

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em: Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor

A perceção da sobredotação numa amostra de professores.

Avaliação da necessidade de formação e elaboração de uma proposta de
formação

Andreia Filipa da Silva Martins

Coimbra 2018

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Trabalho de projeto em Mestrado de Educação Especial apresentado ao
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre

Andreia Filipa da Silva Martins

A perceção da sobredotação numa amostra de professores

- Avaliação da necessidade de formação e elaboração de uma proposta de formação -

Constituição do Júri:

Presidente: Prof. Doutora Anabela Bárbara Domingues Panão Góis Ramalho

Arguente: Prof. Doutor João Luís Pimentel Vaz

Orientadora: Prof. Doutora Natália de Jesus Albino Pires

Outubro de 2018

Agradecimentos

No decorrer deste trabalho, foi de extrema importância a ajuda dada pelos meus orientadores. Por vezes, palavras não chegam para exprimir o meu mais sincero agradecimento, mas há que reconhecer aqueles que nunca se ausentaram aquando o trabalho estava a ser desenvolvido.

Primeiro, quero agradecer ao meu amigo e Pai Deus que me tem ajudado nas horas boas e más da minha existência, e que me ajudou a perceber situações além do véu.

Aos meus pais, à minha avó, ao meu namorado, à minha irmã, à Dédé e ao Isaac por me rodearem de amor, carinho, compreensão e por me trazerem a luz nas horas más. Ao Professor José Pedro Silva que foi um dos mais importantes, mostrando um apoio incansável, uma dedicação tremenda, ajudando-me a levantar nos momentos mais difíceis da minha caminhada, a ele todo o meu amor e muito obrigada, pois sei que sem si seria incapaz de tal proeza.

À professora Natália Pires pela prontidão, pela disponibilidade, pelas sugestões de leitura científica, o meu muito obrigada.

A todos os que fizeram de mim quem sou hoje um obrigado.

“Onde a mente vai, o homem segue”.

Joyce Meyer

Resumo

Os docentes, e na sua prática profissional, contactam com diversos tipos de alunos, entre os quais alunos sobredotados. É necessário compreender se os docentes se encontram devidamente habilitados para reconhecer e encaminhar este tipo de alunos, os quais são, e muitas vezes, marginalizados da sociedade, para além de mal diagnosticados no âmbito da educação. Tendo em consideração estes factos, constata-se que ainda existe uma certa estigmatização destes alunos, inclusive entre os docentes, os quais consideram que estes alunos não existem nas suas salas de aula, existindo sim, e na sua perspectiva, alunos mal comportados, dado que é frequente o docente adotar uma posição de detentor de todo o saber. A presente investigação visou compreender as perceções dos docentes relativamente à sobredotação, bem como ao aluno com altas habilidades. A metodologia adotada foi de carácter qualitativo, dado que se recolheram os dados necessários através da aplicação de um inquérito por questionário. Com base nas respostas obtidas, procedeu-se à elaboração de um curso para a formação de professores, designadamente no sentido de colmatar eventuais lacunas e de informar todos os docentes relativamente à sobredotação. Conclui-se, portanto, que é deveras importante que os docentes tomem conhecimento da realidade da sobredotação e que aprendam mais sobre a mesma para poderem desenvolver estratégias de ensino que auxiliem os alunos sobredotados, podendo também melhorar o ambiente em sala de aula.

Palavras-chave: Docentes; alunos; sobredotação

Abstract

Teachers, and in their professional practