucesso, segundo Silva (1999: 89), tais programas necessitam de objectivos específicos:

“i) Estimular as potencialidades individuais; ii) Desenvolver a autoconfiança; iii) Alargar os horizontes culturais; iv) Desenvolver o espírito crítico; v) Utilizar uma grande variedade de estratégias; vi) Aprender a trabalhar em grupo; vii) Fomentar a aprendizagem de resolução de problemas e de tomar decisões; viii) Estimular a criatividade; ix) Prever situações; x) Aprender a projectar-se no futuro.”

Silva (1999: 90), estipula, ainda, que uma educação pela criatividade visaria:

“i) Descobrir e estimular a individualidade; ii) Instigar à formulação de perguntas e o despertar da curiosidade; iii) Aprender brincando; iv) Partir do conhecido para o desconhecido; v) Estimular o pensamento divergente e original; vi) Privilegiar mais a interdisciplinaridade do que a especialização; vii) Fomentar o pensamento social e não apenas o pensamento individual; viii) Voltar-se para o Futuro, planear e verificar o Futuro.”

Tannenbaum (1983 cit. por Falcão, 1992) destaca os seguintes objectivos:

- Ajudar as crianças sobredotadas e desenvolver os seus talentos e habilidades;
- Favorecer o seu desenvolvimento global, de tal forma que venha a dar as maiores contribuições possíveis à sociedade;
- Fortalecer um auto-conceito positivo;

- Ampliar as experiências desses alunos numa diversidade de área e não apenas numa delas;
- Desenvolver no aluno uma consciência social;
- Possibilitar ao aluno uma maior produtividade criativa.

Um programa para sobredotados pressupõe a necessidade de modificar os conteúdos. Falcão (1992) refere que este deverá prever:

- Currículo diferenciado que considera processos cognitivos mais complexos e conteúdos adequados;
- Estratégias de aprendizagem diferenciados;
- Flexibilidade que beneficie as diversas classes socioeconómicas das crianças sobredotadas.

Para implementar programas para sobredotados, é preciso superar algumas barreiras sociais, tais como: resistência da comunidade escolar; falta de suporte financeiro; falta de legislação para este grupo; falta de recurso de diagnóstico precoce; ausência de pessoal especializado para o atendimento das crianças sobredotadas. Para ultrapassar tais barreiras, Falcão (1992) sugere:

- A utilização de meios de divulgação para favorecer uma melhor compreensão da problemática;
- A preparação de material de informação para os educadores;
- A preparação de um responsável que dirige as operações;
- A preparação de professores especializados e de toda uma equipa (psicólogos, orientadores, coordenadores, etc.) para o atendimento ao sobredotado;
- A aquisição de fundos económicos cedidos pelo Estado ou entidades particulares;
- A realização de programas-piloto experimental;
- A criação de estruturas de apoio a nível de orientação escolar e educacional.

Após a adopção do programa, este terá de ser posto em prática. Prestar assistência aos professores que estão a pô-lo em prática é primordial. Para isso, é preciso: desenvolver apoios e organizar recursos materiais; criar condições para uma formação contínua dos professores de forma a informar e desenvolver as capacidades do professor e a

compreensão do programa; criar oportunidades para uma interacção contínua entre os professores; os dados sobre a transmissão do programa devem ser recolhidos; fornecer informações aos pais e a outras pessoas interessadas; fornecer informação sobre a execução do programa a todos os professores que estão envolvidos no projecto. Finalmente, a execução de um programa para sobredotados requer uma avaliação contínua (cf. Falcão, 1992).

3.3.5.7. Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto e Decreto-Lei nº 03/2008, de 07 de Janeiro

As crianças sobredotadas começaram a ser atendidas com a aparição do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. Este Decreto regula o atendimento às crianças com Necessidades Educativas Especiais. Porém, a única medida que poderia ser aplicada às crianças sobredotadas é a que se referem às condições especiais de matrícula. O art.º 6º, nº1, alínea b) regula que as matrículas podem ser realizadas “com dispensa dos limites etários existentes no regime educativo comum.” Além disso, o nº 3 do mesmo artigo refere que

“a matrícula efectuada ao abrigo da alínea b) do nº 1 apenas é autorizada aos alunos que, devidamente avaliados e preenchendo condições a regulamentar por despacho do Ministro da Educação (...) demonstrem precocidade global que aconselhe o ingresso um ano mais cedo do que é permitido no regime educativo comum”.

O Decreto-Lei nº 03/2008 de 07 de Janeiro veio substituir a legislação em vigor. O art.º 19º do decreto regula as adequações no processo de matrícula. Porém, já não fala do ingresso das crianças precoces.

3.3.5.8. Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro – Plano de Desenvolvimento

Nos Estados Unidos, o atendimento às crianças sobredotadas é centenário. Porém, em Portugal, as crianças e jovens sobredotados estão a ser melhor atendidos através do Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 Outubro, art.º 5º, que prevê que as escolas deverão efectuar para tais alunos um Plano de Desenvolvimento. Esta legislação prevê que a escola

deve promover o desenvolvimento desta criança. Deve promover a diferenciação pedagógica para que avance ao seu ritmo e para que seja estimulada nos domínios em que tem capacidades elevadas.

O art.º 5º, nº 1, do Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro refere que o Plano de Desenvolvimento é

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

Este plano, como refere o nº 2 do mesmo artigo, destina-se “aos alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem.” O nº 3 do art.º 5 refere que o Plano de Desenvolvimento pode integrar as seguintes modalidades:

- Pedagogia diferenciada na sala de aula;
- Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;
- Actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo.

O Plano de Desenvolvimento é elaborado no decorrente da avaliação sumativa do 1º período pelo professor do 1º Ciclo ou pelo Conselho de Turma. Este é submetido à Direcção Executiva do agrupamento ou escola que move os recursos e as formas de acompanhamento e avaliação.

Finalmente, o Plano de Desenvolvimento é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou Encarregados de Educação e os alunos.

3.3.5.9. Associações Portuguesas

3.3.5.9.1. Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas (APCS)

A Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas (APCS) foi criada no Porto em Setembro de 1986 (através do Diário da República nº 249, de 28/10/86 da II Série) na

sequência do primeiro Congresso Internacional, realizada na mesma cidade, entre 6 e 8 de Agosto de 1986. Este evento teve um impacto na comunicação social, na comunidade educativa e na comunidade académica. O objectivo desta conferência foi sensibilizar as autoridades educacionais e os portugueses para a problemática da sobredotação.

A Associação tem por fins específicos: consciencializar a opinião pública sobre a problemática das crianças sobredotadas, tanto a nível particular como oficial; criar condições estruturais para o apoio às crianças sobredotadas, para o seu reconhecimento e para o desenvolvimento ideal das suas aptidões, internamente e dentro da comunidade internacional.

A APCS promove a sensibilização pública, a formação de profissionais, a identificação, a orientação, o encaminhamento de casos, o atendimento através de programas de enriquecimento, o intercâmbio com instituições congéneres estrangeiras, a participação em conferências e outros inventos internacionais no âmbito da sobredotação. Pretende contribuir para um adequado desenvolvimento das crianças e jovens sobredotados. Promove o ensino integrado, pois é bom para a saúde mental e emocional da criança conviver com pessoas da sua idade (cf. Miranda e Almeida, 2002).

3.3.5.9.2. Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança de Lisboa (CPCIL)

No final dos anos 80, o tema da sobredotação reaparece com bastante força e o Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança de Lisboa (CPCIL) foi criado em Março de 1989 (através do Diário da República n.º 127 de 03/06/1989, III Série) e é destinada ao estudo e intervenção na área da sobredotação, que luta pela igualdade de oportunidades para as crianças e jovens sobredotados. Procurado, desde a sua fundação, por famílias de sobredotados e escolas do continente e ilhas, para melhor acessibilidade atende, não só em Lisboa para as zonas Sul e Grande Lisboa, mas também, agora, na Mealhada para as Zonas Centro e Norte.

Como a criança sobredotada enfrenta desmotivação e desinteresse, o CPCIL criou Programas de Enriquecimentos nas férias lectivas dos alunos sobredotados cujos objectivos são: facilitar o auto-conhecimento das capacidades e limitações; fomentar a auto-

-motivação para tarefas diversificadas; incrementar a criatividade; aumentar as capacidades de comunicação, de resolução de problemas e de tomar decisões. Os temas a tratar são escolhidos pelas crianças e as técnicas utilizadas são variadas. Além disso, este centro procura formar os agentes educativos para os problemas e as necessidades específicas dos alunos sobredotados; contribuir para o sucesso escolar destes alunos através da sua identificação precoce e apoio; pressionar os responsáveis para a publicação de legislação específica que contemple as particularidades educativas e o desenvolvimento destes alunos (cf. Silva, 1992 cit. por Miranda e Almeida, 2002).

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

O trabalho das Associações tornou-se notório na dinamização de reuniões e acções de formação de professores e encarregados de educação, na organização de programas de identificação e atendimento dos alunos, no apoio a projectos de investigação e a outros estudos na área.

Foi criada, assim, em Dezembro de 1998, a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), sediada em Braga (através do Diário da República n.º 40/99, III Série, de 17 de Fevereiro) que se destina ao estudo e à intervenção na área da sobredotação. Apresenta como principais objectivos de actuação: sensibilizar a opinião pública para a problemática da sobredotação; formar e aconselhar os técnicos de educação e as famílias; fomentar a intervenção psico-educacional junto de alunos; realizar estudos na área e validar instrumentos para a identificação e atendimento de sujeitos com altas habilidades; editar material bibliográfico.

Tem desenvolvido programas de enriquecimento curricular, tal como “Campo de Férias”, “Imagina-te”, “ETC” (Estimula ao Talento e à Cooperação). Reúne dezenas de crianças e adolescentes de todo o país durante uma semana nas férias de Julho e Agosto. Formata o desenvolvimento de aptidões, interesses e competências em áreas como o relacionamento interpessoal, respeito pelo ambiente, preservação do património, aspectos histórico-culturais e científicos, entre outros.

Ao nível da investigação, a ANEIS assumiu a edição semestral da revista *Sobredotados* que procura contribuir para o aumento da investigação nacional sobre a

temática, proporcionando um espaço de debate sobre as questões em aberto relativas à definição da sobredotação, modelos e formas concretas e avaliação e intervenção (cf. Miranda e Almeida, 2002).

3.3.5.10. Programa de enriquecimento no contexto sala de aula

Falcão (1992) e Senos e Diniz (1998) referem que o enriquecimento consiste em completar as actividades normais com outras adicionais que vêm enriquecer os conteúdos iniciais. Promove-se experiências variadas, buscando-se desempenho em níveis cada vez mais elevados, quer no aspecto quantitativo, quer no aspecto qualitativo. Os programas de enriquecimentos servem para:

- Completar em menos tempo o conteúdo proposto, permitindo a inclusão de novas unidades de estudo;
- Investigar profundamente os temas que estão a ser tratados com utilização de um maior número de fontes de informação, como objectivo de o dominar e conhecer mais amplamente;
- Desenvolver projectos originais, solicitando-se ao aluno que os elabore e realize em determinadas áreas de conhecimento.

Renzulli (1977 cit. por Falcão, 1992) propôs três tipos de actividades: experiências exploratórias gerais que irão permitir clarificar os interesses e habilidades dos alunos; actividades de aprendizagem em grupo que ajudarão o aluno a lidar de uma forma mais efectiva com o conteúdo; projectos desenvolvidos com o objectivo de investigar problemas reais.

Nestas actividades, o aluno deverá desempenhar um papel activo tanto na formulação do problema como na efectivação dos métodos através dos quais o problema será enfrentado; a área de investigação deverá ser do interesse real do aluno e não do professor; os alunos deverão coleccionar os próprios dados e não fazer uso das conclusões obtidos por outros; os alunos deverão ter uma atitude de produtor e não de consumidor, comunicando os resultados alcançados de uma forma apropriada (cf. Maker, 1892 cit. por Falcão, 1992).

Falcão (1992) refere que numa turma com alunos normais em que exista um ou dois alunos considerados sobredotados, o professor deverá desenvolver um enorme esforço se quiser implementar um programa de enriquecimento. Gowan e Torrance (1971 cit. por Falcão, 1992) pensam que é pouco provável que um professor com uma turma de tamanho médio, sem treino especial nem tempo extra possa ter condições para desenvolver este tipo de programa. Geralmente, o professor irá exigir à criança que responda a um maior número de exercício, ou então irá aumentar o conteúdo programático que ele terá de dominar, minimizando o enriquecimento a nível de pensamento crítico ou criativo. É importante dar ao aluno liberdade de escolha no tema, na extensão, na profundidade do seu tratamento e na utilização do método de trabalho. O papel do professor é facilitar as várias fases do processo.

Como é difícil aplicar este tipo de programa na sala de aula, tem sido mais vantajoso o seu desenvolvimento através de actividades extra-curriculares. Um exemplo é o Projecto Sábados diferentes.

3.3.5.11. Projecto Sábados diferentes

Peixoto e Vilas Boas (2002) acreditam que os programas de enriquecimento adequam-se melhor ao sentido integral do desenvolvimento humano e ao modelo da escola inclusiva. A inclusão é, para Peixoto e Vilas Boas (2002) a resposta educativa que dará cumprimento à Declaração Universal dos Direitos do Homem que é contrária a qualquer tipo de exclusão/segregação. É preciso promover a diversificação curricular e a sua adequação às características dos alunos, frequentando a mesma escola. Segundo Guenther (2000 cit. por Peixoto e Vilas Boas, 2002: 213):

“Embora enriquecimento seja uma medida educacional recomendada para todos os alunos é um aspecto particularmente relevante na educação daqueles que têm potencial para ir além dos conhecimentos elementares, em qualquer área do saber. O ponto central do enriquecimento para os mais capazes é relacionar a aprendizagem de um assunto com as outras áreas, e jogar com as ideias de maneira a fazer surgir novas ideias.”

De um modo geral, as várias associações desenvolvem e apoiam programas de enriquecimento curricular para alunos sobredotados.

Os grupos de enriquecimento são agrupamentos de estudantes que, independentemente do ano escolar, compartilham interesses em comum e se juntam em bloco de horários especiais durante o período escolar para trabalhar com um adulto especializado na área. O modelo de aprendizagem é baseado na abordagem indutiva de solução de problemas do mundo real e todo o trabalho é direccionado para a produção de um produto ou serviço. A criança sente-se especial, pois são criadas condições nas quais ela pode se tornar um especialista dentro de um grupo especializado (cf. Renzulli e Fleith, 2002).

Decorrem um pouco por todo o país vários programas de enriquecimento curricular, em estabelecimentos de ensino público ou privado, destacando-se o programa “Super Sábados”, na Póvoa de Varzim; o “Programa de Enriquecimento do Pólo da Guarda” e o “Projecto Sábados diferentes”, no Porto. Estes programas procuram favorecer o desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes com capacidades acima da média (em áreas cognitivas e outras); enriquecer as suas experiências de aprendizagem em complemento à escola e respondendo aos interesses e áreas de excelências destes alunos (cf. Miranda e Almeida, 2002). São espaços de actividade extra-curricular que procuram promover o desenvolvimento pessoal e social destas crianças e jovens (cf. Serra, s/ data).

O projecto “Sábado Diferentes” começou a ser desenvolvido em 1995. É um projecto de enriquecimento coordenado pela Professora Doutora Helena Serra em colaboração com a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti em parceria com a Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas (APCS), no Porto. Este projecto é destinado aos jovens entre os seis e os quinze anos. Porém, as crianças com idades inferiores a seis anos podem constituir o Grupo Desperta. Gonçalves e Nogueira (2007: 143) referem que este projecto proporciona

“às crianças e jovens contextos onde a capacidade de resolução de problemas, nomeadamente nas vertentes de selecção de estratégias de resolução, de justificação de processos e de comunicação de resultados, seja orientada para a pertinência, coerência e sentido. [Assim,] poderá apresentar-se como uma forma construtiva de potenciar capacidades como interpretação, argumentação e reflexão crítica.”

As crianças são agrupadas por grupos de actividades, onde se proporcionam espaço de diálogo, de crítica, de reflexão e de debate. Segundo Serra (2004: 49), organiza-se, ainda,

“espaços de comunicação e de expressão, de relação e convívio de modo a desenvolver habilidades de coordenação e controle corporal, de criação e imaginação,

de expressão verbal e plástica, de comunicação e interação social, de construção e aceitação de regras, de trabalho em grupo, de desenvolvimento de auto-estima e segurança.”

Este projecto tem como objectivos:

- Desenvolver nas crianças e jovens com capacidades superiores o seu potencial; a interacção social com pares com as mesmas características; a sua criatividade; a sua maturidade emocional; as competências motoras;
- Prestar apoio e dar formação a pais e professores;
- Contribuir para o estudo científico da temática;
- Sensibilizar a sociedade portuguesa para as necessidades educativas destas crianças.

As actividades desenvolvem-se de acordo com quatro saberes temáticos:

- Saber Ser / Saber Fazer;
- Ritmo e Movimento José Vieira;
- Incursões nas artes;
- Ferramentas para Pensar.

Gonçalves e Nogueira (2007: 144) referem que

“as actividades desenvolvidas no âmbito deste programa têm em conta valores tais como solidariedade e cooperação, disciplina e autonomia, e trabalho colectivo e espírito crítico. Para além de se apresentar como um desafio para os participantes onde a estimulação, a complexidade e o aprofundamento são uma constante, é um programa que favorece um clima de aceitação e confiança, tentando contribuir para que os talentos superiores de cada um dos participantes se manifestem e se desenvolvam em harmonia.”

3.4. Pistas para o atendimento às crianças sobredotadas do 1º e 2º ciclo

Foram fornecidas vários exemplos de formas de atendimento às crianças sobredotadas de modo a atender correctamente as suas necessidades. Porém, é necessário conhecer quais as orientações adequadas ao 1º e 2º Ciclo, uma vez que estes serão o objecto do nosso estudo.

Sendo assim, segundo Senos e Diniz (1998: 25), é necessário, antes de mais nada, “aceitar que as crianças e jovens são capazes de exprimir competências específicas

excepcionais e proporcionar um clima de sala de aula que traduz expectativas favoráveis de sucesso.” É preciso valorizar as produções dos alunos. Estes autores referem, ainda, que é preciso “fomentar na sala de aula um espaço aberto, para que as ideias surjam, criando um clima onde os alunos sintam que podem correr riscos, partilhar e desenvolver novas ideias, sem que sejam inibidos ou se sintam ridicularizados” (Senos e Diniz, 1998: 26). Sendo assim, no 1º Ciclo, estes autores sugerem que o professor desenvolva situações de jogos dramáticos a propósito das matérias escolares, em que a criança, depois de terá adquirido alguns conhecimentos, possa expressar a sua opinião ou desenvolver novas ideias. Com os alunos do 2º Ciclo, poder-se-á criar situações de *brainstorm* e de debate, ou ver um filme relacionado com o conteúdo leccionado de modo a apelar ao seu espírito crítico sobre o mesmo. Poderão ser criados momentos de vinda de profissionais à turma de modo a fazer a ponte de ligação entre as aprendizagens escolares e a vida activa. Assim, o jovem poderá começar a construir o seu próprio projecto de carreira.

Os sobredotados sentem-se motivados e entusiasmados quando podem partilhar os seus sucessos e progressos com outras pessoas, que não sejam o professor e colegas de turma. Sendo assim, no 1º Ciclo, a criança poderá ler uma história na biblioteca da escola ou na sala de aula, numa sessão aberta a todos os alunos do mesmo ciclo. Com os alunos do 2º Ciclo, estes poderão realizar gravações de excertos de obras que fazem parte do programa para ficarem disponíveis ao uso de toda a comunidade educativa. Ambos os ciclos podem escrever cartas a jornais para serem publicadas em espaços de opinião abertas a leitores; escrever artigos sobre temas específicos, expor os seus trabalhos artísticos; organizar debates na escola com intervenções de elementos da comunidade local, tal como o Presidente da Junta de Freguesia.

Os mesmos autores referem, ainda, que é preciso construir um clima de sala de aula no qual as crianças sintam que podem manifestar as suas diferentes capacidades. Deve-se ter em conta que todos os alunos, incluindo os sobredotados, têm necessidade de momento do jogo e de lazer. Finalmente, deve-se ter em atenção que estes alunos apreciam o reconhecimento e o elogio, tal como todas as crianças.

3.5. A sobredotação: uma problemática ainda desconhecida

Falcão (1992) refere que, ao contrário daquilo que se pensa, a sobredotação não é um fenómeno raro. Baseia-se num mito pensar que nas nossas escolas, poucas são as crianças e jovens que podem ser identificadas como tal. Segundo uma investigação que realizou, existe um grande desconhecimento dessa problemática por parte da sociedade e dos professores. A Lei de Bases do Sistema Educativo refere no seu art.º 2, nº 2 “é da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades”. Este autor refere que, apesar dessa legislação, das inúmeras associações criadas ao longo desses anos, das Conferências e Cursos realizadas, da publicação de inúmeros artigos em revista, de obras específicas, de Actas de Conferências, esta problemática continua a ser muito desconhecida.

Além disso, o sistema educativo português continua a não dar muitas respostas a este problema e até mesmo, a ignorá-lo. De facto, as prioridades são outras, os professores estão mais preocupados com os alunos com dificuldades de aprendizagem e com insucesso escolar. Com tantos alunos a pedirem atenção, os professores não têm capacidade para dar aos sobredotados a atenção, o cuidado e o apoio especial que precisam. Assim, quais serão as consequências da falta de atendimento às nossas crianças sobredotadas.

3.6. Consequências da falta de atendimento às crianças sobredotadas

Silva (1999) e Serra (2005b) ressaltam que os problemas das crianças sobredotadas não são uma utopia. “Um sobredotado vai encontrar muitas dificuldades na sua vivência porque ser diferente dói numa sociedade que privilegia a massificação e rejeita a diferença” (Silva, 1999: 33). Esta autora refere que o problema principal dos sobredotados com as capacidades acima da média desenvolvidas de forma harmoniosa é de conseguir uma boa e equilibrada estimulação do seu potencial, uma vez que exigem e desejam cada vez mais e as estruturas não estão aptas a corresponder às suas necessidades. Os sobredotados com desequilíbrio de desenvolvimento nas suas capacidades podem “enfrentar situações de não aceitação que podem degenerar muitas vezes em frustração, desmotivação e, não raro, em problemas do foro psicológicos e/ou fisiológicos, o que

significa uma perda irreversível de talentos que poderiam ter sido uma mais valia para a humanidade” (Serra, 2008: 145). A não-aceitação das diferenças das crianças sobredotadas começa, muitas vezes, na família, pois a criança tem consciência que esgota os seus familiares, o que cria muita frustração.

Assim, quando uma criança sobredotada não tem um meio familiar, social ou escolar adequado para desenvolver de uma forma harmoniosa as suas capacidades e potencialidades, esta poderá desenvolver comportamentos preocupantes a nível sócio-emocional, na escola e no seu relacionamento com a família. Kirk e Gallagher (1996) referiram que os grupos favorecidos culturalmente permitem ao sobredotado maximizar o seu desenvolvimento cognitivo.

Serra (s/data) acredita que grande parte dos problemas encontrados no percurso escolar das crianças sobredotadas não se atribui ao facto de ser sobredotada, mas sim ao facto da escola, o meio, a família e a sociedade não serem capazes de entender e atender às suas características especiais numa perspectiva inclusiva.

Arcozelo (2011) afirma que partir do pressuposto que ter um filho sobredotado não implica qualquer atenção especial poderá conduzir a problema graves, pois sentir-se-ão desmotivadas.

Mauco (s/data cit. por Fernandes, 2004), num relatório para a UNESCO, concluiu que metade dos alunos entre os onze e os doze anos não se conseguem adaptar ao ensino, independentemente de serem medianamente inteligentes ou sobredotados. Tal inadaptação é frequente nas crianças provenientes de um meio sócio-económico mais desfavorecido. Estas são vítimas dos alojamentos deficientes, da má alimentação, do alcoolismo familiar, da falta de atenção, dos problemas de saúde, das perturbações psicológicas, da pobreza da linguagem.

Segundo Novaes (1979 cit. por Alencar e Viana, 2002), a ausência de orientações adequadas às necessidades Educativas Especiais dos alunos sobredotados conduz a atitudes autodestrutivas e anti-sociais. Em vez de se converterem em homens ilustres no campo intelectual, artístico, político ou científico, perdem-se no meio dos cidadãos comuns por não contarem com o apoio e as orientações devidos, talvez revoltados ou frustrados, ou colocando os seus talentos excepcionais a serviços que podem causar lesões à sociedade. Falcão (1992) relembra que estas crianças conhecem demasiadas vezes os caminhos da marginalização, da delinquência, do insucesso escolar, da toxicoddependência, do

alcooolismo e do suicídio. São as vítimas de uma sociedade e de um sistema educativo injusto que as ignorem.

3.6.1. A nível sócio-emocional

Peixoto e Vilas Boas (2002) afirmam que muitos dos problemas e das dificuldades apontadas às crianças sobredotadas se situam na área sócio-emocional.

Silva (1999) e Serra (2005a) referem que, a nível sócio-emocional, podem surgir na criança sobredotada:

- Baixa auto-estima;
- Imaturidade social;
- Rejeição de valores;
- Atitudes anti-sociais;
- Descrença em si própria;
- Sentimento de inferioridade;
- Isolamento;
- Atitude passiva;
- Falta de autoconfiança;
- Atitudes insultuosas;
- Tendência suicida;
- Procura da marginalidade;
- Culpabiliza os outros;
- Agressividade;
- Hostilidade;
- Atitude defensiva.

Segundo Winner (1996), as crianças academicamente sobredotadas produzem, frequentemente, resultados baixos não só porque não estão motivadas, mas também porque trabalham abaixo do seu potencial para serem aceites socialmente. Geralmente, as raparigas sentem que devem esconder mais as suas aptidões, especialmente na adolescência. De facto, os rapazes sobredotados são considerados engraçados, inteligentes e criativos, mas as raparigas são classificadas como mal-humoradas, melancólicas, distantes e mandonas. As crianças enfrentam um conflito entre o alcance da excelência e a aceitação dos colegas. Aparentemente, as raparigas preferem a intimidade social do que a excelência e para isso, têm de esconder as suas capacidades.

Faria (2002) refere que alguns alunos mais brilhantes em termos académicos subvalorizam as suas capacidades, demonstrando, assim, falta de persistência perante os fracassos e as situações difíceis e desafiantes. Têm a tendência em atribuir os seus

fracassos à falta de capacidade e em ter baixas expectativas de sucesso para a realização futura. Perante estas atitudes, podem surgir riscos psicológicos (de subrealização, de depressão, de abandono). Phillips e Zimmerman (1990 cit. por Faria, 2002) constataram que as crianças sobredotadas que subavaliam as suas capacidades, quando são comparadas com as crianças que têm percepções positivas das suas competências, se caracterizam por: apresentarem expectativas de sucesso baixas; acreditarem que os pais e professores têm impressões desfavoráveis acerca das suas capacidades; serem relutantes em desenvolver e manter esforços em tarefas de realização difíceis; apresentarem sentimentos de ansiedade perante as situações de avaliação. A longo prazo, estas atitudes provocarão desgaste no entusiasmo em relação às tarefas escolares, tornando a criança menos preparada para enfrentar futuras tarefas de realização noutros contextos, sobretudo tarefas que exigem perseverança, optimismo quanto ao sucesso.

As propostas de intervenção nestes grupos de alunos devem incluir, para além do desenvolvimento de aspectos cognitivos, componentes interpessoais e interpessoais que promovem o desenvolvimento sócio-emocional e que terão, segundo Simões (2001 cit. por Peixoto e Vilas Boas, 2002), as seguintes finalidades:

- Desenvolver a autoconsciência;
- Aprender a lidar com as emoções;
- Desenvolver a capacidade de auto-motivação;
- Aprender a reconhecer emoções nos outros;
- Desenvolver competências de relacionamento interpessoal.

3.6.2. A nível escolar

3.6.2.1. A inadaptação escolar das crianças sobredotadas

A sobredotação não é, por si, garantia de sucesso escolar. Falcão (1992) refere que as crianças sobredotadas podem estar tão inadaptadas à escola, como a escola à criança sobredotada e esta não tem estado dimensionada para as atender. Refere que não foi o sobredotado que fracassou, mas foi esta que colocou problemas à criança sobredotada. Como elas são diferentes, o não-reconhecimento de tal facto pode gerar situações de conflito entre a escola e a criança. O não-atendimento adequado à criança

sobredotada como criança diferente é que gera problemas de adaptação. A maior parte das vezes, o não-atendimento provém do desconhecimento desta problemática.

Assim, é comum encontrar crianças sobredotadas com graves problemas escolares. Dorothy Sisk (1987 cit. por Falcão, 1992: 111) refere que:

“a criança sobredotada é uma “criança irrequieta”: a muita energia que tem e a sua enorme independência levam-na a não se sujeitar às normas da rotina escolar, o seu agudo sentido crítico e também, por vezes, sentido de humor, faz com que frequentemente crie problemas com os companheiros e com os professores. Se se adoptarem métodos de ensino rígidos não será capaz de lidar com ela, dada a sua muita criatividade. Daí os conflitos que essas crianças geralmente têm. Daí a frequência com que os alunos sobredotados, ou “por causa de...” ou “apesar de...” suas elevadas capacidades, apresentam, geralmente, dificuldades de aprendizagem escolar.”

Oliveira *et al.* (2011: 5) referem que as crianças sobredotadas são, muitas vezes, discriminadas pelos professores, pois quando estes vêem que dominam os conteúdos, “excluam-nos”, “o que leva o aluno a produzir bem menos do que é capaz, devido à falta de estímulo.”

Novaes (1979 cit. por Falcão, 1992) e Webb (1993 cit. por Serra, s/data) mencionaram algumas correlações existentes entre as características dos sobredotados e os inerentes problemas possíveis de serem encontrados nas situações de aprendizagem (Quadro 7).

Quadro 7: Características e problemas escolares associados à sobredotação

Características	Problemas escolares
Poder agudo de observação, pronta receptividade, senso do significativo, capacidade para estabelecer o diferente.	Possibilidade de rejeição do grupo, oposição ao meio, defesa do próprio sistema de valores, intolerância.
Poder de abstracção, de associação e de síntese, interesse pela aprendizagem indutiva e resolução de problemas, prazer pela actividade intelectual.	Resistência ocasional à imposição de tarefas, omissão de detalhes, não-aceitação de actividades de rotina.
Interesse nas relações causa-efeito, habilidade para perceber relações, interesse na aplicação de conceitos.	Dificuldade para aceitar o ilógico, o superficial e conhecimentos mal estruturados e poucos definidos.
Gosto pela estrutura e pela ordem, pela consistência, seja de valores ou de números.	Invenção dos próprios sistemas, por vezes, em conflito com os pré-estabelecidos na escola.

Capacidade de retenção, de reorganização do conhecimento.	Desinteresse pela rotina, necessidade de precoce domínio das habilidades fundamentais, impaciência face à lentidão dos outros.
Habilidade verbal, amplo vocabulário, facilidade de expressão, interesse pela leitura, extensão da informação às diversas áreas do conhecimento.	Necessidade precoce de especialização no vocabulário da leitura, resistência às imposições dos pais e professores, fuga ao verbalismo, aborrecimento com a escola.
Atitude de indagação, curiosidade intelectual, espírito inquisidor, motivação.	Falta de estimulação familiar e escolar apropriada, falta de estímulos, indiferença.
Espírito crítico, cepticismo, avaliação e autocrítica.	Atitude crítica em relação aos outros, desencorajamento, exigência interna excessiva.
Criatividade e capacidade inventiva, inclinação para novas maneiras de ver as coisas, interesse pela livre expressão.	Rejeição do conhecido, necessidade de inventar constantemente.
Poder de concentração e atenção.	Resistência à interrupção, quando concentrado nas actividades.
Comportamento persistente e dirigido para metas.	Obstinação, certo desligamento do desnecessário e secundário.
Sensibilidade, intuição, empatia pelos outros, necessidade de suporte emocional.	Necessidade de sucesso e reconhecimento, sensibilidade à crítica, vulnerabilidade à rejeição dos colegas.
Energia, vivacidade, agilidade, períodos de intenso e voluntário esforço, precedentes aos da invenção.	Frustração com a inactividade e ausência de progressos e impaciência.
Independência no trabalho e no estudo, preferência pelo trabalho individualizado, necessidade de liberdade de movimento e acção, necessidade de isolamento.	Não-conformismo com as pressões dos pais e grupos de colegas, problemas de rejeição e de antagonismo, quando pressionado.
Versatilidade e virtuosidade, diversidade de interesses e habilidades, muitos passatempos, competência em diversos	Falta de homogeneidade no trabalho de grupo, necessidade de individualização e de ajuda para explorar e desenvolver

aspectos como música ou desenho.	interesses, como também de adquirir competências básicas.
Atitude investigativa, curiosidade.	Perguntas desconcertantes, obstinação em alguns temas.
Facilidade em abstrair e conceptualizar.	Colocação em causa dos métodos de ensino, autonomia e demasia.
Estabelecimento de relações de casualidade.	Dificuldade em aceitar o ilógico.
Organização do grupo, definição das tarefas do grupo.	Construção de regras e sistemas complicados, dominância face aos outros.
Forte sentido de humor (humor crítico e apurado).	Falta de compreensão dos colegas, ironia a despropósito.

(cf. Novaes, 1979 cit. por Falcão, 1992 e Webb, 1993 cit. por Serra, s/data, Adaptado)

3.6.2.2. Na escola: poucos desafios, fraco rendimento e auto-estima baixa

Silva (1999) refere que a criança sobredotada, por ser diferente, encontra sempre incompreensão e resistência. A aceitação das suas características e das suas necessidades nem sempre acontecem. Segundo Peixoto e Vilas Boas (2002), muitas crianças sobredotadas não encontram na escola o meio mais adequado para o desenvolvimento das suas capacidades e talentos especiais. Estes autores referem que muitos sobredotados como Pasteur, Einstein, Napoleão, Tolstoi e muitos outros tiveram um péssimo rendimento escolar, mas tornaram-se personalidades famosas que deixaram marcas do seu tempo. “O problema do talento desperdiçado na escola persiste, nos nossos dias, por “incapacidade” da escola em identificar e apoiar adequadamente este grupo de alunos, por falta de recursos materiais e humanos capazes” (cf. Peixoto e Vilas Boas, 2002: 211).

Com a entrada na escola, é difícil a criança aceitar as diferenças de ritmo de aprendizagem. O professor, quando a criança sabe tudo, percebe logo os problemas, adivinha as respostas, fica zangada, manda calar, obriga a criança a repetir os exercícios que já sabe de cor. Se a criança for sossegada, ficará quieta, mas estará sempre a sonhar. Se for activa, chamará a atenção dos colegas, fazendo asneiras na sala. A criança, muitas vezes, recusa frequentar as aulas, queixa-se da escola, revolta-se. A medida que

vai crescendo, ou a criança conseguiu camuflar as suas frustrações e faz o mínimo possível para passar despercebida, ou ficou ainda mais agressiva e tornou-se um aluno irrequieto, perturbador e mal-visto na escola. Podem inverter pela marginalidade por terem a capacidade criativa e de liderança ou pode chegar ao 10º ano onde encontra motivação uma vez que os assuntos a estudar são mais alargados. Infelizmente, muitos são os casos de insucesso escolar, abandono da escola, comportamento anti-sociais, isolamento, frustração que podem levar até ao suicídio.

Serra (2005c) afirma que alguns sobredotados vêm a escola como um lugar de tristeza e frustração. Alguns estão alheios àquilo que acontece na sala de aula. Outros, como não apresentam as mesmas capacidades em todas as áreas, têm dificuldades na realização escolar. Esta autora afirma que, por vezes, a escola não compreende estas crianças.

Serra (2005a) refere que existem sobredotados que foram bons alunos no início da sua escolaridade, mas com a aparição da monotonia, da rotina, da hostilidade dos colegas ou da atitude dos professores, o seu desempenho tende a baixar. Às vezes, a escola parece não compreender estas crianças o que origina frustrações, e comportamentos desajustados. Além disso, o professor tem de ter o cuidado em não exibir a criança sobredotada, protegê-la demais ou distingui-la de modo diferentes dos colegas, pois estas atitudes poderão prejudicar a relação que a criança tem com o resto da turma.

Leta Hollinworth (s/data cit. por Winner, 1996) afirma que as crianças com um QI que vai até 140 toleram bem a rotina da escola na medida em que saltaram um nível ou dois. Contudo, as crianças com um QI mais elevado começam a sentir tédio pelo trabalho escolar se ficarem num nível muito próximo. Olham para a escola com indiferença e desgosto, visto que não encontram o que fazer ali. Desmotivam-se, tornam-se problemáticas e os professores pensam que são hiperactivas.

Sylvia Rimm (s/data cit. por Winner, 1996) afirma que as crianças sobredotadas, quando não estão colocadas no seu nível de aptidão, correm mais riscos de obterem um rendimento mais fraco, porque aprendem que não precisam de qualquer esforço para serem bem sucedidas. Quando o programa se torna um pouco mais exigente nos níveis superiores, estas crianças continuam a ficar aquém das suas capacidades e o desempenho entra em declínio.

Além disso, o ambiente escolar, ao tornar-se progressivamente mais competitivo, pode originar um decréscimo na percepção que a criança sobredotada tem de si própria e no rendimento escolar (cf. Costa e Faria, 2002).

Muitas crianças sobredotadas, quando falam das suas experiências escolares, referem que não tinham um bom rendimento, que eram infelizes e que a escola era aborrecida e não lhe alimentava ou encorajava o desenvolvimento das suas capacidades. Quando falam daquilo que foi importante para ela para o seu progresso, é muito provável que mencionem as famílias e não a escola e os professores que têm o dever de ensinar competências intelectuais (cf. Winner, 1996).

Assim, na escola, segundo Silva (1999) e Serra (2005a), a criança sobredotada poderá apresentar:

- Falta de sucesso, baixos resultados apesar de ter um QI elevado;
- Falta de persistência;
- Falta de hábitos de trabalho;
- Atitudes negativas pelos seus insucessos;
- Desinteresse e/ou apatia em relação à escola;
- Irrequieto, desatento e perturbador;
- Irreverente e malcriado;
- Culpabilização dos professores pelos seus insucessos;
- Preferência pelos grupos marginais.

Falcão (1992) relembra as razões das crianças sobredotadas terem problemas de aprendizagem. Estas são:

- As tarefas de aprendizagem apresentadas são muito fáceis e desniveladas com as suas potencialidades;
- Não têm oportunidades de explorar o que aprenderam;
- Não são estimuladas para desenvolverem as suas melhores habilidades nem para aprenderem de modo aprofundado;
- A falta de motivação para a aprendizagem escolar, devido a muitos outros interesses.

Assim, Falcão (1992) questiona a escola. Em causa está o insucesso ou o sucesso escolar das crianças sobredotadas. Este autor pergunta: Que escola e que professores

estão preparadas para enfrentar esses problemas? Será que a escola regular não pode mesmo ajudar a integração destas crianças? Para ele, para que haja sucesso escolar, é preciso reconhecer que a criança sobredotada existe e que é diferente. É necessário que haja atendimento adequado e adaptação da criança.

3.6.2.3. A nível do seu relacionamento com a família

Silva (1999) e Serra (2005a) referem que no relacionamento familiar da criança sobredotada, poderá haver tendência para:

- Isolamento;
- Arrogância;
- Agressividade;
- Intolerância;
- Instabilidade emocional;
- Desobediência e arrogância;
- Infelicidade;
- Sentimento de rejeição.

3.7. O percurso de vida das crianças sobredotadas

3.7.1. A dificuldade da tomada de decisão na escolha da carreira

Segundo Carmo (2002), os sobredotados, como têm múltiplos interesses, apresentam possibilidades de sucesso em vários cursos e profissões. Para ele, a tomada de decisão de carreira é complexa, sobretudo se a opção por um determinado curso é limitadora, perdendo a oportunidade de desenvolver e explorar outras formações. Devido ao facto dos níveis de aptidões destes alunos serem elevados num número elevado de áreas, o aconselhamento de carreira deve centrar-se em escolhas profissionais desafiantes, pessoalmente recompensadoras e interessantes (cf. Wilson, 1982 cit. por Carmo, 2002). Uma variedade de escolha entre as diversas profissões

possíveis e a probabilidade de sucesso em várias pode ser um factor destabilizador que envolve um sentimento de perda, seja qual for a escolha. O stress pode afectar a auto-estima e o sucesso destes jovens.

Nas escolas secundárias, os alunos sobredotados mostram-se, por vezes, mais vulneráveis nas suas decisões vocacionais, adiando o planeamento de carreira até ao final do ensino secundário. Deve-se permitir que estes jovens se relacionem com outros colegas, também sobredotados de forma a discutir os seus objectivos futuros. Devem ser ajudados a reconhecer que, provavelmente, não irão encontrar uma profissão que utilize todos os seus talentos ou que exija os elevados níveis de aptidões que possuem (cf. Carmo, 2002).

A existência de diversos interesses, talentos e capacidades podem provocar indecisões na escolha de carreira. Kerr (1981 cit. por Carmo, 2002) classificou os problemas de tomada de decisões de carreira, que podem formar indecisões:

- Apesar das múltiplas capacidades, tomar uma única decisão;
- Fazer planos de carreira a longo prazo antes de ter a maturidade emocional necessária;
- Conciliar os objectivos de carreira pessoais e as expectativas sociais.

Os jovens sobredotados podem sentir-se angustiados devido à abundância de escolhas que lhes são disponíveis durante a escolha da carreira. Podem atrasar a tomada de decisão ou mudem com mais frequência o curso. Sentem-se confusos, ansiosos ou frustrados, pois receiam perder algo ou tomar a decisão errada (cf. Shute, 2000 cit. por Carmo, 2002). Os indivíduos sobredotados necessitam de mais informação e ajuda no planeamento da carreira do que os outros jovens, devido ao maior número de opções e alternativas que eles podem ter em consideração (cf. Fredickson, 1986 cit. por Carmo, 2002). Por isso, deverão estar disponíveis intervenções apropriadas, tal como aconselhamento de carreira.

3.7.2. O papel dos pais no aconselhamento da carreira dos alunos sobredotados

A influência parental é importante na hora de aconselhar um jovem sobredotado sobre a escolha da sua carreira. O papel dos pais não é fazer com que a criança escolha uma vocação antes de entrar para a escola, mas sim fazer com que ela se interesse em

aprender sobre diversas áreas. Carmo (2002) refere que muitos pais promovem experiências na área de maior sucesso e interesse do jovem sobredotado, mas corre o risco de não promover experiências noutras áreas. Assim, os pais podem estar a contribuir para a não evolução de outras potencialidades já existentes ou a não proporcionar o seu desenvolvimento integral e harmonioso. O encorajamento para uma certa escolha de carreira pode ser encarado para o jovem como alguma forma de pressão, a qual pode interferir no momento da tomada de decisão. De facto, demasiadas expectativas são postas neles em relação às suas realizações futuras. Por isso, necessitam de toda a ajuda possível para lidar com a pressão exercida por tais expectativas.

Os pais devem motivar os filhos a seguirem as suas aspirações, desde que estejam adequados com as suas aptidões, interesses e valores. Eles são uma influência importante para os seus filhos, pois as crianças, normalmente, interessam-se por aquilo que fazem. Devem esclarecê-los sobre as características das suas profissões, transmitindo o realismo do mercado de trabalho. Devem evitar aliviar as suas próprias frustrações, induzindo o jovem a seguir a profissão que eles próprios gostariam ter exercido, ou ainda, pressioná-los a seguir o negócio da família (cf. Brumbaugh e Roshco, 1959 cit. por Carmo, 2002).

3.7.3. A possível perda das potencialidades

Winner (1996) refere que as crianças sobredotadas não se tornam forçosamente adultos criadores. A maior parte dos dons nunca se desenvolvem completamente e acabam por se desvanecer relativamente a muitas crianças sobredotadas. Esta autora refere que existem quatro relações possíveis entre a infância do sobredotado e uma vida adulta plena de criatividade:

- As crianças sobredotadas abandonam o domínio de competência. Geralmente, os pais são aquele que pressionam de modo excessivo e estão demasiado envolvidos no seu desenvolvimento.
- As crianças sobredotadas tornam-se peritos, ou seja, acabam como especialista da área em que possuem talento. Estas têm uma forte motivação, são capazes de se concentrar num objectivo e atingir um

estado de fluência quando trabalham. Cresceram em famílias que lhes ofereceram apoio e estimulação e conheceram professores que as inspiraram, sendo modelos a seguir.

- As crianças sobredotadas tornam-se adultos criadores do mesmo domínio de competência. Estas também são motivadas, concentradas e conheceram modelos a seguir. Porém, estão dispostas a adoptar uma atitude inconformista, correm riscos e são capazes de agitar as tradições estabelecidas.
- As revelações tardias: as crianças não são identificadas numa idade precoce como sobredotadas, mas na entrada da vida adulta, descobrem um domínio no qual se tornam criativos. Geralmente, descobrem-no na universidade, onde tomam contacto como ele pela primeira vez.

Guenther (2002: 93) salienta que “há indicações de que considerável número de ‘crianças – prodígio’ tornam-se adultos normais.”

No seu estudo, Terman esperava que os seus sujeitos realizassem grandes obras criativas na idade adulta, mas acabou por constatar que outros factores deviam estar envolvidos no desempenho das crianças, para além de um QI elevado, tal como a motivação e a personalidade. Estas, durante a infância, permitem prever com maior segurança o êxito na idade adulta. Além disso, Winner (1996) refere que as crianças que se sentem alegres, fortes, entusiasmadas, abertas e bem-sucedidas enquanto trabalham no seu domínio de competência têm mais probabilidades em se manter fiéis, de não perder o interesse nem abandonar o referido domínio. Além disso, os adolescentes sobredotados que não suportam a solidão podem abandonar o seu domínio no fim do ensino secundário, apesar de possuírem uma aptidão elevada.

3.7.4. A importância do sexo e da sorte na futura carreira dos sobredotados

O sexo também é determinante quando um sobredotado deve tomar uma decisão sobre a sua carreira: os rapazes têm mais oportunidades de obterem um bom desempenho na vida adulta. As raparigas revelam uma auto-confiança mais baixa e as aspirações a uma carreira são menores relativamente aos rapazes de aptidão equivalente. De facto, estas são mais susceptíveis de esconderem os seus talentos para se integrarem

melhor socialmente, pois as mulheres que conquistam a eminência têm quatro vezes mais probabilidades do que os homens igualmente distintos de ficarem solteiras. Por isso, segundo Winner (1996), não é de estranhar que haja mais rapazes sobredotados do que raparigas que se tornem adultos criadores. Finalmente, as raparigas sobredotadas que não possuem irmãos têm mais probabilidade de se tornarem adultos criadores do que as que os têm, pois geralmente, os irmãos sobrepõem-se às irmãs e recebem mais atenções dos pais.

Segundo Marsh (1985 cit. por Costa e Faria, 2002), a família, as instituições sociais e educativas e o mercado do trabalho favorecem o sexo masculino. Assim, apresentam uma auto-estima mais elevada do que as mulheres.

Segundo Carmo (2002), uma atenção especial dever ser dada às jovens sobredotadas, pois a escolha entre a carreira e a família é um factor a ter em atenção pelo conselheiro de orientação. Este deverá não só ajudar na escolha das suas carreira e cursos superiores, mas também explorar os temas que se relacionem com os problemas de conjugar a carreira, o casamento e a família.

O factor sorte também é importante. Winner (1996) refere que entre a ordem do nascimento, o sexo, um encontro com uma experiência cristalizadora e o tipo de família em que se nasce podem ser considerados acasos felizes ou acidentes infelizes para a criança sobredotada. Exemplifica, dizendo que existem indivíduos brilhantes, detentores de um doutoramento em Filosofia que são taxistas devido à raridade das vagas nas universidades para os filósofos.

Parte II - Enquadramento empírico

1. Procedimentos metodológicos

1.1. Justificação da escolha

Após o estudo teórico sobre a problemática do insucesso escolar das crianças sobredotadas, iniciou-se um trabalho de pesquisa, pois verificou-se que no contexto escolar português, pouco se tem feito a favor da criança sobredotada. A Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza a educação personalizada, o que não se tem feito em relação às crianças sobredotadas. Assim, este estudo teve um carácter exploratório e procurou analisar os conhecimentos que os docentes têm sobre esta problemática e as medidas educativas adoptadas utilizadas hoje em dia pelo sistema educativo para atender as crianças sobredotadas de modo a evitar o seu insucesso escolar.

A pertinência desta análise decorre do facto de ainda persistir a ideia de que uma criança sobredotada obtém sempre bons resultados escolares e um excelente rendimento académico. Além disso, o sistema educativo português tem ignorado estas crianças, até a aprovação do Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro, com a elaboração do Plano de Desenvolvimento para as crianças que apresentam capacidades excepcionais de aprendizagem. No entanto, será que este Despacho está a ser correctamente aplicado? Esta medida é suficiente por si só para ajudar estas crianças a desenvolver as suas potencialidades, que não são sempre académicas?

Sendo assim, torna-se necessário estudar a problemática da sobredotação de modo a atender adequadamente estas crianças que são o nosso futuro.

1.2. Objectivos da investigação

“O objectivo fundamental da pesquisa é descobrir as respostas para os problemas mediante o emprego e procedimentos científicos” (Gil, 1995: 43). Segundo Fortin (1999: 40), “o objectivo é um enunciado que indica claramente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo.” Esta autora refere, ainda, que “enuncia de

forma precisa o que o investigador tem intenção de fazer para obter respostas às questões de investigação” (Fortin: 99).

Sendo assim, esta investigação tem como objectivos conhecer e comparar os conhecimentos que os docentes do 1º e do 2º Ciclo têm sobre a problemática da sobredotação. Além disso, pretende-se verificar quais são as medidas educativas utilizadas para atender as crianças sobredotadas de modo a evitar o seu insucesso escolar e verificar se as mesmas estão a ser correctamente aplicadas, na perspectiva dos docentes. Finalmente, pretende-se verificar se existe uma diferença de utilização de medidas consoante o grau de ensino que se lecciona.

1.3. Definição do problema, formulação das hipóteses e identificação das variáveis

Peixoto e Vilas Boas (2002) referem que perderam-se inteligências e talentos que seriam úteis à sociedade se fôssemos capazes de identificar atempadamente as crianças sobredotadas e ajudá-las a desenvolver as suas capacidades, para além do benefício pessoal para elas próprias. De facto, segundo estes autores, não há no sistema educativo português a quem recorrer ou como responder eficazmente no que diz respeito à problemática da sobredotação.

Segundo Gil (1995: 52), o problema “é qualquer questão não resolvida e que é objecto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento.” Fortin (1999: 61) refere que “a formulação de um problema de investigação “constitui uma das etapas chave do processo de investigação” e “consiste em desenvolver uma ideia através de uma progressão lógica de opiniões, de argumentos e de factos relativos ao estudo que se deseja empreender” (Fortin, 1999: 39).

Sendo assim, após ter realizado uma revisão da literatura e ter consultado trabalhos anteriores, surgiram os seguintes problemas que foram analisados segundo a perspectiva dos docentes inquiridos:

- Que conhecimentos têm os docentes do 1º e do 2º Ciclo acerca da problemática da sobredotação?
- Na opinião dos docentes, as medidas utilizadas pelo sistema educativo para atender as crianças sobredotadas de modo a evitar o seu insucesso escolar serão adequadas?

- As medidas utilizadas pelos docentes do 1º e do 2º Ciclo para atender as crianças sobredotadas de modo a evitar o seu insucesso escolar são diferentes?

Segundo Gil (1995: 60), “hipótese é uma suposta resposta ao problema a ser investigado. É uma suposição que se forma e que será aceite ou rejeitada somente depois de devidamente testado.” Segundo Fortin (1999: 102), uma hipótese é “um enunciado formal das relações previstas entre duas ou mais variáveis. (...) Combina o problema e o objectivo numa explicação ou predição clara dos resultados de um estudo. A formulação de uma hipótese implica a verificação de uma teoria.” Além disso, antes de ser planeada a investigação, é necessário caracterizar adequadamente as variáveis em causa, do modo que a objectividade requerida pudesse expressar-se por indicadores concretos (Falcão, 1992). Segundo Fortin (1999: 36),

“as variáveis são qualidades, propriedades ou características de objectos, de pessoas ou de situações que são estudadas numa investigação. Uma variável pode tomar diferentes valores para exprimir graus, quantidades, diferenças. É um parâmetro ao qual valores numéricos são atribuídos.”

Sendo assim, partindo dos problemas levantados, formulam-se as seguintes hipóteses:

H1 – Existe uma diferença de conhecimento acerca da problemática da sobredotação entre os docentes do 1º e do 2º Ciclo.

Variável Independente – Grau de ensino

Variável Dependente – O conhecimento acerca da problemática da sobredotação

H2 – Na opinião dos docentes, as medidas utilizadas pelo sistema educativo para atender as crianças sobredotadas promovem o seu sucesso escolar.

Variável Independente – As medidas utilizadas pelo sistema educativo

Variável Dependente – Sucesso escolar

H3 – Existe uma diferença de medidas utilizadas pelos docentes do 1º e do 2º Ciclo para atender as crianças sobredotadas de modo a evitar o seu insucesso escolar.

Variável Independente – Grau de ensino

Variável Dependente – Medidas utilizadas pelos docentes

É de realçar que a primeira e a terceira hipótese são não direcionais. Assim, através do estudo, pretende-se saber em que direcção há uma diferença.

1.4. Metodologia adoptada

Formulados os problemas e as hipóteses, é necessário proceder à verificação das nossas hipóteses e identificar a metodologia a utilizar no nosso estudo. Fortin (1999: 105) refere que “a verificação de hipóteses constitui o núcleo central de um grande número de investigações empíricas de carácter quantitativo. Uma hipótese é verificada com a ajuda de análises estatísticas.” Segundo Gil (1995), a metodologia é o conjunto de técnicas de pesquisa utilizadas durante a investigação, sendo uma das etapas fundamentais na realização de um projecto. A metodologia representa todos os caminhos a percorrer no desenvolvimento da pesquisa. Esta investigação foi iniciada com a pesquisa bibliográfica que foi a base teórica do mesmo.

Na tentativa de poder avaliar os conhecimentos que os docentes têm sobre a problemática da sobredotação, o nível de adequação das medidas educativas utilizadas pelo sistema de ensino português e as diferenças de medidas utilizadas entre os docentes do 1º e do 2º Ciclo de modo a evitar o insucesso escolar das crianças sobredotadas, optou-se numa investigação realizada por uma abordagem quantitativa. Segundo Fortin (1999: 22), o método de investigação quantitativo é:

“um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objectivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador. (...) O investigador adopta um processo ordenado, que o leva a percorrer uma série de etapas, indo da definição do problema à obtenção de resultados. A objectividade, a predição, o controlo e a generalização são características inerentes a esta abordagem. O método de investigação quantitativo tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos; oferece também a possibilidade de generalizar os resultados, de predizer e de controlar os acontecimentos.”

1.5. Escolha dos Instrumentos

Para efeito da recolha dos dados necessários, foi elaborado pelo investigador, em função das hipóteses formuladas, um inquérito/questionário com perguntas fechadas, pois estas permitem que os inquiridos respondam à mesma pergunta de modo a que as respostas sejam comparáveis entre si; produzem respostas com menor variabilidade, mais facilmente analisáveis, codificáveis e informatizáveis; propõem aos inquiridos uma tarefa de reconhecimento, por oposição a um apelo à memória, e, por isso, são de mais fáceis respostas.

Fortin (1999: 168) define o inquérito como:

“toda a actividade de investigação no decurso da qual são colhidos dados junto de uma população ou porções desta com o objectivo de examinar atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos desta mesma população. (...) A população refere-se a um conjunto de indivíduos ou de objectos que possuem certas características comuns. Os dados do inquérito podem ser colhidos (...) por questionário. (...) O participante lê ele próprio a questão e escreve a sua resposta no local apropriado do questionário.”

Refere ainda que o questionário “é um instrumento de medida que traduz os objectivos de um estudo com variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa” (Fortin, 1999: 249).

O questionário foi planeado de modo a que se pudesse avaliar o nível de conhecimento dos docentes sobre a sobredotação, verificar a percepção que os mesmos têm sobre a problemática e as medidas educativas utilizadas pelos docentes do 1º e 2º Ciclo, assim como pelo sistema educativo para atender estas crianças de modo a evitar o seu insucesso escolar.

Sendo assim, num primeiro momento, o questionário é constituído por perguntas sobre os dados pessoais e profissionais dos docentes questionados.

De seguida, é importante conhecer os conhecimentos que os inquiridos têm sobre a temática da sobredotação. Deste modo, foram elaboradas vinte afirmações sobre as características das crianças sobredotadas às quais os docentes podem responder: “Verdadeiro” / “Falso” / “Não Sabe”. A partir da análise das respostas dos docentes, pretende-se aceitar ou rejeitar a primeira hipótese.

Se seguida, os docentes poderão dar a sua opinião sobre as respostas educativas que as escolas têm fornecido às crianças sobredotadas de modo a evitar o seu insucesso

escolar. Os docentes recorrerão a uma escala de Likert. Fortin (1999: 257) refere que a escala de Likert “consiste em pedir aos sujeitos que indiquem se estão mais ou menos de acordo ou em desacordo relativamente a um certo número de enunciados, escolhendo entre cinco respostas possíveis.” Sendo assim, os inquiridos poderão escolher entre os seguintes itens: “Discordo totalmente” / “Discordo parcialmente” / “Nem concordo, nem discordo” / “Concordo parcialmente” / “Concordo totalmente”. A partir da análise das respostas dos docentes, pretende-se aceitar ou rejeitar a segunda hipótese.

Finalmente, foram elaboradas questões mais pessoais sobre a prática profissional dos docentes em relação às crianças sobredotadas, onde os inquiridos podem relatar a sua vivência em relação a esta temática. Nesta parte do questionário, os docentes poderão reflectir se as crianças sobredotadas que encontraram ao longo da sua prática profissional sofreram com o insucesso escolar e quais são as medidas educativas que aplicaram para as mesmas. A partir da análise das respostas dos docentes, pretende-se aceitar ou rejeitar a segunda e a terceira hipótese.

O questionário utilizado encontra-se em Anexo A. Foi redigido no Programa “Google Docs” e foi enviado através de e-mail aos professores do 1º e do 2º Ciclo conhecidos pelo investigador. Foi solicitado que os mesmos enviassem aos seus conhecidos o questionário. No mesmo, foi explicitado os objectivos do estudo. Foi garantido o anonimato aos professores, tendo sido reencaminhado 66 questionários preenchidos pelos docentes do 1º Ciclo e 69 pelos docentes do 2º Ciclo.

1.6. Definição e selecção da amostra

Segundo Fortin (1999: 41), “uma amostra é um subconjunto de elementos ou de sujeitos tirados da população que são convidados a participar no estudo. É uma réplica, em miniatura, da população alvo.” Fortin (1999: 202) refere que “a amostragem é o procedimento pelo qual um grupo de pessoas ou um subconjunto de uma população é escolhido com vista a obter informações relacionadas com um fenómeno, e de tal forma que a população inteira que nos interessa esteja representada.”

A amostra utilizada nesta investigação é não probabilística pensada, pois os inquiridos foram seleccionados de acordo com critérios julgados importantes pelo investigador. De facto, a amostra é constituída por 66 docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico (92% do género feminino e 8% do género masculino). Estes docentes são uns

dos primeiros a sentir em primeiro lugar os problemas da identificação e do atendimento às crianças sobredotadas. É também constituída por 69 docentes do 2º Ciclo do Ensino Básico (81% do género feminino e 19% do género masculino). Estes docentes dão continuidade ao trabalho desenvolvidos pelos docentes do 1º Ciclo. Além disso, sentem com mais ênfase em que área a criança é sobredotada, pois estes docentes, geralmente, leccionam uma única disciplina. Assim, poder-se-á comparar os dados existentes entre estes dois graus de ensino no que diz respeito aos seus conhecimentos e medidas educativas utilizadas para atender estas crianças.

Além disso, a amostra é em bola de neve, pois foi solicitado ao grupo inicial de inquiridos que identificasse outros que pertencem à mesma população alvo de interesse e enviasse via correio electrónico o questionário aos mesmos. Todos os dados se referem ao ano lectivo 2011/2012.

Os docentes inquiridos tem na sua maioria, uma licenciatura. As habilitações académicas dos docentes do estudo são apresentadas na seguinte tabela:

Tabela 4: Habilitações académicas dos docentes do estudo realizado

	Habilitações académicas	Bacharelato	Licenciatura	Especialização	Mestrado
1º Ciclo	Frequência absoluta (n_i)	1	52	8	5
	Frequência relativa em percentagem (f_i)	2%	78%	12%	8%
2º Ciclo	Frequência absoluta (n_i)	1	46	12	10
	Frequência relativa em percentagem (f_i)	2%	67%	17%	14%

Relativamente à idade dos docentes inquiridos, a maioria tem entre 30 e 39 anos. Apresenta-se a seguinte tabela:

Tabela 5: Idade dos docentes do estudo realizado

	Idade	20-29	30-39	40-49	50-59	>60
1º Ciclo	Frequência absoluta (n_i)	11	37	15	3	0
	Frequência relativa em percentagem (f_i)	17%	55%	23%	5%	0%
2º Ciclo	Frequência absoluta (n_i)	1	29	20	18	1
	Frequência relativa em percentagem (f_i)	1%	43%	29%	26%	1%

Relativamente à situação profissional dos docentes, a maioria são docentes pertencentes aos quadros. Apresenta-se a seguinte tabela:

Tabela 6: Situação profissional dos docentes do estudo realizado

	Situação profissional	Quadro	Contratado	Desempregado
1º Ciclo	Frequência absoluta (n_i)	30	23	13
	Frequência relativa em percentagem (f_i)	45%	35%	20%
2º Ciclo	Frequência absoluta (n_i)	38	28	3
	Frequência relativa em percentagem (f_i)	55%	41%	4%

No que diz respeito ao tempo de serviço, a seguinte tabela é apresentada:

Tabela 7: Tempo de serviço (em anos completos até 31 de Agosto de 2011) dos docentes do 1º Ciclo do estudo realizado

	Tempo de serviço	0 -10	11-15	16-20	21-25	>26
1º Ciclo	Frequência absoluta (n_i)	31	15	10	6	4
	Frequência relativa em percentagem (f_i)	47%	23%	15%	9%	6%
2º Ciclo	Frequência absoluta (n_i)	27	5	7	13	17
	Frequência relativa em percentagem (f_i)	39%	7%	10%	19%	25%

Mais de metade dos docentes inquiridos tem mais de 11 anos de tempo de serviço. Este dado alarga as possibilidades destes docentes terem tido contacto com vários alunos sobredotados ou talentosas ao longo da sua carreira.

Além disso, 40% dos inquiridos do 1º Ciclo têm uma especialização em Educação Especial ou estão a frequentar. Porém, 26% dos inquiridos já frequentaram acções de formação creditada sobre esta temática. 88% confessa que sente necessidade de frequentar este tipo de acções, pois, como refere 89% dos inquiridos, já tiveram alunos com Necessidades Educativas Especiais integradas nas suas turmas. 97% gostaria de frequentar qualquer tipo de formação que lhe permite identificar e atender as crianças sobredotadas.

De seguida, 88% dos inquiridos do 1º Ciclo já ouviram falar da problemática da sobredotação. Somente 55% dos mesmos ouviram falar das Associações existentes para o apoio à identificação e intervenção a estas crianças e 94% nunca recorreu às mesmas para identificar, intervir ou tomar conhecimento sobre a problemática da sobredotação.

85% dos professores do 1º Ciclo já pensou nessa problemática e nas suas implicações a nível da prática pedagógica.

Finalmente, 80% dos inquiridos do 1º Ciclo referem que já estiveram em contacto com o Decreto-Lei nº 50/2005, de 20 de Outubro. Porém, 58% refere que não sabem se o seu actual/anterior Agrupamento tinha um Plano de Desenvolvimento aprovado em Conselho Pedagógico. 14% confessa que este documento não existe. Somente 28% reconhece que existe este documento no seu Agrupamento. Estes dados

são preocupantes, porque demonstra que o Plano de Desenvolvimento não é valorizado. Consequentemente, os alunos sobredotados não beneficiam desta medida educativa.

No que se refere aos docentes do 2º Ciclo, a maioria lecciona a disciplina de Língua Portuguesa (31%) e Matemática (17%).

Tabela 8: Disciplinas que leccionam os docentes do 2º Ciclo do estudo realizado

Disciplinas	Língua Portuguesa	Matemática	Inglês	História e Geografia de Portugal	Ciências da Natureza
Frequência absoluta (n_i)	21	11	6	6	4
Frequência relativa em percentagem (f_i)	31%	17%	8%	8%	6%

Disciplinas	Educação Física	Educação Musical	Educação Moral	Educação Visual e Tecnológica	Educação Especial
Frequência absoluta (n_i)	5	5	2	4	5
Frequência relativa em percentagem (f_i)	7%	7%	3%	6%	7%

Além disso, 14 % dos inquiridos do 2º Ciclo têm uma especialização em Educação Especial ou estão a frequentar. 19% dos inquiridos já frequentaram acções de formação creditada sobre esta temática. 86% confessa que sente necessidade de frequentar este tipo de acções, pois, como refere 99% dos inquiridos, já tiveram alunos com Necessidades Educativas Especiais integradas nas suas turmas. 88% gostaria de

frequentar qualquer tipo de formação que lhe permite identificar e atender as crianças sobredotadas.

De seguida, 67% dos inquiridos do 2º Ciclo já ouviram falar da problemática da sobredotação. Somente 61% dos mesmos ouviram falar das Associações existentes para o apoio à identificação e intervenção a estas crianças e 97% nunca recorreu às mesmas para identificar, intervir ou tomar conhecimento sobre a problemática da sobredotação.

75% dos professores do 2º Ciclo já pensou nessa problemática e nas suas implicações a nível da prática pedagógica.

Finalmente, 78% dos inquiridos do 2º Ciclo referem que já estiveram em contacto com o Decreto-Lei nº 50/2005, de 20 de Outubro. Porém, 45% refere que não sabem se o seu actual/anterior Agrupamento tinha um Plano de Desenvolvimento aprovado em Conselho Pedagógico. 10% confessa que este documento não existe. Somente 45% reconhece que existe este documento no seu Agrupamento. Estes dados são preocupantes, porque demonstra que o Plano de Desenvolvimento não é valorizado. Consequentemente, os alunos sobredotados nem sempre beneficiam desta medida educativa.

2. Apresentação dos resultados

Após a recolha dos questionários, procedeu-se de imediato ao tratamento dos dados, procurando-se, após cada registo, proceder à sua análise e interpretação. Esta será efectuada por quadros e gráficos. Segundo Fortin (1999: 330), “os resultados provêm dos factos observados no decurso da colheita dos dados; estes factos são analisados e apresentados de maneira a fornecer uma ligação lógica com o problema de investigação proposto.”

De modo a responder ao problema: “Que conhecimentos têm os docentes portugueses sobre a problemática da sobredotação?”, foram elaboradas no questionário várias perguntas sobre esta problemática, cujas respostas encontram-se na tabela seguinte:

Tabela 9: Respostas dos docentes do 1º Ciclo ao questionário sobre as características das crianças sobredotadas

Questões	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
	(N _i)	(%)	(N _i)	(%)	Sabe (N _i)	sabe (%)
A única maneira de identificar uma criança sobredotada é através de um teste de inteligência.	23	35%	30	45%	13	20%
A sobredotação é um fenómeno raro.	30	45%	29	44%	7	11%
As crianças sobredotadas são crianças diferentes.	44	67%	21	32%	1	2%
Existem vários tipos de inteligência.	57	86%	5	8%	4	6%
As crianças sobredotadas têm um elevado quociente intelectual.	56	84%	5	8%	5	8%
As crianças sobredotadas apresentam capacidades acima da média em áreas diversas, que podem surgir isoladas ou em combinação.	65	98%	--	--	1	2%

As crianças podem ser sobredotadas unicamente nas áreas criativas ou psicomotoras (dança, desporto, música, artes, canto, etc.)	43	65%	17	26%	6	9%
Às vezes, as crianças sobredotadas têm dificuldade em adaptar-se às normas e à rotina escolar, cria problemas com os companheiros e com os professores, tem muita criatividade, pelo que é difícil lidar com ela e é conflituosa.	56	84%	5	8%	5	8%
As crianças sobredotadas têm sempre um bom desempenho na escola e é garantia de sucesso escolar.	8	12%	58	88%	--	--
As crianças sobredotadas não precisam de apoios, pois devido aos seus privilégios intelectuais ou criativos, têm recursos suficientes para se desenvolverem sozinhas.	5	8%	61	92%	--	--
As crianças sobredotadas constituem um grupo homogéneo: têm características muito semelhantes.	13	20%	49	74%	4	6%
As crianças sobredotadas pertencem a uma meio favorecido economicamente.	8	12%	54	82%	4	6%
A influência ambiental é decisiva no desenvolvimento das potencialidades das crianças sobredotadas.	44	67%	8	12%	14	21%
As crianças sobredotadas têm muita facilidade em integrar-se e relacionar-se com outras crianças.	5	8%	59	89%	2	3%
Algumas crianças sobredotadas sofrem de depressões nervosas, moderadas ou graves, perdendo a motivação ou até mesmo provocando o suicídio.	57	86%	--	--	9	14%

As crianças sobredotadas, se não forem atendidas adequadamente, pode estar sujeita aos seguintes transtornos: marginalização, delinquência, distúrbio de aprendizagem, insucesso escolar, alcoolismo, uso de droga, entre outros.	59	89%	--	--	7	11%
As crianças sobredotadas interessam-se por vários assuntos.	47	71%	12	18%	7	11%
As crianças sobredotadas têm uma curiosidade invulgar.	59	89%	1	2%	6	9%
O apoio da família, a educação, o trabalho intensivo podem ser determinantes para o desenvolvimento ou o perecimento de uma potencialidade.	58	88%	2	3%	6	9%
As crianças sobredotadas precisam de um ambiente fértil, onde possam manifestar as suas capacidades.	61	92%	2	3%	3	5%
As crianças sobredotadas não podem desenvolver as suas potencialidades sem o encorajamento da família e o seu estímulo.	48	73%	4	6%	14	21%

Tabela 10: Respostas dos docentes do 2º Ciclo ao questionário sobre as características das crianças sobredotadas:

Questões	Sim	Sim	Não	Não	Não Sabe	Não sabe
	(N _i)	(%)	(N _i)	(%)	(N _i)	(%)
A única maneira de identificar uma criança sobredotada é através de um teste de inteligência.	10	15%	38	55%	21	30%
A sobredotação é um fenómeno raro.	27	39%	28	41%	14	20%
As crianças sobredotadas são crianças diferentes.	36	52%	28	41%	5	7%

Existem vários tipos de inteligência.	64	93%	3	4%	2	3%
As crianças sobredotadas têm um elevado quociente intelectual.	40	58%	18	26%	11	16%
As crianças sobredotadas apresentam capacidades acima da média em áreas diversas, que podem surgir isoladas ou em combinação.	68	99%	--	--	1	1%
As crianças podem ser sobredotadas unicamente nas áreas criativas ou psicomotoras (dança, desporto, música, artes, canto, etc.)	48	69%	17	25%	4	6%
Às vezes, as crianças sobredotadas têm dificuldade em adaptar-se às normas e à rotina escolar, cria problemas com os companheiros e com os professores, tem muita criatividade, pelo que é difícil lidar com ela e é conflituosa.	65	94%	2	3%	2	3%
As crianças sobredotadas têm sempre um bom desempenho na escola e é garantia de sucesso escolar.	4	6%	62	90%	3	4%
As crianças sobredotadas não precisam de apoios, pois devido aos seus privilégios intelectuais ou criativos, têm recursos suficientes para se desenvolverem sozinhas.	3	4%	63	92%	3	4%
As crianças sobredotadas constituem um grupo homogéneo: têm características muito semelhantes.	2	3%	58	84%	9	13%
As crianças sobredotadas pertencem a uma meio favorecido economicamente.	--	--	62	90%	7	10%
A influência ambiental é decisiva no desenvolvimento das potencialidades das crianças sobredotadas.	43	63%	10	14%	16	23%

As crianças sobredotadas têm muita facilidade em integrar-se e relacionar-se com outras crianças.	1	1%	60	87%	8	12%
Algumas crianças sobredotadas sofrem de depressões nervosas, moderadas ou graves, perdendo a motivação ou até mesmo provocando o suicídio.	55	80%	--	--	14	20%
As crianças sobredotadas, se não forem atendidas adequadamente, pode estar sujeita aos seguintes transtornos: marginalização, delinquência, distúrbio de aprendizagem, insucesso escolar, alcoolismo, uso de droga, entre outros.	60	87%	1	1%	8	12%
As crianças sobredotadas interessam-se por vários assuntos.	39	56%	15	22%	15	22%
As crianças sobredotadas têm uma curiosidade invulgar.	47	68%	6	9%	16	23%
O apoio da família, a educação, o trabalho intensivo podem ser determinantes para o desenvolvimento ou o perecimento de uma potencialidade.	65	94%	--	--	4	6%
As crianças sobredotadas precisam de um ambiente fértil, onde possam manifestar as suas capacidades.	63	92%	3	4%	3	4%
As crianças sobredotadas não podem desenvolver as suas potencialidades sem o encorajamento da família e o seu estímulo.	42	61%	15	22%	12	17%

É de realçar que os docentes inquiridos que possuem uma especialização em Educação Especial, ao contrário dos docentes sem especialização, reconhecem que existem outras formas de identificar uma criança sobredotada sem ser com um teste de inteligência e que a sobredotação não é um fenómeno raro. Além disso, os mesmos reconhecem que as crianças podem ser sobredotadas unicamente nas áreas criativas ou

psicomotoras, tais como a dança, o desporto, a música, as artes, o canto, etc. No entanto, quase todos os docentes (com ou sem especialização) acham que uma criança sobredotada tem de ter um elevado quociente intelectual.

Para conhecer a realidade dos docentes inquiridos no que se refere às crianças sobredotadas e para responder ao problema: “Na opinião dos docentes, as medidas utilizadas pelo sistema educativo para atender as crianças sobredotadas de modo a evitar o seu insucesso escolar serão adequadas?”, foram elaboradas as seguintes questões cujas respostas se encontram nos seguintes gráficos e tabelas:

Gráfico 4: Tem ou alguma vez teve crianças sobredotadas integradas nas suas turmas? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo)

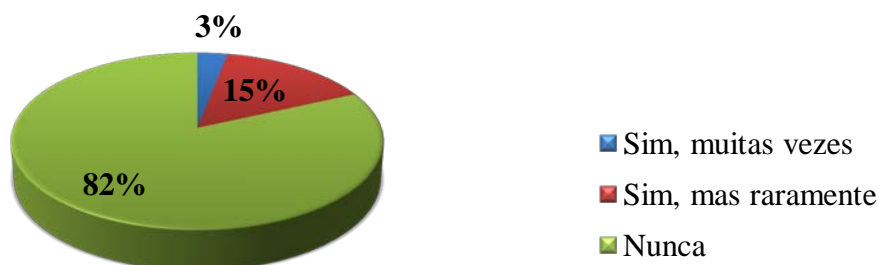
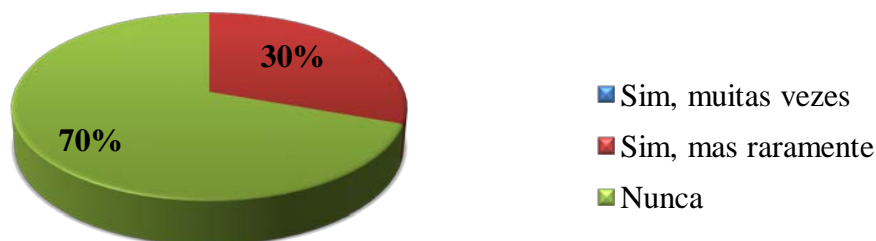


Gráfico 5: Tem ou alguma vez teve crianças sobredotadas integradas nas suas turmas? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo)



Constata-se, assim, que 82% dos inquiridos do 1º Ciclo e 70% dos inquiridos do 2º Ciclo nunca estiveram em contacto na sala de aula com uma criança sobredotada.

Gráfico 6: Que capacidades tinham estas crianças? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo)

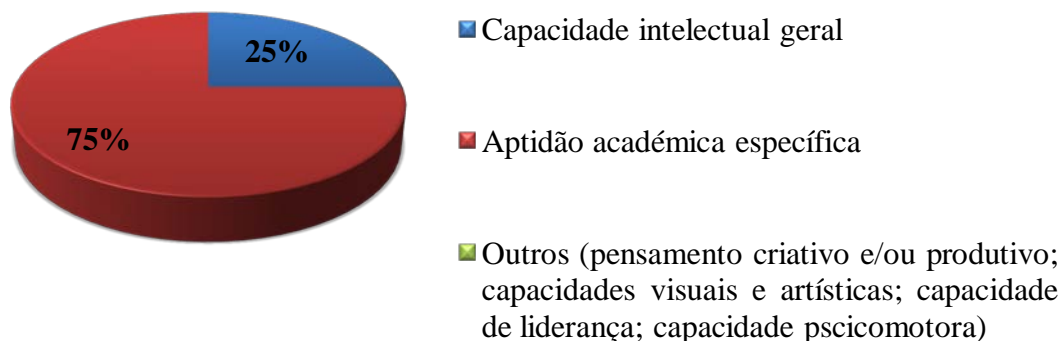
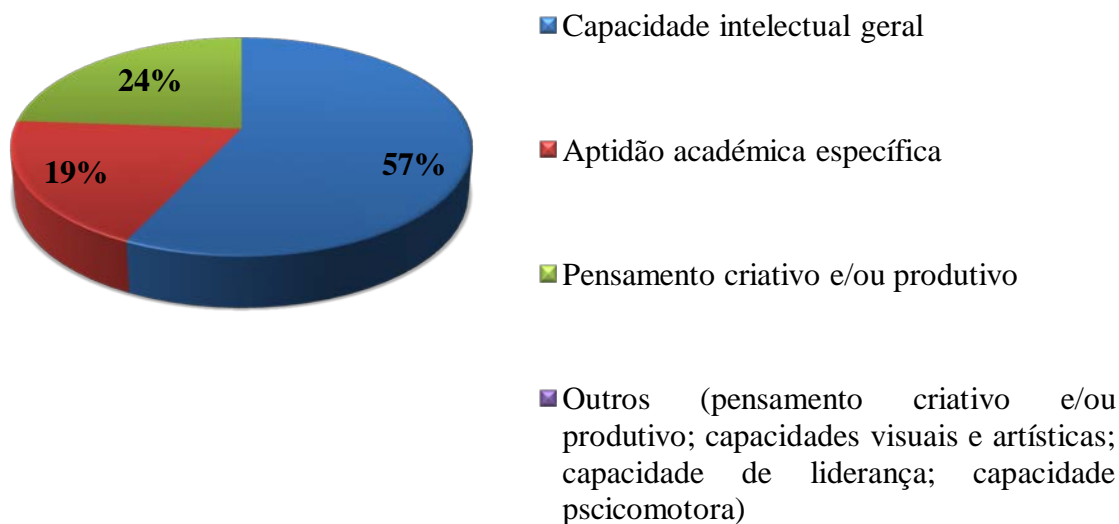


Gráfico 7: Que capacidades tinham estas crianças? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo)



Dos 18% dos inquiridos do 1º Ciclo que tiveram muitas vezes ou raramente crianças sobredotadas na sala de aula, 75% das mesmas, segundo os docentes, apresentavam uma elevada aptidão académica (alunos que apresentam um desempenho excepcional na escola, que se saem muito bem em testes de conhecimento e que revelam alta habilidade para as tarefas académicas) e 25% capacidades intelectuais (alunos que demonstram características como a curiosidade intelectual, poder de

observação, habilidade para abstrair, atitude de interrogação e pensamento associativo). Porém, nenhuma criança foi identificada sobredotada no pensamento criativo e /ou produtivo, capacidades visuais e artísticas, capacidade de liderança ou capacidade psicomotora.

Dos 30% dos inquiridos do 2º Ciclo que tiveram muitas vezes ou raramente crianças sobredotadas na sala de aula, 57% das mesmas, segundo os docentes, apresentavam uma elevada aptidão académica (alunos que apresentam um desempenho excepcional na escola, que se saem muito bem em testes de conhecimento e que revelam alta habilidade para as tarefas académicas); 24% pensamento criativo e/ou produtivo (alunos que apresentam ideias originais e divergentes, que revelam habilidades para elaborar e desenvolver as suas ideias originais e que são capazes de perceberem de formas diferentes um determinado problema); 19% capacidades intelectuais (alunos que demonstram características como a curiosidade intelectual, poder de observação, habilidade para abstrair, atitude de interrogação e pensamento associativo). Porém, nenhuma criança foi identificada sobredotada nas capacidades visuais e artísticas, capacidade de liderança ou capacidade psicomotora.

Gráfico 8: Estas crianças tinham atitudes ou comportamentos de instabilidade ou de irrequietude? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo)

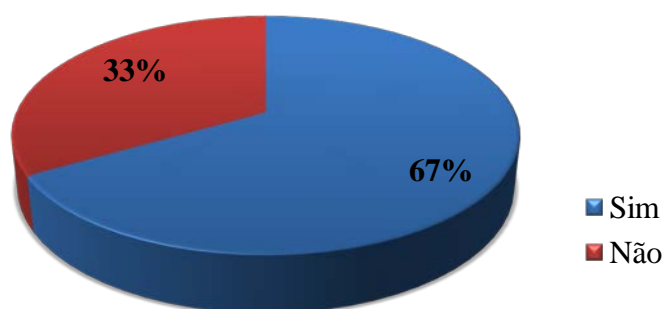
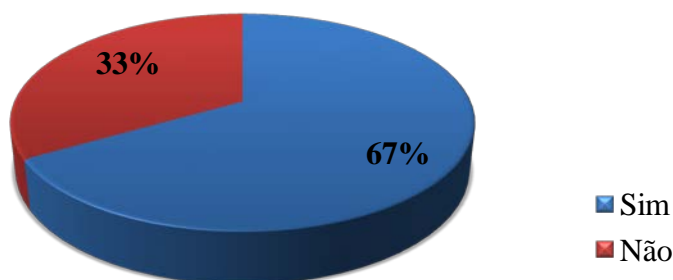
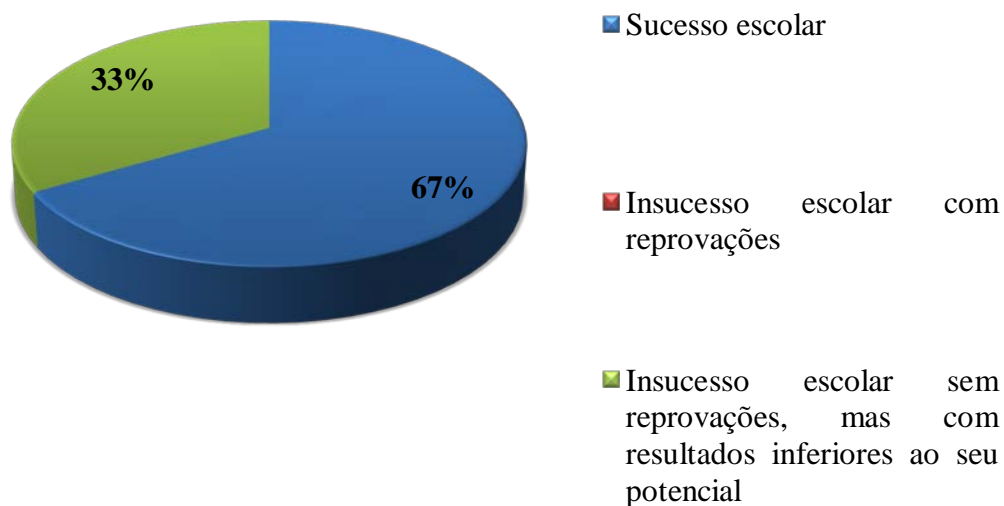


Gráfico 9: Estas crianças tinham atitudes ou comportamentos de instabilidade ou de irrequietude? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo)



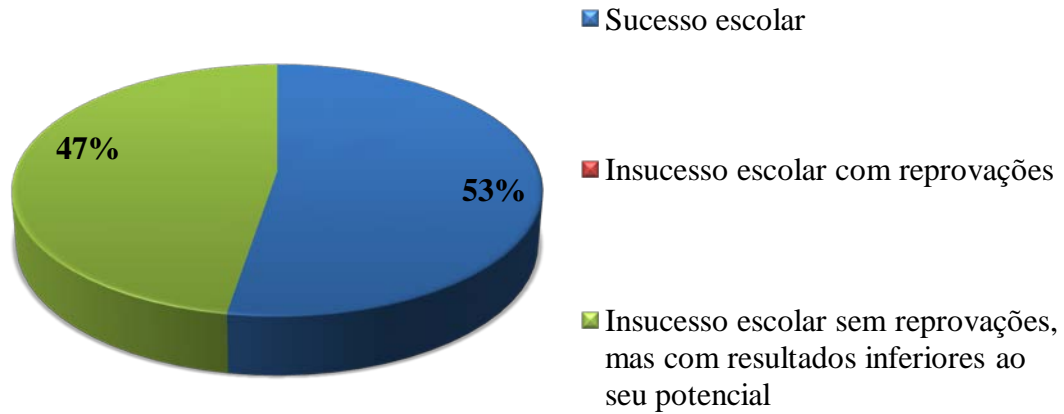
Como demonstra os dois gráficos anteriores, 67% das crianças identificadas pelos inquiridos do 1º e do 2º Ciclo eram irrequietas e instáveis.

Gráfico 10: Estas crianças apresentavam indício de sucesso ou insucesso escolar? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo)



Apesar das crianças serem instáveis e irrequietas, 67% dos sobredotados que foram identificados pelos inquiridos do 1º Ciclo tiveram sucesso escolar. Porém, 33% obtiveram resultados inferiores ao seu potencial.

Gráfico 11: Estas crianças apresentavam indício de sucesso ou insucesso escolar? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo)



Apesar das crianças serem instáveis e irrequietas, 53% dos sobredotados que foram identificados pelos inquiridos do 2º Ciclo tiveram sucesso escolar. Porém, 47% obtiveram resultados inferiores ao seu potencial.

Gráfico 12: Foram sujeitas a qualquer tipo de medidas educativas? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo)

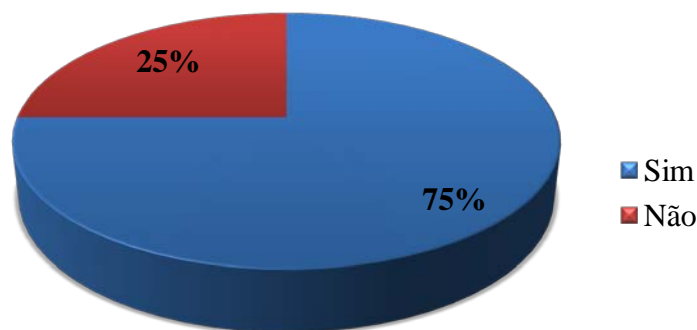
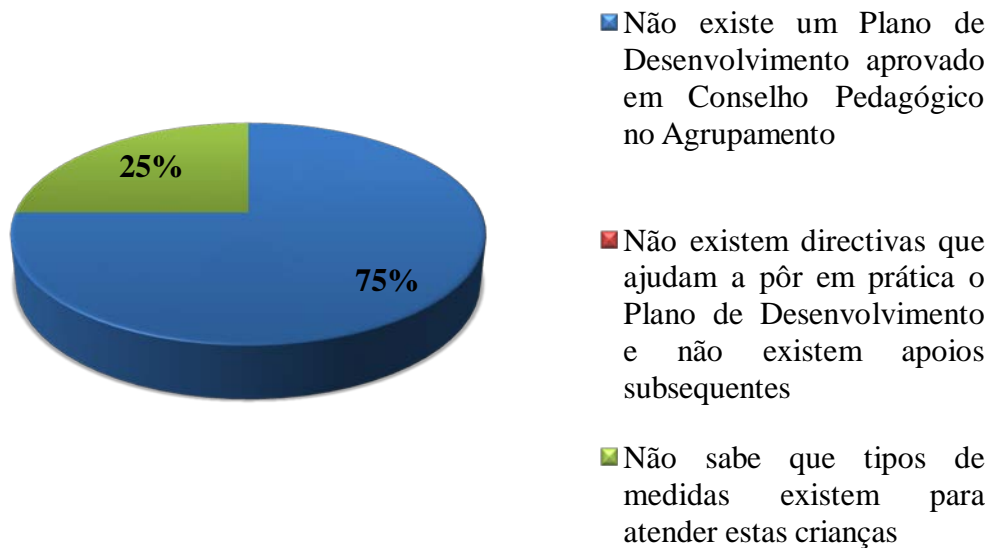


Gráfico 13: Por que razão estas crianças não foram sujeitas a qualquer tipo de medidas educativas? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo)



O gráfico anterior demonstra que 75% das crianças foram sujeitas a qualquer tipo de medidas educativas. Os docentes que referiram que estas crianças não foram sujeitas a nenhuma medida educativa justificaram que não existia nenhum Plano de Desenvolvimento aprovado em Conselho Pedagógico no Agrupamento (75%) e referiram que não sabem que medidas existem para atender estas crianças (25%).

Gráfico 14: Foram sujeitas a qualquer tipo de medidas educativas? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo)

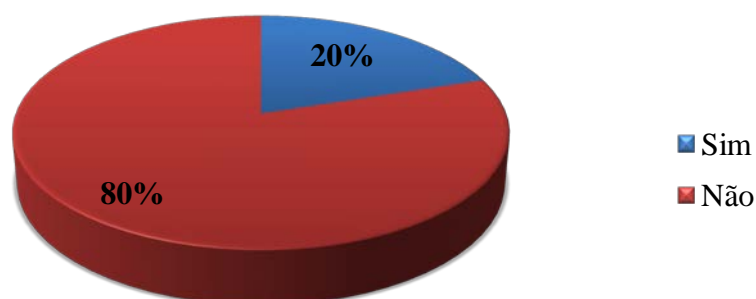
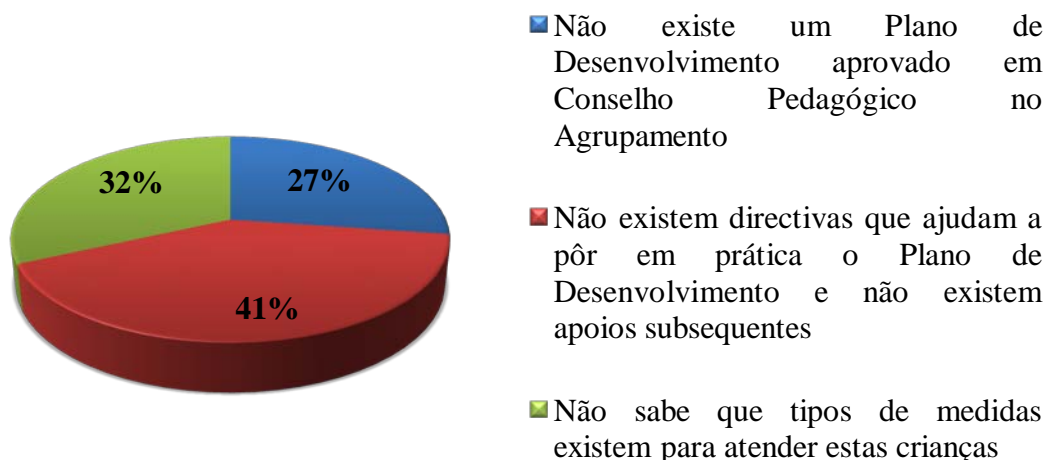
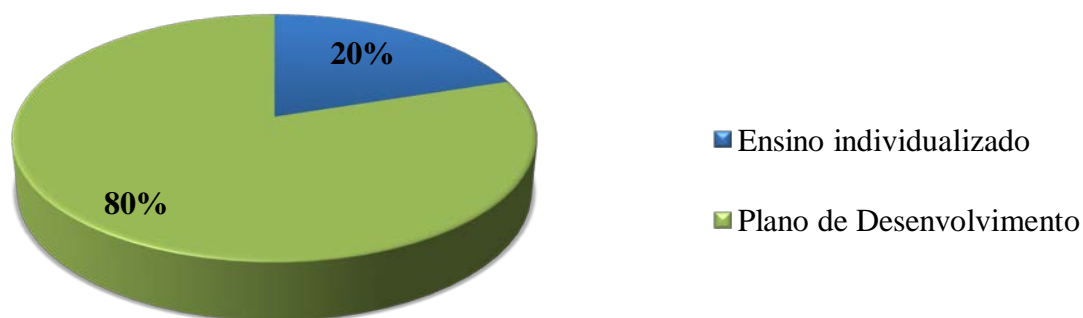


Gráfico 15: Por que razão estas crianças não foram sujeitas a qualquer tipo de medidas educativas? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo)



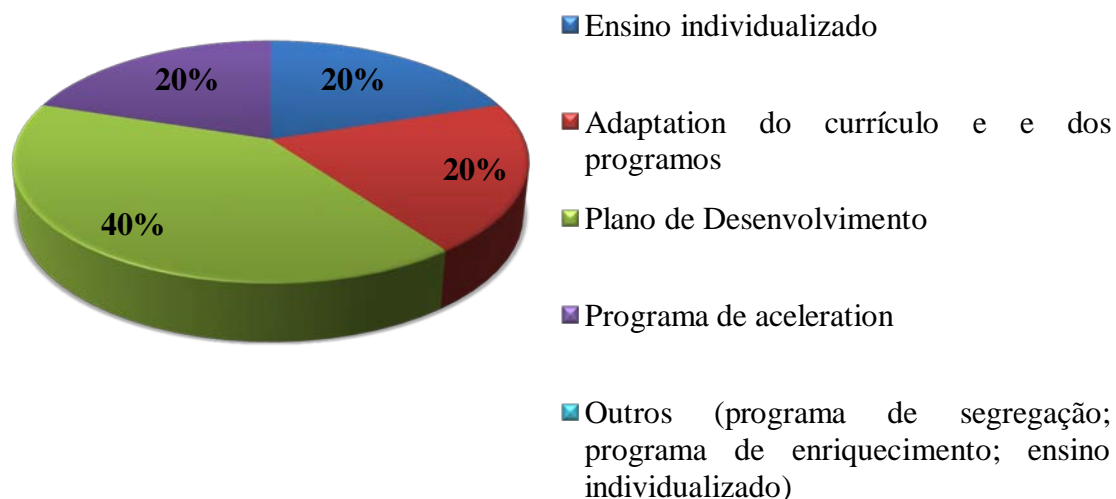
No que diz respeito aos docentes do 2º Ciclo, o gráfico anterior demonstra que 80% das crianças não foram sujeitas a qualquer tipo de medidas educativas. Os docentes que referiram que estas crianças não foram sujeitas a nenhuma medida educativa justificaram que não existem directivas que ajudam a pôr em prática o Plano de Desenvolvimento e não existem apoios subsequentes (41%); não existia nenhum Plano de Desenvolvimento aprovado em Conselho Pedagógico no Agrupamento (27%) e referiram que não sabem que medidas existem para atender estas crianças (32%).

Gráfico 16: Que medida educativa foi aplicada? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo)



De acordo com o Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro, os alunos com capacidades têm de serem sujeito a um Plano de Desenvolvimento. Dos 75% de aluno que receberam apoio, 80% foram sujeitas ao referido Plano.

Gráfico 17: Que medida educativa foi aplicada? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo)



No 2º Ciclo, dos 20 % que receberam apoio, 40% foram sujeito ao Plano de Desenvolvimento. As outras tiveram acesso às adaptações do currículo e dos programas, ao ensino individualizado e à aceleração.

Gráfico 18: A quem recorreria para solicitar uma avaliação técnica de uma criança sobredotada? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo)

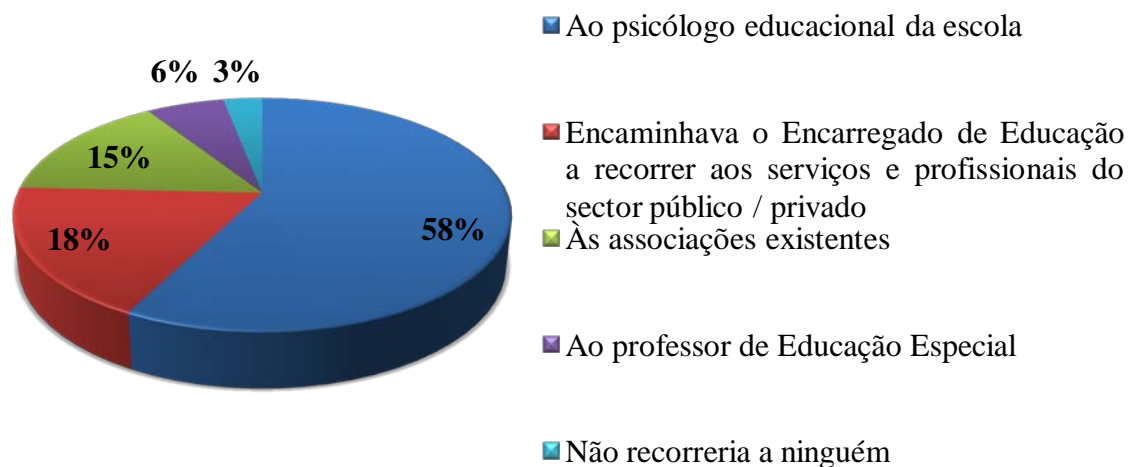


Gráfico 19: A quem recorreria para solicitar uma avaliação técnica de uma criança sobredotada? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo)



Os inquiridos do 1º e do 2º Ciclo que responderam que não iam recorrer a ninguém justificaram este facto, dizendo que não vale a pena identificar a criança sobredotada, pois após a sua identificação, não existem apoios subsequentes. Porém, todos os inquiridos consideraram necessário um atendimento específico às crianças sobredotadas, nomeadamente o recurso ao psicólogo educacional da escola.

Gráfico 20: Como considera o trabalho dos serviços existentes para o apoio e a intervenção educativa das crianças sobredotadas? (Respostas dos docentes do 1º Ciclo)

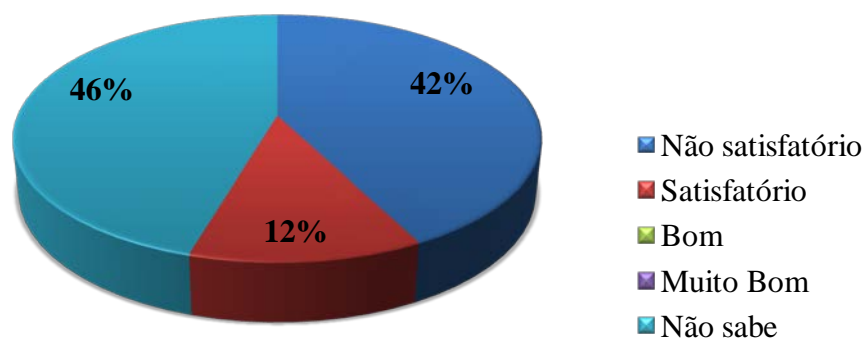
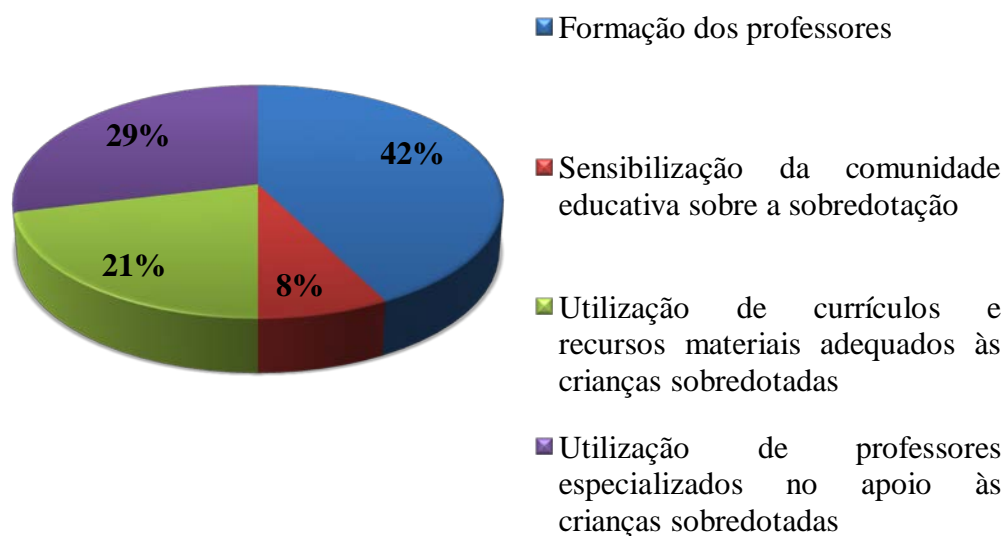


Gráfico 21: Que sugestões propõe para melhorar os serviços existentes?
(Respostas dos docentes do 1º Ciclo)



42% dos inquiridos do 1º Ciclo considera que o trabalho dos serviços existentes para o apoio e a intervenção educativa das crianças sobredotadas não é satisfatório. Para melhorá-lo, os docentes (42%) referem que é necessário formar os professores e utilizar os mesmos no apoio as crianças (29%); utilizar currículos e recursos materiais adequados às crianças sobredotadas (21%) e, finalmente, é preciso sensibilizar a comunidade educativa sobre a sobredotação (8%)

Gráfico 22: Como considera o trabalho dos serviços existentes para o apoio e a intervenção educativa das crianças sobredotadas? (Respostas dos docentes do 2º Ciclo)

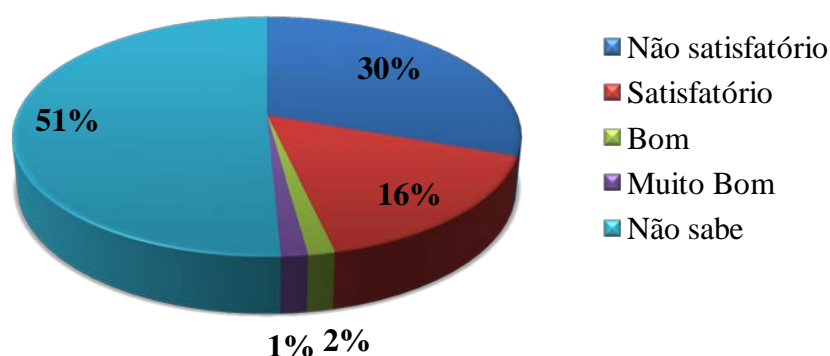
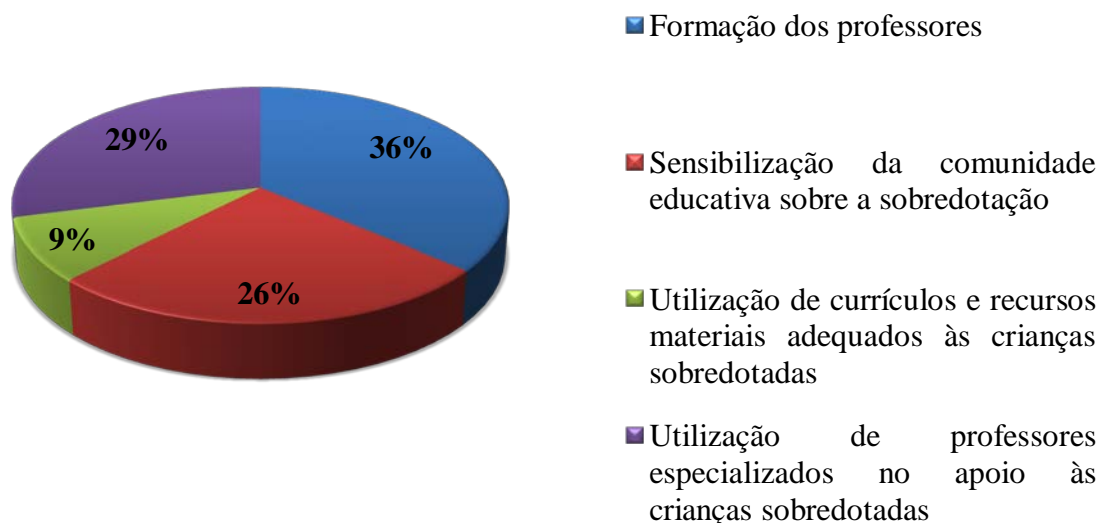


Gráfico 23: Que sugestões propõe para melhorar os serviços existentes?
(Respostas dos docentes do 2º Ciclo)



30% dos inquiridos do 2º Ciclo considera que o trabalho dos serviços existentes para o apoio e a intervenção educativa das crianças sobredotadas não é satisfatório. Para melhorá-lo, os docentes (36%) referem que é necessário formar os professores e utilizar os mesmos no apoio as crianças (29%). É preciso sensibilizar a comunidade educativa sobre a sobredotação (26%) e utilizar currículos e recursos materiais adequados às crianças sobredotadas (9%).

Tabela 11: Respostas dos docentes do 1º Ciclo ao questionário sobre a sua opinião no que se refere à adequação das medidas utilizadas pelo sistema educativo para atender as crianças sobredotadas (média e percentagem)

Legenda:

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

	Média	1	2	3	4	5
As escolas estimulam a inclusão das crianças sobredotadas.	2,5	26	23	26	23	2
As crianças sobredotadas deveriam estar incluídas na legislação como portadoras de Necessidades Educativas Especiais.	4,3	3	3	7	32	55

Relativamente às respostas educativas dadas às crianças sobredotadas, a legislação portuguesa é clara neste assunto.	2,4	35	8	44	8	5
Os professores possuem os conhecimentos necessários para identificar as crianças sobredotadas.	1,7	50	33	9	8	0
Os professores possuem os conhecimentos necessários para atender as crianças sobredotadas.	2,1	35	38	11	14	2
A legislação portuguesa oferece várias modalidades de atendimento às crianças sobredotadas.	2,1	35	21	41	3	0
As crianças sobredotadas requerem um ensino mais individualizado.	4,2	4	2	8	42	44
As escolas conseguem promover o ensino individualizado às crianças sobredotadas dentro da sala de aula.	2,0	42	32	11	15	0
As crianças sobredotadas deveriam integrar turmas especiais de modo a desenvolver melhor as suas capacidades.	2,9	30	11	13	26	20
As crianças sobredotadas deveriam estar sujeitas à aceleração: admissão precoce na escola; saltar um ou mais níveis; fazer em menos tempo um determinado nível; completar dois ou mais anos de estudo num só, etc.	3,7	3	18	14	32	33
As escolas promovem a adaptação e diferenciação dos currículos e dos programas das crianças sobredotadas.	2,3	29	33	20	11	7
As escolas elaboram sempre um Plano de Desenvolvimento quando estão perante uma criança sobredotada.	2,8	17	21	32	21	9
As escolas promovem a diferenciação pedagógica para que a criança sobredotada avance ao seu ritmo e para que seja estimulada nos domínios em que tem capacidades elevadas.	2,5	29	24	21	21	5
As escolas promovem programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento da criança sobredotada.	2,3	33	23	27	14	3
As escolas promovem actividades de enriquecimento para a criança sobredotada.	2,3	32	23	27	18	0
As escolas propiciam um clima que favorece o desenvolvimento pleno das potencialidades pessoais das crianças sobredotadas, bem como o seu processo de adaptação social.	2,2	30	30	24	16	0

As escolas promovem de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos, nomeadamente para as crianças sobredotadas.	2,2	30	33	26	11	0
A legislação portuguesa dá clara prioridade à colocação de pessoal docente e de outros técnicos na escola, consubstanciando as condições para integração e sucesso de todos os alunos.	1,9	52	18	18	10	2
Os centros de formação promovem a formação especializada na área da sobredotação.	1,8	50	23	20	5	2
Existem nas escolas técnicos e profissionais especializados na sobredotação.	1,7	61	17	19	3	0
As escolas, tal como defende a Lei de Bases do Sistema Educativo, promovem uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares para todos os alunos, nomeadamente para as crianças sobredotadas.	2,2	35	32	14	17	2
No meio de todas as Necessidades Educativas Especiais, a sobredotação é a mais esquecida a nível legislativo.	4,1	0	3	26	26	45
Não é necessário investir na sobredotação quando existem inúmeros deficientes (mentais, motores, visuais, auditivos) que não possuem um atendimento específico.	2,0	53	17	9	15	6
O professor da criança sobredotada deverá ser criativo, quer na utilização de materiais de aprendizagem, quer no planeamento de situações educacionais; ter capacidade para organizar não só os currículos, mas também a dinâmica funcional da turma; saber individualizar o processo de ensino-aprendizagem; conhecer a psicologia dos sobredotados.	4,6	0	3	5	24	68
O professor da criança sobredotada não deve propor tarefas rotineiras e/ou não desafiantes.	4,2	10	5	2	18	65
O professor da criança sobredotada deverá promover a curiosidade do aluno e permitir a sua criatividade, evitando críticas ou elogios excessivos.	4,5	0	3	9	20	68
O professor da criança sobredotada tem de ser sobredotado.	1,5	83	2	4	5	6

O sistema educativo continua a ignorar a problemática da sobredotação.	4,0	0	12	15	36	37
Grande parte dos problemas encontrados no percurso escolar das crianças sobredotadas não se atribui ao facto de serem sobredotadas, mas sim ao facto da escola, o meio, a família e a sociedade não serem capazes de entender e atender as suas características especiais numa perspectiva inclusiva.	4,5	0	2	7	29	62
A ausência de orientações adequadas às necessidades Educativas Especiais das crianças sobredotadas conduz a atitudes autodestrutivas e anti-sociais e ao insucesso escolar.	4,3	2	2	10	36	50
O não atendimento às crianças sobredotadas provém do desconhecimento sobre esta problemática.	4,2	3	2	8	48	39
O rendimento escolar das crianças sobredotadas tende a baixar com a aparição da monotonia, da rotina, da hostilidade dos colegas ou da atitude dos professores.	4,6	0	0	6	30	64
As crianças sobredotadas sentem dificuldades em escolher uma carreira.	3,7	0	2	49	26	23
As crianças sobredotadas, quando se tornam adultos, continuam sempre sobredotadas.	3,1	14	14	37	20	15

Tabela 12: Respostas dos docentes do 2º Ciclo ao questionário sobre a sua opinião no que se refere à adequação das medidas utilizadas pelo sistema educativo para atender as crianças sobredotadas (média e percentagem)

Legenda:

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

	Média	1	2	3	4	5
As escolas estimulam a inclusão das crianças sobredotadas.	3,0	13	25	33	25	4
As crianças sobredotadas deveriam estar incluídas na legislação como portadoras de Necessidades Educativas Especiais.	3,6	13	6	23	38	20

Relativamente às respostas educativas dadas às crianças sobredotadas, a legislação portuguesa é clara neste assunto.	2,6	13	29	54	4	0
Os professores possuem os conhecimentos necessários para identificar as crianças sobredotadas.	2,3	36	36	7	17	4
Os professores possuem os conhecimentos necessários para atender as crianças sobredotadas.	2,2	33	41	9	16	1
A legislação portuguesa oferece várias modalidades de atendimento às crianças sobredotadas.	2,4	26	23	46	4	1
As crianças sobredotadas requerem um ensino mais individualizado.	3,9	3	10	19	45	23
As escolas conseguem promover o ensino individualizado às crianças sobredotadas dentro da sala de aula.	2,2	36	35	12	17	0
As crianças sobredotadas deveriam integrar turmas especiais de modo a desenvolver melhor as suas capacidades.	2,9	23	22	20	25	10
As crianças sobredotadas deveriam estar sujeitas à aceleração: admissão precoce na escola; saltar um ou mais níveis; fazer em menos tempo um determinado nível; completar dois ou mais anos de estudo num só, etc.	3,6	10	13	14	44	19
As escolas promovem a adaptação e diferenciação dos currículos e dos programas das crianças sobredotadas.	2,5	29	29	22	16	4
As escolas elaboram sempre um Plano de Desenvolvimento quando estão perante uma criança sobredotada.	3,0	20	19	28	23	10
As escolas promovem a diferenciação pedagógica para que a criança sobredotada avance ao seu ritmo e para que seja estimulada nos domínios em que tem capacidades elevadas.	2,7	22	32	20	20	6
As escolas promovem programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento da criança sobredotada.	2,7	25	20	32	17	6
As escolas promovem actividades de enriquecimento para a criança sobredotada.	2,6	23	25	34	14	4
As escolas propiciam um clima que favorece o desenvolvimento pleno das potencialidades pessoais das crianças sobredotadas, bem como o seu processo de adaptação social.	2,7	19	25	36	19	1

As escolas promovem de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos, nomeadamente para as crianças sobredotadas.	2,7	22	19	38	20	1
A legislação portuguesa dá clara prioridade à colocação de pessoal docente e de outros técnicos na escola, consubstanciando as condições para integração e sucesso de todos os alunos.	2,4	37	17	29	14	3
Os centros de formação promovem a formação especializada na área da sobredotação.	2,2	41	17	38	3	1
Existem nas escolas técnicos e profissionais especializados na sobredotação.	2,2	45	12	28	12	3
As escolas, tal como defende a Lei de Bases do Sistema Educativo, promovem uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares para todos os alunos, nomeadamente para as crianças sobredotadas.	2,7	23	33	16	22	6
No meio de todas as Necessidades Educativas Especiais, a sobredotação é a mais esquecida a nível legislativo.	4,0	7	9	19	29	36
Não é necessário investir na sobredotação quando existem inúmeros deficientes (mentais, motores, visuais, auditivos) que não possuem um atendimento específico.	1,8	58	26	6	9	1
O professor da criança sobredotada deverá ser criativo, quer na utilização de materiais de aprendizagem, quer no planeamento de situações educacionais; ter capacidade para organizar não só os currículos, mas também a dinâmica funcional da turma; saber individualizar o processo de ensino-aprendizagem; conhecer a psicologia dos sobredotados.	4,5	1	4	7	33	55
O professor da criança sobredotada não deve propor tarefas rotineiras e/ou não desafiantes.	4,0	6	12	12	35	35
O professor da criança sobredotada deverá promover a curiosidade do aluno e permitir a sua criatividade, evitando críticas ou elogios excessivos.	4,5	1	5	9	28	57
O professor da criança sobredotada tem de ser sobredotado.	1,4	85	1	12	1	1

O sistema educativo continua a ignorar a problemática da sobredotação.	4,1	3	7	19	39	32
Grande parte dos problemas encontrados no percurso escolar das crianças sobredotadas não se atribui ao facto de serem sobredotadas, mas sim ao facto da escola, o meio, a família e a sociedade não serem capazes de entender e atender as suas características especiais numa perspectiva inclusiva.	4,5	0	1	12	42	45
A ausência de orientações adequadas às necessidades Educativas Especiais das crianças sobredotadas conduz a atitudes autodestrutivas e anti-sociais e ao insucesso escolar.	4,2	0	4	19	49	28
O não atendimento às crianças sobredotadas provém do desconhecimento sobre esta problemática.	4,2	0	9	16	37	38
O rendimento escolar das crianças sobredotadas tende a baixar com a aparição da monotonia, da rotina, da hostilidade dos colegas ou da atitude dos professores.	4,5	3	0	10	38	49
As crianças sobredotadas sentem dificuldades em escolher uma carreira.	3,5	4	7	47	29	13
As crianças sobredotadas, quando se tornam adultos, continuam sempre sobredotadas.	3,2	13	9	47	19	12

3. Discussão dos resultados

Peixoto e Vilas Boas (2002: 217) referiram que “nada há de mais desigual do que tratar de igual modo pessoas diferentes.” De facto, as crianças sobredotadas são diferentes, e como tal, necessitam de cuidados especiais de acordo com as suas potencialidades e os seus talentos. Por isso, não devem e não podem ser tratadas como as outras crianças.

Estima-se que 3 a 5% das crianças e jovens que frequentam a escola são sobredotados, apesar de, como refere Falcão (1992), ser impensável encontrar um instrumento único de validação para a identificação destas crianças, visto que existem vários tipos de inteligências. Este autor refere que o mais importante não é determinar quantas crianças sobredotadas existem, mas sim estimulá-las e atendê-las correctamente para que possam desenvolver as suas potencialidades.

Através do estudo realizado, propôs-se aceitar ou refutar às seguintes hipóteses: Existe uma diferença de conhecimento acerca da problemática da sobredotação entre os docentes do 1º e do 2º Ciclo; Na opinião dos docentes, as medidas utilizadas pelo sistema educativo para atender as crianças sobredotadas promovem o seu sucesso escolar; Existe uma diferença de medidas utilizadas pelos docentes do 1º e do 2º Ciclo para atender as crianças sobredotadas de modo a evitar o seu insucesso escolar.

No que diz respeito aos conhecimentos que os docentes possuem sobre a problemática da sobredotação, conclui-se que ainda persiste a ideia de que a única maneira de identificar uma criança sobredotada é através de um teste de inteligência. Somente 45% dos docentes do 1º Ciclo e 55% dos docentes do 2º Ciclo reconhecem que o teste de inteligência não é a única maneira de reconhecer a sobredotação. Os professores, sobretudo os do 1º Ciclo, ainda relacionam a sobredotação ao Quociente de Inteligência. De facto, somente 8% dos docentes do 1º Ciclo contra 26% do 2º Ciclo reconhecem que uma criança sobredotada não tem sempre um elevado quociente intelectual. Isto indica que o conceito tradicionalista da sobredotação ainda permanece. Serra (s/data) refere que o Quociente de Inteligência não é um factor suficiente para determinar se uma criança é ou não sobredotada, pois é demasiado frágil para determinar o desempenho na criatividade, na persistência e na concentração das tarefas. Falcão (1992) refere que já não basta aplicar um teste de QI para considerar uma pessoa sobredotada; o conceito passou a ter uma dimensão multidimensional: a ideia de que

existem muitos tipos de inteligência passou a ser realçada e os testes deixaram de ter valor essencial.

Os docentes reconhecem, tal como Howard Gardner, que existem vários tipos de inteligência (86% dos docentes do 1º Ciclo / 93% dos docentes do 2º Ciclo). Além, disso, ambos os Ciclos, sabem que as crianças sobredotadas apresentam capacidades acima da média em áreas diversas, que podem surgir isoladas ou em combinação.

Os docentes ainda sentem dificuldade em reconhecer que a criatividade e outros talentos especiais (que não se podem avaliar através de um teste de inteligência) enquadram-se no contexto das características da sobredotação. De facto, 35% dos docentes do 1º Ciclo e 31% dos docentes do 2º Ciclo não reconhecem que uma criança pode ser sobredotada unicamente nas áreas criativas ou psicomotoras, ao contrário de Renzulli e Fleith (2002) que referem que existem dois tipos de sobredotação: a escolar e a criativa-produtiva.

Além disso, os docentes (45% no 1º Ciclo e 39% no 2º Ciclo) pensam que a sobredotação é um fenómeno raro. Porém, esta não é a realidade, tal como refere Falcão (1992), baseia-se num mito pensar que nas nossas escolas, poucas são as crianças e jovens que podem ser identificadas como tal. O que acontece é que os docentes sentem dificuldades em identificar estas crianças ou em reconhecer que uma criança pode ser sobredotada num domínio que não seja o intelectual. Além disso, como referem Kirk e Gallagher (1996), existem muitos sobredotados que não são identificados, sobretudo no seio dos meios menos favorecidos culturalmente e economicamente, pois estes valorizam menos certas características, como a capacidade verbal. Há crianças que têm de abandonar a escola mais cedo por motivos económicos e há ainda aquelas cujos problemas emocionais escondem as suas capacidades intelectuais. Por todas estas razões, para aos docentes, parece que existem poucos sobredotados inseridos nas escolas.

Somente 67% dos docentes do 1º Ciclo e 52% dos docentes do 2º Ciclo reconhecem que as crianças sobredotadas são diferentes. Porém, ambos os Ciclos (84% no 1º Ciclo / 94% no 2º Ciclo) sabem que têm dificuldades em adaptar-se às normas e à rotina escolar, criam problemas com os companheiros e com os professores, têm muita criatividade, pelo que é difícil lidar com elas e são conflituosas.

Reconhecem que não têm sempre um bom desempenho na escola e que a sobredotação não é garantia de sucesso escolar (88% no 1º Ciclo / 90% no 2º Ciclo).

Afirmam que precisam de apoios, pois apesar de possuir privilégios intelectuais ou criativos, não têm recursos suficientes para se desenvolverem sozinhas (92% dos docentes de ambos os Ciclos).

Sabem, ainda, que as crianças sobredotadas não são um grupo homogêneo (74% no 1º Ciclo / 84% no 2º Ciclo), tal como referem Falcão (1992), Silva (1999) e Serra (2005b), pois as suas características são muitas diferentes e não pertencem sempre a um meio favorecido economicamente.

Sabem que o apoio da família, a educação e o trabalho intensivo são elementos decisivos no desenvolvimento ou perecimento das suas potencialidades (88% no 1º Ciclo / 94% no 2º Ciclo), pois precisam de um ambiente fértil, onde possam manifestar as suas capacidades (92% dos docentes de ambos os Ciclos). Porém, no que se refere à influência ambiental, 67% dos docentes do 1º Ciclo acham que esta é importante para o desenvolvimento das crianças, contra 63% dos docentes do 2º Ciclo.

Os docentes do 1º Ciclo reconhecem com mais facilidade que uma criança sobredotada não pode desenvolver as suas potencialidades sem o encorajamento da família e o seu estímulo (73% no 1º Ciclo / 61% no 2º Ciclo).

Os docentes reconhecem que nem sempre pertencem a um meio favorecido economicamente (82% dos docentes do 1º Ciclo / 90% dos docentes do 2º Ciclo).

Reconhecem que têm dificuldade em integrar-se e relacionar-se com outras crianças (89% no 1º Ciclo / 87% no 2º Ciclo).

Sofrem de depressões nervosas, moderadas ou graves (86% no 1º Ciclo / 80% no 2º Ciclo). Perdem, assim, a motivação ou até mesmo provocam o suicídio e se não foram atendidas adequadamente, podem estar sujeitas à marginalização, delinquência, distúrbio de aprendizagem, insucesso escolar, alcoolismo, uso de droga, entre outros (89% no 1º Ciclo / 87% no 2º Ciclo).

Os docentes do 1º Ciclo reconhecem com mais facilidade que as crianças sobredotadas interessam-se por vários assuntos e têm uma curiosidade invulgar.

Após a análise destas respostas, reconhece-se que, no que se refere aos conhecimentos sobre a problemática da sobredotação, houve assuntos que os docentes do 1º Ciclo dominavam melhor e outros que os docentes do 2º Ciclo sentiam-se mais a vontade. Sendo assim, de um modo geral, constata-se que não há uma grande diferença de conhecimento entre os dois Ciclos de estudo. Porém, verifica-se que persistem alguns mitos sobre esta problemática.

Sendo assim, aceita-se a seguinte hipótese nula:

H₀ - Não existe uma diferença de conhecimento acerca da problemática da sobredotação entre os docentes do 1º e do 2º Ciclo.

No que diz respeito à segunda hipótese formulada, analisou-se, na opinião dos docentes, as medidas utilizadas pelo sistema educativo para atender as crianças sobredotadas de modo a promover o seu sucesso escolar.

Após a análise dos resultados obtidos, os docentes inquiridos acham que as escolas não estimulam sempre a inclusão das crianças sobredotadas e que estas deveriam estar incluídas na legislação como portadoras de Necessidades Educativas Especiais. Como refere Falcão (1992), as crianças sobredotadas e as crianças com deficiências constituem as duas faces de um mesmo problema: o das crianças com Necessidades Educativas Especiais. Além disso, segundo Fernandes (2004), nem todas as crianças, adolescentes ou jovens com Necessidades Educativas Especiais têm deficiências. Sendo assim, como portadoras de Necessidades Educativas Especiais, deveriam ter um ensino mais individualizado. Porém, as escolas não conseguem promover este ensino dentro das salas de aula. As opiniões divergem quando o assunto é a segregação das crianças sobredotadas: uns acham que as mesmas deveriam integrar turmas especiais, outros discordam com esta modalidade. De facto, deve-se dar prioridade à inclusão de todas as crianças na sala de aula. Porém, alguns docentes perguntam-se se esta inclusão não será prejudicial às crianças sobredotadas devida à falta de atendimento existente. No que diz respeito à aceleração (admissão precoce na escola; saltar um ou mais níveis; fazer em menos tempo um determinado nível; completar dois ou mais anos de estudo num só), os docentes já não se questionam e concordam com esta modalidade.

No que diz respeito às respostas educativas dadas pelas escolas, a maioria dos docentes acham que estas: não promovem a adaptação e diferenciação dos currículos e dos programas das crianças sobredotadas; não promovem a diferenciação pedagógica para que a criança sobredotada avance ao seu ritmo e para que seja estimulada nos domínios em que tem capacidades elevadas; não promovem programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento da criança sobredotada; não promovem actividades de enriquecimento para a criança sobredotada; não propiciam um clima que favorece o desenvolvimento pleno das potencialidades pessoais das crianças sobredotadas, bem como o seu processo de adaptação social; não promovem de modo

articulado e flexível os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos, nomeadamente para as crianças sobredotadas. Até a elaboração do Plano de Desenvolvimento, na opinião dos docentes, não é sempre aplicada. Este dado é preocupante, visto que, de acordo com o Decreto-Lei nº 50/2005, de 20 de outubro, este Plano deveria ser sempre elaborado quando um aluno apresenta capacidades acima da média. Porém, na opinião dos docentes, isto nem sempre acontece. Sendo assim, para os docentes inquiridos, o sistema educativo continua a ignorar a problemática da sobredotação e as escolas não promovem uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares para todos os alunos, nomeadamente para as crianças sobredotadas, tal como defende a Lei de Bases do Sistema Educativo. Para que haja essa igualdade, é necessário, segundo Guenther (2000 cit. por Serra, 2005a) que exista na escola um currículo diferenciado para alunos sobredotados que permita a aceleração, a complexidade e o aprofundamento dos conhecimentos. Além disso, tal como refere Serra (2005a: 39), a escola deve

“implementar estratégias de diferenciação pedagógica, quer ao nível da organização e do planeamento do processo ensino/aprendizagem dos alunos sobredotados, quer a nível do desenvolvimento de competências sociais, promotoras do exercício da cidadania, na perspectiva do aprender a viver juntos.”

No que diz respeito às respostas educativas dadas às crianças sobredotadas, os docentes pensam que a legislação portuguesa não é sempre clara neste assunto e que as modalidades de atendimento oferecidas não são suficientes.

De seguida, os docentes têm consciência que no seio de todas as Necessidades Educativas Especiais, a sobredotação é a mais esquecida a nível legislativo e que é necessário investir na mesma, apesar de existir inúmeros deficientes que não possuem um atendimento específico.

Além disso, os docentes referem que a legislação não dá clara prioridade à colocação de pessoal docente e de outros técnicos na escola, consubstanciando as condições para integração e sucesso de todos os alunos. Consequentemente, não existem nas escolas técnicos e profissionais especializados na sobredotação. Peixoto e Vilas Boas (2002) referem que para identificar e compreender uma criança sobredotada, é necessário formar professores, providenciar recursos materiais e criar legislação adequada para poder apoiá-la correctamente.

Os docentes referiram, ainda, que os professores não sabem sempre identificar as crianças sobredotadas, apesar de conhecer algumas das suas características. Para colmatar este desconhecimento, os centros de formação deveriam promover a formação

especializada na área da sobredotação, mas segundo os docentes, isto não acontece. Confessam, ainda, que não sabem sempre o que fazer para atendê-las, nem como agir e pôr em prática este conhecimento. Porém, têm alguns conhecimentos sobre o seu atendimento: sabem que o professor da criança sobredotada deverá ser criativo, quer na utilização de materiais de aprendizagem, quer no planeamento de situações educacionais; ter capacidade para organizar não só os currículos, mas também a dinâmica funcional da turma; saber individualizar o processo de ensino-aprendizagem; conhecer a psicologia dos sobredotados. Acham que não devem propor tarefas rotineiras e/ou não desafiantes e deverá promover a curiosidade do aluno e permitir a sua criatividade, evitando críticas ou elogios excessivos. Finalmente, sabem que o professor de uma criança sobredotada não tem de ser também sobredotada.

Têm consciência que uma criança sobredotada tem dificuldade em escolher uma carreira. Muitos docentes continuam a achar que estas crianças, quando se tornam adultas, continuam sobredotadas. Sendo assim, os docentes tem alguns conhecimentos gerais sobre o que têm de fazer para atender as crianças sobredotadas, mas sentem necessidade em ter formação para poder pôr em prática os seus conhecimentos. Freeman e Guenther (2000 cit. por Alencar e Viana, 2002) referem que o professor é importante na preservação e no desenvolvimento da sobredotação. Por isso, afirmam que os professores destas crianças devem possuir formação com conhecimentos sobre a sobredotação e ao campo da psicologia, em especial na área de desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, devem ter consciência que não é preciso ser sobredotada para atender estas crianças, mas que devem estar preparados para identificar estas crianças e devem ter sensibilidade para promover a estimulação do aluno para as áreas do seu interesse e que as mesmas, se não foram correctamente atendidas, perdem as suas potencialidades.

Finalmente, os docentes acham que grande parte dos problemas encontrados no percurso escolar das crianças sobredotadas não se atribui ao facto de serem sobredotadas, mas sim ao facto da escola, o meio, a família e crianças sobredotadas a sociedade não serem capazes de entender e atender as suas características especiais numa perspectiva inclusiva, tal como refere Serra (s/data). Serra (2005a) refere, ainda, que existem sobredotados que foram alunos excepcionais no início da sua escolaridade, mas com a aparição da monotonia, da rotina, da hostilidade dos colegas ou da atitude dos professores, o seu desempenho tende a baixar. Às vezes, a escola parece não compreender estas crianças o que origina frustrações, comportamentos desajustados de

modo a chamar atenção dos demais. De seguida, os docentes inquiridos acham que a ausência de orientações adequadas às necessidades Educativas Especiais das crianças sobredotadas conduz a atitudes autodestrutivas e anti-sociais e ao insucesso escolar, como é referido por Novaes (1979 cit. por Alencar e Viana, 2002). Este autor salienta que em vez de se converterem em homens ilustres no campo intelectual, artístico, político ou científico, perdem-se no meio dos cidadãos comuns por não contarem com o devido apoio. Finalmente, acham, ainda, que o não atendimento às crianças sobredotadas provém do desconhecimento sobre esta problemática e que o rendimento escolar das crianças sobredotadas tende a baixar com a aparição da monotonia, da rotina, da hostilidade dos colegas ou da atitude dos professores.

Assim, após este estudo, refuta-se a seguinte hipótese: Na opinião dos docentes, as medidas utilizadas pelo sistema educativo para atender as crianças sobredotadas promovem o seu sucesso escolar.

Finalmente, analisou-se a terceira hipótese sugerida de modo a ver se existe uma diferença de medidas utilizadas pelos docentes do 1º e do 2º Ciclo para atender as crianças sobredotadas de modo a evitar o seu insucesso escolar.

Como já foi referido, 53% dos inquiridos do 1º Ciclo e 61% do 2º Ciclo têm mais de 11 anos de prática profissional. Porém, 82% dos docentes do 1º Ciclo e 70% do 2º Ciclo acham que nunca estiveram em contacto nas suas aulas com uma criança sobredotada. Este facto é estranho quando pensamos que a sobredotação não é um fenómeno raro. O que acontece é que os docentes não sabem identificar estes alunos. É de referir que os docentes que identificaram estas crianças possuem uma especialização em Educação Especial.

Porém, quando é perguntado que capacidades estas tinham, os docentes do 1º Ciclo respondem a capacidade intelectual geral e a aptidão académica específica, esquecendo-se por completo das outras capacidades (Pensamento criativo e/ou produtivo; Capacidades visuais e artísticas; Capacidade de liderança; Capacidade psicomotora). Porém, os docentes do 2º Ciclo admitem terem encontrada crianças com capacidades no pensamento criativo e/ou produtivo, para além das crianças com capacidades intelectual geral e aptidão académica específica. Tuttle e Becker (1983 cit. por Falcão, 1992), Kirk e Gallagher (1996), Silva (1999), Novaes (s/ data cit. por Serra, 2005a) referem que sobredotado é todo o indivíduo que apresenta capacidades acima da média nas áreas supracitadas, que podem surgir isoladas ou em combinação. Sendo

assim, para os docentes, ainda é difícil reconhecer que existem outras capacidades para além da intelectual, apesar dos docentes do 2º Ciclo reconhecerem a existência de mais capacidades do que os docentes do 1º Ciclo.

67% das crianças sobredotadas observadas pelos docentes do 1º e do 2º Ciclo inquiridos tinham atitudes ou comportamento de instabilidade ou de inquietude. Apesar disso, a maioria (67% no 1º Ciclo e 53% no 2º Ciclo) obteve sucesso escolar. Porém, é de salientar que 33% dos mesmos no 1º Ciclo e 47% dos alunos do 2º Ciclo, segundo os docentes, tiveram insucesso escolar sem reprovações, mas com resultados inferiores ao seu potencial. Como refere Winner (1996), as crianças sobredotadas são, por vezes, tão desequilibradas quanto os seus perfis escolares, apresentando dificuldades de aprendizagem em alguns domínios. Por vezes, manifestam uma incapacidade para se concentrarem e para estarem atentas e, por isso, são classificadas como possuindo um défice de atenção. Desenvolvem uma imagem negativa delas próprias na escola, sentem-se desmotivadas, obtendo fracos resultados escolares

Quanto às medidas educativas a que estas crianças foram sujeitas, 75% dos docentes do 1º Ciclo referem que foram sujeitas a medidas educativas. Porém, somente 20% dos docentes do 2º Ciclo referem o mesmo. No 1º Ciclo, a grande maioria foi sujeita a um Plano de Desenvolvimento e o resto a um ensino individualizado. No 2º Ciclo, para além dessas medidas, foi também aplicada um programa de aceleração e os currículos e os programas são adaptados. Porém, é de realçar que 25% dos mesmos no 1º Ciclo e 80 % no 2º Ciclo não tiveram acesso a nenhuma medida educativa, pois não existiam Plano de Desenvolvimento aprovado em Conselho Pedagógico no Agrupamento, tal como preconiza o Decreto-Lei nº 50/2005, de 20 de outubro e quando este existe, não sabem sempre como pô-lo em prática. Além disso, desconhecem as medidas existentes para atendê-las. No 1º Ciclo, as crianças não foram sujeitas a nenhum outro programa (de aceleração, de enriquecimento, adaptação dos currículos e dos programas). Este dado é preocupante, porque demonstra que o sistema educativo, muitas vezes, ignora estas crianças. Além disso, segundo Serra (s/data), se as crianças sobredotadas não tiverem um acompanhamento adequado, poderão vir a ter problemas de insucesso escolar e de inadaptação social, podendo vir a desenvolver comportamentos de baixa auto-estima e isolamento, que podem degenerar em marginalidade. Para solicitar uma avaliação técnica de uma criança sobredotada, os docentes inquiridos referiram que recorreriam ao psicólogo educacional da escola. Alguns docentes responderam que não iriam recorrer a ninguém, pois acham que não

existem apoios subsequentes e que, por isso, não vale a pena identificá-las, apesar de acharem que é necessário existir um atendimento específico a estas crianças. Neste sentido, os docentes consideram o trabalho dos serviços existentes para o apoio e a intervenção das crianças sobredotadas não satisfatório. Este dado demonstra que alguns docentes estão demasiados conformados com a falta de apoio. É necessário fazer tudo o que está ao nosso alcance para atender estas crianças, pois ignorá-las não resolverá nenhum problema e estas poderão ser vítimas do sistema educativo e apresentar insucesso escolar. Para melhorar os serviços existentes, os docentes propõem uma melhor formação dos professores e a utilização de professores especializados no apoio a estas crianças. Os docentes do 1º Ciclo referem com mais frequência que é essencial sensibilizar a comunidade educativa sobre a sobredotação enquanto que os docentes do 2º Ciclo acham importante a utilização de currículos e recursos materiais adequados às crianças, Neste sentido, Serra refere (s/data: 8)

“estes alunos precisam de programas educacionais diferenciados e individualizados, sendo urgente a implementação de medidas, que passam pela aceleração do nível escolar e sobretudo, por programas de enriquecimento. O que implica formação dos profissionais de educação.”

Assim, após este estudo, constatou-se que as crianças do 1º Ciclo são mais frequentemente atendidas do que as crianças do 2º Ciclo. Porém, existe uma maior diversidade de modalidade de atendimento praticado pelos docentes do 2º Ciclo

Sendo assim, aceita-se a seguinte hipótese direccional: Os docentes do 2º Ciclo utilizam uma maior diversidade de medidas para atender as crianças sobredotadas de modo a evitar o seu insucesso escolar do que os docentes do 1º Ciclo.

Sendo assim, através do estudo realizado e dos resultados obtidos, apresentam-se algumas considerações:

- Os docentes ainda não têm os conhecimentos necessários à identificação e intervenção adequada às crianças sobredotadas, pois ainda existem muitos mitos à volta desta temática.
- Não existe uma diferença de conhecimento acerca da problemática da sobredotação entre os docentes do 1º e do 2º Ciclo.
- O sistema educativo ignora, muitas vezes, as crianças sobredotadas. Tal como refere Falcão (1992), estas crianças conhecem demasiadas vezes os caminhos da

marginalização, da delinquência, do insucesso escolar, da toxicod dependência, do alcoolismo e do suicídio.

- Na opinião dos docentes, as medidas utilizadas pelo sistema educativo para atender as crianças sobredotadas não promovem o seu sucesso escolar.
- O não atendimento às crianças sobredotadas pode potenciar o seu insucesso escolar.
- As crianças sobredotadas não são sempre atendidas, sobretudo no 2º Ciclo.
- Existem uma maior diversidade de medidas aplicadas pelos docentes do 2º Ciclo para atender as crianças sobredotadas de modo a evitar o seu insucesso escolar.

Apesar de implementação do Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro, este ainda não é posto em prática adequadamente nas escolas. Muitas nem sequer têm um Plano de Desenvolvimento aprovado em Conselho Pedagógico e os docentes sentem dificuldades em pô-lo em prática. Além disso, apesar do desenvolvimento das várias associações existentes (Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança de Lisboa; Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas; Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação), pouco são os docentes inquiridos que já as procuraram para apoiá-los na identificação e intervenção às crianças sobredotadas. Assim, muito tem de ser feito para mudar as práticas educativas no ensino em Portugal no que se refere à sobredotação.

Para melhorar o apoio às crianças sobredotadas, torna-se urgente, tal como refere Falcão (1992) e Peixoto e Vilas Boas (2002):

- Efectuar investigações sobre esta temática;
- Solicitar uma legislação adequada;
- Promover uma ligação entre as associações existentes e a escola;
- Sensibilizar a comunidade educativa para esta problemática através de acções directas com os professores, documentação específica, meios de comunicação social;
- Criar mecanismos de apoios às famílias;
- Dedicar mais tempos a conhecer os alunos enquanto pessoas;
- Formar os professores no apoio às crianças sobredotadas através da formação inicial com a criação de uma disciplina especial no plano de estudos das Escolas Superiores de Educação e formação contínua através dos Centros de Formação

para compreender a problemática da sobredotação, identificar precocemente estas crianças, praticar uma correcta pedagogia, construir materiais adequados, adaptar os currículos e os programas correctamente;

- Implementar progressivamente pedagogias da sobredotação, com recurso a apoios adequados de forma a compreender estas crianças, adaptar currículos e programas adequadas às suas características específicas, motivá-las.

Serra *et al.* (2004: 55) reforçam a ideia que o Governo deve com urgência definir claramente medidas e precisas para as crianças sobredotadas. Estas devem ser “capazes de garantir a todos o direito à educação e uma efectiva igualdade de oportunidades, no acesso e sucesso escolar, contribuindo para uma sociedade que respeita a diferença e a individualidade de cada um.”

Serra (2008: 145-146) refere que a APCS sugeriu um conjunto de medidas educativas ao Governo:

“i) Revisão dos normativos referentes a início precoce da escolaridade, o avanço acelerado nos diferentes ciclos e medidas relativas a situações específicas como desporto, música e outras; ii) Definição da obrigatoriedade de as escolas efectuarem a referência e avaliação dos casos, em tempo útil; iii) Elaboração e desenvolvimento, com qualidade, dos Planos de Desenvolvimento, para promoção de um conjunto de respostas personalizadas; iv) Prestação pela escola de apoio psicopedagógico, inclusive através de um tutor educacional; v) Criação de um sistema integrado que valorize e promova os ‘espaços’ e programas de enriquecimento oferecidos pela escola ou fora dela, a ser frequentados por alunos com capacidades excepcionais; vi) Recomendação (e exigências) de formação, nesta área, dos docentes em geral, com prioridade para os que assumam os respectivos apoios.”

Conclui-se, ainda, que a chave do sucesso escolar das crianças sobredotadas reside no esforço conjunto e na relação positiva existentes entre todos: crianças, família, sociedade, professores, escola.

Conclusão

As crianças sobredotadas vivem ao nosso lado. Não podemos ignorá-las e o nosso dever é identificá-las para entendê-las melhor. Não temos o direito de sufocá-las com os nossos preconceitos e falsos conceitos. O sistema educativo não pode ignorá-las sob pena de estar a trair a sua própria Lei de Bases do Sistema Educativo. Devem ser oportunamente identificadas e aceites. O processo ensino-aprendizagem deve ser individualizado, ou melhor, personalizado. Requerem um atendimento específico, pois a sobredotação deve ser considerada uma outra vertente da Educação Especial. Porém, as escolas não estão adaptadas às crianças sobredotadas, nem estas estão adaptadas àquelas.

Serra (2008) salienta que as crianças sobredotadas são a promessa de um melhor futuro. A comunidade poder enriquecer com elas. Por isso, não podemos permitir que nas escolas se desconheçam as suas necessidades educativas específicas.

Falcão (1992) refere que, na escola, há uma discrepância entre o que as crianças podem dar e o que obtém. Gera comportamentos de ansiedade, de insegurança, de desinteresse, de desmotivação, de frustração, de irregular rendimento académico. O sistema educativo deve organizar-se em função de uma prática efectiva de igualdade de oportunidades de sucesso. As escolas devem ser providas de recursos materiais e de apoio humano necessário. Os professores devem ser consciencializados e preparados para atendê-las com uma formação específica.

A inteligência não existe. O que existe, na realidade, são inteligências múltiplas tal como o define Howard Gardner. Cada inteligência pode constituir uma área de sobredotação. Cada criança sobredotada pode possuir uma ou mais áreas de sobredotação. Tem direito à sua realização plena como pessoa: primeiro é uma criança e só depois uma criança sobredotada. Os testes de inteligência são bons meios de despiste de crianças sobredotadas academicamente e constituem o procedimento mais recomendado pelos especialistas neste domínio. Porém, o quociente intelectual deixa de ser por si só o critério de identificação da sobredotação, pois a criatividade e outros talentos especiais enquadram-se no contexto das características da sobredotação. Assim, um elevado quociente intelectual não garante, por si só, a inclusão dos indivíduos na categoria de sobredotados.

Existem crianças sobredotadas em todas as camadas sociais. O seu atendimento deverá ser permanente e o seu sucesso depende do empenhamento constante dos intervenientes e do trabalho de equipa (professores, pais, criança, sociedade, etc.) a criança sobredotada não é superior às outras crianças: é diferente (cf. Falcão, 1992). Têm características múltiplas e, como tal, constituem um grupo muito heterogéneo. Por isso, é difícil estabelecer um conceito único de sobredotação. Além disso, não havendo um perfil único de sobredotação, só após um exame das suas diferenças é que se poderá proporcionar uma educação adequada.

As crianças sobredotadas são crianças, geralmente, com problemas, sobretudo se não foram atendidas precocemente e correctamente. Têm necessidades específicas e, como tal, são portadores de Necessidades Educativas Especiais. São mais prejudicadas do que beneficiadas pelos dotes que têm e são vítimas das suas capacidades. Por falta de apoio específico e adequado, são crianças com problemas e inadaptadas. Alencar e Viana (2002) referiram que se os sobredotados não forem atendidos consoante as suas Necessidades Educativas Especiais, os prejuízos serão estendidos do indivíduo à sociedade.

Gonçalves e Nogueira (2007: 148) referem que:

“a sociedade em que vivemos reclama uma Escola onde os alunos criem gosto pela sua aprendizagem e pelo seu desenvolvimento, onde aprendam a lidar com diferentes situações que lhes são apresentadas, que potencie as suas capacidades de formulação e resolução de problemas tornando-os capazes de analisar e discutir questões diversas do seu quotidiano. Para tal, deveremos garantir que todos os alunos tenham oportunidades de desenvolver os seus complexos processos de pensamento.”

Investir na sobredotação não é sinónimo de elitismo. Ao investirmos nestas crianças, estamos a investir no desenvolvimento científico, tecnológico, artístico, económico e político de uma sociedade que se quer desenvolvida e justa. Assim, a sociedade deve garantir a realização pessoal e a felicidade de cada um dos seus membros (cf. Miranda e Almeida, 2002).

O sucesso escolar não depende apenas das capacidades cognitivas dos indivíduos, mas também da motivação para realizar no contexto académico, sendo a motivação influenciada pela percepção que o indivíduo tem de si próprio nos diversos domínios da sua existência (cf. Costa e Faria, 2002).

Falcão (1992) sublinha que os professores carecem de acções de formação específica para que possam atender adequadamente estas crianças. Não é necessário

estes também serem sobredotados: têm de compreendê-las e atendê-las adequadamente. Tem de possuir capacidades de intervenção e de diálogo permanente consigo próprio (com os conteúdos e as estratégias a praticar, com as estruturas escolares e o processo ensino-aprendizagem), com os pais, com a sociedade e com os intervenientes no sistema educativo.

É preciso organizar medidas importantes para estes alunos: efectuar investigações que gerem propostas de intervenção no sentido de otimizar as potencialidades destes alunos; incluir o estudo da problemática da sobredotação nos currículos dos cursos vocacionados para o ensino; criar cursos de formação e de especialização no domínio da sobredotação para professores, psicólogos e outros agentes educativos; construir instrumentos de avaliação adaptados à população portuguesa; motivar os docentes e os pais no sentido de promoverem o auto-conceito das crianças desde a mais tenra idade. Além disso, é preciso promover o ensino individualizado, pois “o bom professor é aquele que trabalha com toda a turma, mas em que cada criança sente que ele está a falar só para ela” (Mel Ainscow, s/data cit. por Peixoto e Vilas Boas, 2002: 213). A partir da implementação destas medidas, pode-se contribuir para desenvolver o potencial e a adaptação não só dos alunos sobredotados, mas também de todos os alunos em geral, no sentido de uma escola inclusiva, uma escola para todos e de todos (cf. Costa e Faria, 2002).

Em Portugal, começou a existir uma preocupação com o atendimento às crianças sobredotadas com a criação dos Planos de Desenvolvimento através do Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro que se destina aos alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem e que permite a criação de condições para a expressão e desenvolvimento das capacidades excepcionais dos sobredotados.

Quando uma criança sobredotada não tem um meio familiar, social ou escolar adequado para desenvolver de uma forma harmoniosa as suas capacidades e potencialidades, esta poderá desenvolver comportamentos preocupantes a nível sócio-emocional, na escola e no seu relacionamento com a família. A ausência de orientações adequadas às necessidades Educativas Especiais dos alunos sobredotados conduz a atitudes autodestrutivas e anti-sociais. Infelizmente, estes conhecem demasiadas vezes os caminhos da marginalização, da delinquência, do insucesso escolar, da toxicoddependência, do alcoolismo e do suicídio. São as vítimas de uma sociedade e de um sistema educativo injusto que as ignoram. Assim, as crianças sobredotadas não se

tornam forçosamente adultos criadores. Muitos dons nunca se desenvolvem completamente e acabam por se desvanecer.

Daí a importância de existir umas medidas educativas eficazes e adequadas às potencialidades e às características de cada uma das crianças sobredotadas. Por isso, foi elaborado um estudo que pretendia: entender e comparar o nível de conhecimentos que os docentes do 1º e do 2º Ciclo têm sobre a sobredotação; analisar, na perspectiva dos docentes, o insucesso escolar destas crianças; entender a adequação ou não das medidas educativas utilizadas pelo sistema educativo para atender as crianças sobredotadas de modo a evitar o seu insucesso escolar; comparar as medidas utilizadas pelos docentes do 1º e 2º Ciclo para atender as crianças sobredotadas de modo a evitar o seu insucesso escolar

Através do estudo efectuado, conclui-se que não existe uma diferença de conhecimento acerca da problemática da sobredotação entre os docentes do 1º e do 2º Ciclo, apesar de existir, ainda alguns mitos sobre esta problemática entre os docentes, tal como relacionarem a sobredotação ao quociente intelectual.

Conclui-se, ainda, que as respostas educativas junto às crianças sobredotadas não são adequadas; a intervenção educativa na sobredotação é não só insuficiente como também quase inexistente, apesar do Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro referir que é necessário elaborar um Plano de Desenvolvimento para atendê-las. De facto, através do estudo, conclui-se que nem sempre este é realizado e muitos docentes não sabem se este existe no seu Agrupamento, chegando mesmo a afirmar que o mesmo não existe e não foi aprovado em Conselho Pedagógico. Além disso, nas Escolas Superiores de Educação, deveria existir uma disciplina curricular sobre esta temática de modo a formar todos os docentes na identificação e intervenção juntas a estas crianças. Sendo assim, as medidas utilizadas pelo sistema educativo para atender as crianças sobredotadas não promovem o seu sucesso escolar.

Finalmente, conclui-se que os docentes do 2º Ciclo diversificam mais as medidas para atender as crianças sobredotadas de modo a evitar o seu insucesso escolar em relação aos docentes do 1º Ciclo. Porém, é no 1º Ciclo de estudo que as crianças são mais frequentemente atendidas.

Assim, há, ainda, um longo caminho a percorrer no apoio aos alunos sobredotados.

Linhas futuras de investigação

O estudo sobre a problemática da sobredotação nunca pode estar concluído, pois a educação está sempre em mudança e tem-se consciência que sempre mais e melhor pode-se fazer.

Deste modo, após ter realizado este estudo com professores do 1º e do 2º Ciclo, seria interessante alargar a amostra aos professores do 3º Ciclo e Secundário, realizando um estudo comparativo entre estas categorias de docentes.

Além disso, para estudar a problemática do insucesso escolar das crianças sobredotadas, seria importante realizar um estudo de caso com crianças que foram identificadas precocemente e atendidas correctamente e outras que não tiveram o mesmo tipo de apoio. Assim, poder-se-ia estabelecer uma relação entre o insucesso escolar e as medidas educativas utilizadas pelo sistema de ensino português.

Referências bibliográficas

Livros

- Benavente, A. (1999). *Escola, professores e processo de mudança*. Lisboa: Livros horizonte.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Crahay, M. (1996). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República nº 4 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. *Diário da República nº 193 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Normativo nº 1/2005, de 05 de Janeiro. *Diário da República nº3 – I Série B*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro. *Diário da República nº 215 – I Série B*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Educação, M. da (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Educação, M. da (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Falcão, I. J. C. (1992). *Crianças sobredotadas – Que sucesso escolar?*. Porto: Edições ASA.
- Fernandes, E. V. (2004). *Sucesso dos insucessos escolares e educativos*. Vagos: Edipanta Lda.
- Fortin, M.F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gil, A.C. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Ediciones Atlas S.A.
- Kirk, S. A. e Gallagher, J. J. (1996). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Le Gall, A. (1978). *O insucesso escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Lemos, E. P., Abreu, I., Mourão, C., Rau, M. J., Roldão, M. C., Clímaco, M. C., Valente, M. O. e Antunes, J. J. (1989). *O ensino básico em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Madureira, I. P. e Leite, S. T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Montagner, H. (1996). *Acabar com o insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Muñiz, B. M. (1993). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Rangel, A. (1995). *Insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Senos, J. e Diniz, T. (1998). *Crianças e jovens sobredotados – Intervenção Educativa*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Serra, H. (coord.) (2005a). *O aluno sobredotado - Compreender para apoiar - Um guia para pais*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Serra, H. (coord.) (2005b). *A criança sobredotada - Compreender para apoiar - Um guia para Educadores e Professores*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, M. E. (1999). *Sobredotados – Suas necessidade educativas específicas*. Porto: Porto Editora.
- Telmo, I. C; Santos, M. P; Fernandes, M.A. G e Madeira, R. (2003). Crianças sobredotadas. In C. Moreno e M. J. Rau (coord.s). *A criança diferentes: manual de apoio aos educadores de infância e professores do ensino básico* (pp. 355-361). Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Tilstone, C. Florian, L. e Rose, R. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Winner, E. (1996). *Crianças sobredotadas – Mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.

Artigos

- Alencar, M. L. e Viana, T. V. (2002). O papel do professor na educação de crianças sobredotadas. In C. Palhares (Coord.). *Sobredotação*. Volume 3, nº2 (pp. 165-176). Braga: A.N.E.I.S.
- Bahia, S. (2002). Da educação à arte e à criatividade. In C. Palhares (Coord.). *Sobredotação*. Volume 3, nº2 (pp. 101-126). Braga: A.N.E.I.S.
- Beeny, K. E. (1975). Una experiencia de integración educativa. *Siglo Cero*, 42, 33-38.
- Carmo, A. M. C. (2002). Multipotencialidade e sobredotação: Que aconselhamento de carreira? In C. Palhares (Coord.). *Sobredotação*. Volume 3, nº2 (pp. 85-99). Braga: A.N.E.I.S.
- Costa, A. R. e Faria, L. (2002). Aspectos diferenciais da competência percebida e da competência objectiva em alunos brilhantes. In C. Palhares (Coord.). *Sobredotação*. Volume 3, nº2 (pp. 145-164). Braga: A.N.E.I.S.
- Faria, L. (2002). Competência percebida: Desafio e sugestões para lidar com a excelência. In C. Palhares (Coord.). *Sobredotação*. Volume 3, nº2 (pp. 55-70). Braga: A.N.E.I.S.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Book.
- Gomes, C. S. e Alves, D. (2002). As ideias das mães das crianças com capacidades acima da média ou talentosas acerca do desenvolvimento das crianças. In C. Palhares (Coord.). *Sobredotação*. Volume 3, nº2 (pp. 177-188). Braga: A.N.E.I.S.
- Guenther, Z. C. (2002). Identificando crianças bem dotadas: uma abordagem "non-testing". *Saber (e) Educar*, 7, 93-106.
- Mettrau, M. B. (2002). A família dos sobredotados. In C. Palhares (Coord.). *Sobredotação*. Volume 3, nº2 (pp. 71-83). Braga: A.N.E.I.S.
- Miranda, L. e Almeida, L. S. (2002). Sobredotação em Portugal: Contributos das Associações Portuguesas para a divulgação do tema. In C. Palhares (Coord.). *Sobredotação*. Volume 3, nº2 (pp. 43-54). Braga: A.N.E.I.S.
- Peixoto, L. M. e Vilas Boas, C. (2002). Percepção dos professores sobre as respostas educativas às crianças sobredotadas: Um estudo no concelho de Braga.

- In C. Palhares (Coord.). *Sobredotação*. Volume 3, nº2 (pp. 207-219). Braga: A.N.E.I.S.
- Ramos, C., Pinto, I., Correia, L. V. e Santos, L. (2002). Aferição de instrumentos de avaliação cognitiva junto da população estudiantil de Região Autónoma da Madeira. In C. Palhares (Coord.). *Sobredotação*. Volume 3, nº2 (pp. 189-205). Braga: A.N.E.I.S.
 - Renzulli, J. e Fleith, D. (2002). O modelo de Enriquecimento Escolar. In C. Palhares (Coord.). *Sobredotação*. Volume 3, nº2 (pp. 7-41). Braga: A.N.E.I.S.
 - Serra, H. (2004). Linha de investigação: Estudo da Criança com NEE. *Cadernos de Estudo, 1*, 47-49.
 - Serra, H., Mamede, M. C. C. e Sousa, T. M. F. B. (2004). Sobredotação: uma realidade/um desafio. *Cadernos de Estudo, 1*, 51-56.
 - Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. *Saber (e) Educar, 13*, 137- 147.

Actas:

- Serra, H. (2005c, Novembro). *Alunos sobredotados: Respostas Educativas / Dinâmicas de Acção Educativa*. Comunicação apresentada nas Actas do Encontro Internacional Educação Especial - Diferenciação: Do Conceito à Prática (pp. 73-85); Porto, Portugal.

Referências bibliográficas electrónicas

- Abreu, M. A. V. (2011, Maio, 11). *Analisando as razões do fracasso escolar no ensino fundamental*. Acedido em: 18 de Julho de 2011, em: <http://www.pedagogiaaopedaleta.com/posts/analizando-as-razoes-do-fracasso-escolar-no-ensino-fundamental/>
- APCS. (s/data). *Sábados Diferentes – Programa de enriquecimento dirigido a crianças e jovens com capacidade e talentos superiores*. Acedido em: 20 de Agosto de 2011, em: <http://www.apcs.co.pt/encontro/SabadosDiferentes.pdf>
- APCS. (18 e 19 de Março de 2011). *Conclusões do VIII Encontro da Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas*. Acedido em: 19 de Agosto de 2001, em: http://www.apcs.co.pt/encontro/conclusoes_encontro.pdf
- Azevedo, M. J.L. (2011). *Sobredotação*. Acedido em: 27 de Fevereiro de 2012, em: <http://www.naincerteza.com/site/page4/files/sobredotacao.pdf>
- Constituição de 1911, de 21 de Agosto. Acedido em: 19 de Julho de 2011, em: <http://www.arqnet.pt/portal/portugal/liberalismo/c1911t2.html>
- Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura & Ministério da Educação e Ciência de Espanha. Acedido em: 27 de Junho de 2011, em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- Decreto-Lei nº 538/79, de 31 de Dezembro. *Diário da República nº 300 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em: 02 de Agosto de 2011, em: <http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19794345%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12->

- Decreto-Lei nº 301/84, de 07 de Setembro. *Diário da República nº 208 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em: 02 de Agosto de 2011, em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1984/09/20800/27722776.pdf>
- Decreto-Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto. *Diário da República nº 166 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em: 02 de Agosto de 2011, em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2009/08/16600/0563505636.pdf>
- Despacho Conjunto nº 105/97, de 01 de Julho. *Diário da República nº 149 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em: 02 de Agosto de 2011, em: <http://www.prof2000.pt/users/bagao/html/dc105de97.htm>
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) / Ministério da Educação (Setembro de 2010). *Educação em Números - Portugal 2010*. Lisboa: Edição Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) /Ministério da Educação. Acedido em: 10 de Maio de 2011, em: <http://www.min-edu.pt/index.php?menu=educacao-em-numeros>
- Gonçalves, D., Nogueira, I. C. (2007). *Como alguns Sábados podem ser... Diferentes!* Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. nº 5, p.143-151. Acedido em: 20 de Agosto de 2011, em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/81/Cad_5SabadosDiferentes.pdf?sequence=1
- Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro de 1986. *Diário da República nº 237 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em: 18 de Julho de 2011, em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Oliveira, C., Oliveira, L. G. F. S., Brandão, F. R. M., Vasconcelos, S., Maia, T. M. e Ferreira, T. A. S. (2011). *Educação e superdotados: uma análise do sistema educacional*. Acedido em: 29 de Fevereiro de 2012, em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0210.pdf>

- Ribeiro, A. S., Cavalcanti, J. e Cruz, M. (2010). Perspectivas actuais da educação intercultural na promoção de uma escola inclusiva. *Saber & Educar [Em linha]*, 15. Acedido em: 25 de Junho de 2011, em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/464/%28Perspectivas%20actuais%20da%20Educa.pdf?sequence=1>

- Serra, H. (s/data). *Guia sobre crianças sobredotadas - Sinais a considerar - Atitudes a ter*. Acedido em: 18 de Maio de 2011, em: www.apcs.co.pt/pdf/Guia_sobre.pdf

- Serra, H. (2009). Educação Especial, Estigma ou Diferença? *Saber (e) Educar*, 14. Acedido em: 29 de Fevereiro de 2012, em: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/340/Helena%20Serra%20\(2\).pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/340/Helena%20Serra%20(2).pdf?sequence=1)

Outros “sites”

- <http://pt.shvoong.com/humanities/1758185-os-sete-tipos-intelig%C3%A2ncia-segundo/> Acedido em: 11 de Agosto de 2011
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Intelig%C3%A2ncia_naturalista Acedido em: 11 de Agosto de 2011
- <http://www.algosobre.com.br/psicologia/os-testes-psicologicos-e-as-suas-praticas.html> Acedido em: 18 de Agosto de 2011
- <http://especialid.blogspot.com/2009/12/wisc-escala-de-inteligencia-de-wechsler.html> Acedido em: 18 de Agosto de 2011
- <http://sobredotados.com.sapo.pt/> Acedido em: 20 de Agosto de 2011
- <http://www.apcs.co.pt/> Acedido em: 20 de Agosto de 2011
- <http://www.aneis.org/> Acedido em: 20 de Agosto de 2011
- <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=19> Acedido em 02 de Março de 2012

Anexo A – Questionário



Escola Superior de Educação João de Deus

Exmo(a). Senhor (a) Professor (a), caro (a) colega:

Sou aluna da Escola Superior de Educação João de Deus e encontro-me a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor.

Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática **“O (in)sucesso escolar das crianças sobredotadas – Percepção dos Docentes.”**

O presente questionário destina-se a ser preenchido por Professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico que exercem ou exerceram funções em escolas públicas ou privadas.

Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Para mim, apenas a sua opinião é importante.

Para que a possa levar a bom termo, careço da sua prestimosa colaboração. Para o efeito basta que preencha com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião. Depois de preenchido agradeço que o envie para o seguinte endereço de correio electrónico:

NOME	Ilisete Silva
E-MAIL	ilisete_silva_@hotmail.com

Obrigada pela sua colaboração!

Guarde uma cópia desta primeira página, pois a mesma atesta a sua participação numa Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial.

O presente questionário destina-se à realização da Dissertação de Mestrado, do curso de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sobre o tema “**O (in)sucesso escolar das crianças sobredotadas – Percepção dos Docentes.**”

Este destina-se a ser preenchido por Professores do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico que exercem ou exerceram funções em escolas públicas ou privadas.

As suas respostas são fundamentais para a concretização deste trabalho.

Agradeço desde já a sua colaboração através do preenchimento do mesmo.

Todas as informações recolhidas são confidências, pelo que não deverá escrever qualquer indicação que o/a identifique.

Este questionário não deve tomar mais do que 15 minutos e será de grande valia para a elaboração do meu projecto.

Assinale com uma cruz (X) a sua opção.

1. Dados Pessoais

1.1. Género:

Masculino

Feminino

1.2. Idade:

20 – 29

30 – 39

40 – 49

50 – 59

Mais de 60

2. Dados Profissionais

2.1. Habilitações Académicas:

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento

2.2. Situação Profissional:

- Professor do Quadro
- Contratado
- Desempregado

2.3. Grau de ensino:

- 1º Ciclo
- 2º Ciclo

2.4. Disciplina que lecciona:

- Disciplinas do 1º Ciclo
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Inglês
- Francês
- Ciências da Natureza
- História e Geografia de Portugal
- Educação Musical
- Educação Física
- Educação Visual e Tecnológica
- Educação Moral Religiosa Católica
- Educação Especial

2.5. Tempo de serviço (em anos completos até 31 de Agosto de 2012):

- 0 - 10
- 11 - 15
- 16 - 20
- 21 - 25
- > 26

2.6. Possui Especialização em Educação Especial?

- Sim
- Não

2.7. Frequentou alguma formação creditada na área da Educação Especial?

Sim

Não

2.8. Sente necessidade de ter formação na área da Educação Especial?

Sim

Não

2.9. Tem ou já alguma vez teve alunos com Necessidades Educativas Especiais integrados nas suas turmas?

Sim

Não

2.10. Já esteve em contacto com o Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro?

Sim

Não

2.11. O seu Agrupamento tem um Plano de Desenvolvimento aprovado em Conselho Pedagógico?

Sim

Não

Não sabe

3. Características das crianças sobredotadas

3.1. A única maneira de identificar uma criança sobredotada é através de um teste de inteligência.

Verdadeiro

Falso

Não sabe

3.2. A sobredotação é um fenómeno raro.

Verdadeiro

Falso

Não sabe

3.3. As crianças sobredotadas são crianças diferentes.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

3.4. Existem vários tipos de inteligência.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

3.5. As crianças sobredotadas têm um elevado quociente intelectual.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

3.6. As crianças sobredotadas apresentam capacidades acima da média em áreas diversas, que podem surgir isoladas ou em combinação.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

3.7. As crianças podem ser sobredotadas unicamente nas áreas criativas ou psicomotoras (dança, desporto, música, artes, canto, etc.)

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

3.8. Às vezes, as crianças sobredotadas têm dificuldades em adaptar-se às normas e à rotina escolar, criam problemas com os companheiros e com os professores, têm muita criatividade, pelo que é difícil lidar com elas e são conflituosas.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

3.9. As crianças sobredotadas têm sempre um bom desempenho na escola e a sobredotação é garantia de sucesso escolar.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

3.10. As crianças sobredotadas não precisam de apoios, pois devido aos seus privilégios intelectuais ou criativos, têm recursos suficientes para se desenvolverem sozinhas.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

3.11. As crianças sobredotadas constituem um grupo homogêneo: têm características muito semelhantes.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

3.12. As crianças sobredotadas pertencem a um meio favorecido economicamente.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

3.13. A influência ambiental é decisiva no desenvolvimento das potencialidades das crianças sobredotadas.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

3.14. As crianças sobredotadas têm muita facilidade em integrar-se e relacionar-se com outras crianças.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

3.15. Algumas crianças sobredotadas sofrem de depressões nervosas, moderadas ou graves, perdendo a motivação ou até mesmo provocando o suicídio.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

3.16. As crianças sobredotadas, se não forem atendidas adequadamente, podem estar sujeitas aos seguintes transtornos: marginalização, delinquência, distúrbio de aprendizagem, insucesso escolar, alcoolismo, uso de droga, entre outros.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

3.17. As crianças sobredotadas interessam-se por vários assuntos.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

3.18. As crianças sobredotadas têm uma curiosidade invulgar.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

3.19. O apoio da família, a educação, o trabalho intensivo podem ser determinantes para o desenvolvimento ou o perecimento de uma potencialidade.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

3.20. As crianças sobredotadas precisam de um ambiente fértil, onde possam manifestar as suas capacidades.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

3.21. As crianças sobredotadas não podem desenvolver as suas potencialidades sem o encorajamento da família e o seu estímulo.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sabe

4. As respostas educativas das escolas às crianças sobredotadas

4.1. Tem ou alguma vez teve crianças sobredotadas integradas nas suas turmas?

- Sim, muitas vezes
- Sim, mas raramente
- Nunca (*passa directamente para a pergunta 4.2.*)

4.1.1. Se respondeu afirmativamente à questão 4.1., que tipo de capacidades tinham estas crianças?

- Capacidade intelectual geral (*alunos que demonstram características como a curiosidade intelectual, poder de observação, habilidade para abstrair, atitude de interrogação e pensamento associativo*)
- Aptidão académica específica (*alunos que apresentam um desempenho excepcional na escola, que se saem muito bem em testes de conhecimento e que revelam alta habilidade para as tarefas académicas*)
- Pensamento criativo e/ou produtivo (*alunos que apresentam ideias originais e divergentes, que revelam habilidades para elaborar e desenvolver as suas ideias originais e que são capazes de perceber de formas diferentes um determinado problema*)
- Capacidades visuais e artísticas (*alunos que apresentam capacidades superiores na pintura, escultura, desenho, dança, canto, teatro e instrumentos musicais*)
- Capacidade de liderança (*alunos que se salientam como líderes sociais ou académico de um grupo*)
- Capacidade psicomotora (*alunos que realizam proezas atléticas, incluindo também o uso superior de capacidades motoras, necessárias para determinadas tarefas*)

4.1.2. Se respondeu afirmativamente à questão 4.1., estas crianças tinham atitudes ou comportamentos de instabilidade ou de irrequietude?

Sim

Não

4.1.3. Se respondeu afirmativamente à questão 4.1., estas crianças apresentavam indícios de:

Sucesso escolar

Insucesso escolar com reprovação

Insucesso escolar sem reprovação, mas com resultados inferiores ao seu potencial

4.1.4. Se respondeu afirmativamente à questão 4.1., estas foram sujeitos a qualquer tipo de medidas educativas?

Sim

Não (*passa directamente para a pergunta 4.1.4.2.*)

4.1.4.1. Se respondeu afirmativamente à questão 4.1.4., quais as medidas educativas que foram aplicadas a estas crianças?

Programa de aceleração (*admissão precoce na escola; saltar um ou mais níveis; fazer em menos tempo um determinado nível; completar dois ou mais anos de estudo num só, etc...*)

Programa de segregação (*turmas especiais para sobredotados*)

Programa de enriquecimento (*completar as actividades normais com outras adicionais que vêm enriquecer os conteúdos inicial*)

Ensino individualizado dentro da sala de aula

Adaptação do currículo e dos programas para o aluno sobredotado

Plano de Desenvolvimento ao abrigo do Despacho Normativo 50/2005, de 20 de Outubro

4.1.4.2. Se respondeu negativamente à questão 4.1.4., por que razão estas não foram sujeitas a qualquer tipo de medidas educativas?

- Não existe um Plano de Desenvolvimento aprovado em Conselho Pedagógico no Agrupamento
- Não existem directivas que ajudam a pôr em prática o Plano de Desenvolvimento e não existem apoios subsequentes
- Não sabe que tipos de medidas existem para atender estas crianças

4.2. Já ouviu e/ou leu relativo a problemática da sobredotação?

- Sim
- Não

4.3. Já ouviu falar das associações existentes para o apoio à identificação e intervenção às crianças sobredotadas? (*Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança de Lisboa; Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas; Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação*)

- Sim
- Não

4.4. Já recorreu a estas associações para identificar, intervir ou tomar conhecimento sobre a problemática da sobredotação?

- Sim
- Não

4.5. Já pensou nessa problemática e nas suas implicações a nível da prática pedagógica?

- Sim
- Não

4.6. Já teve uma preparação específica para identificar e atender as crianças sobredotadas?

- Sim (Passe para a pergunta 4.6.1.)
- Não (Passe para a pergunta 4.6.2.)

4.6.1. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, que tipo de preparação específica já teve?

- Preparação específica na formação inicial com uma disciplina em especial
- Acção de formação de curta duração
- Acção de formação creditada pelo Centro de Formação
- Preparação específica na pós-graduação em Educação Especial

4.6.2. Se respondeu negativamente à pergunta 4.6., gostaria de frequentar qualquer tipo de formação que lhe permite identificar e atender as crianças sobredotadas?

- Sim
- Não

4.7. A quem recorreria para solicitar uma avaliação técnica de uma criança sobredotada?

- Ao psicólogo educacional da escola
- Encaminhava o Encarregado de Educação a recorrer aos serviços e profissionais do sector público / privado
- Às associações existentes
- Não recorreria a ninguém

4.7.1. Se respondeu “Não recorreria a ninguém” à questão anterior, explique as suas razões.

- Tem os conhecimentos necessários para identificar uma criança sobredotada
- Não sabe a quem recorrer
- Não tem a quem recorrer
- Não vale a pena identificar a criança sobredotada, pois após a sua identificação, não existem apoios subsequentes

4.8. Considera necessário um atendimento específico às crianças sobredotadas?

- Sim
- Não

4.9. Como considera o trabalho dos serviços existentes para o apoio e a intervenção educativa das crianças sobredotadas?

- Não satisfatório
- Satisfatório
- Bom
- Muito Bom
- Não sabe

4.10. Que sugestões propõe para melhorar os serviços existentes?

- Formação dos professores
- Sensibilização da comunidade educativa sobre a sobredotação
- Utilização de currículos e recursos materiais adequados às crianças sobredotadas
- Utilização de professores especializados no apoio às crianças sobredotadas

4.11. Use a numeração seguinte para classificar a sua opinião quanto às afirmações que se seguem. Assinale com uma cruz (X) a sua opção

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

	1	2	3	4	5
4.11.1. As escolas estimulam a inclusão das crianças sobredotadas.					
4.11.2. As crianças sobredotadas deveriam estar incluídas na legislação como portadoras de Necessidades Educativas Especiais.					
4.11.3. Relativamente às respostas educativas dadas às crianças sobredotadas, a legislação portuguesa é clara neste assunto.					
4.11.4. Os professores possuem os conhecimentos necessários para identificar as crianças sobredotadas.					
4.11.5. Os professores possuem os conhecimentos necessários para atender as crianças sobredotadas.					
4.11.6. A legislação portuguesa oferece várias modalidades de atendimento às crianças sobredotadas.					

4.11.7. As crianças sobredotadas requerem um ensino mais individualizado.					
4.11.8. As escolas conseguem promover o ensino individualizado às crianças sobredotadas dentro da sala de aula.					
4.11.9. As crianças sobredotadas deveriam integrar turmas especiais de modo a desenvolver melhor as suas capacidades.					
4.11.10. As crianças sobredotadas deveriam estar sujeitas à aceleração: admissão precoce na escola; saltar um ou mais níveis; fazer em menos tempo um determinado nível; completar dois ou mais anos de estudo num só, etc.					
4.11.11. As escolas promovem a adaptação e diferenciação dos currículos e dos programas das crianças sobredotadas.					
4.11.12. As escolas elaboram sempre um Plano de Desenvolvimento quando estão perante uma criança sobredotada.					
4.11.13. As escolas promovem a diferenciação pedagógica para que a criança sobredotada avance ao seu ritmo e para que seja estimulada nos domínios em que tem capacidades elevadas.					
4.11.14. As escolas promovem programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento da criança sobredotada.					
4.11.15. As escolas promovem actividades de enriquecimento para a criança sobredotada.					
4.11.16. As escolas propiciam um clima que favorece o desenvolvimento pleno das potencialidades pessoais das crianças sobredotadas, bem como o seu processo de adaptação social.					
4.11.17. As escolas promovem de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos, nomeadamente para as crianças sobredotadas.					
4.11.18. A legislação portuguesa dá clara prioridade à colocação de pessoal docente e de outros técnicos na escola, consubstanciando as condições para integração e sucesso de todos os alunos.					
4.11.19. Os centros de formação promovem a formação especializada na área da sobredotação.					
4.11.20. Existem nas escolas técnicos e profissionais especializados na sobredotação.					

<p>4.11.21. As escolas, tal como defende a Lei de Bases do Sistema Educativo, promovem uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares para todos os alunos, nomeadamente para as crianças sobredotadas.</p>					
<p>4.11.22. No seio de todas as Necessidades Educativas Especiais, a sobredotação é a mais esquecida a nível legislativo.</p>					
<p>4.11.23. Não é necessário investir na sobredotação quando existem inúmeros deficientes (mentais, motores, visuais, auditivos) que não possuem um atendimento específico.</p>					
<p>4.11.24. O professor da criança sobredotada deverá ser criativo, quer na utilização de materiais de aprendizagem, quer no planeamento de situações educacionais; ter capacidade para organizar não só os currículos, mas também a dinâmica funcional da turma; saber individualizar o processo de ensino-aprendizagem; conhecer a psicologia dos sobredotados.</p>					
<p>4.11.25. O professor da criança sobredotada não deve propor tarefas rotineiras e/ou não desafiantes.</p>					
<p>4.11.26. O professor da criança sobredotada deverá promover a curiosidade do aluno e permitir a sua criatividade, evitando críticas ou elogios excessivos.</p>					
<p>4.11.27. O professor da criança sobredotada tem de ser sobredotado.</p>					
<p>4.11.28. O sistema educativo continua a ignorar a problemática da sobredotação.</p>					
<p>4.11.29. Grande parte dos problemas encontrados no percurso escolar das crianças sobredotadas não se atribui ao facto de serem sobredotadas, mas sim ao facto da escola, o meio, a família e a sociedade não serem capazes de entender e atender as suas características especiais numa perspectiva inclusiva.</p>					
<p>4.11.30. A ausência de orientações adequadas às necessidades Educativas Especiais das crianças sobredotadas conduz a atitudes autodestrutivas e anti-sociais e ao insucesso escolar.</p>					
<p>4.11.31. O não atendimento às crianças sobredotadas provém do desconhecimento sobre esta problemática.</p>					
<p>4.11.32. O rendimento escolar das crianças sobredotadas tende a baixar com a aparição da monotonia, da rotina, da hostilidade dos colegas ou da atitude dos professores.</p>					

4.11.33. As crianças sobredotadas sentem dificuldades em escolher uma carreira.					
4.11.34. As crianças sobredotadas, quando se tornam adultos, continuam sempre sobredotadas.					

Muito obrigada pela sua participação

Ilisete Santos da Silva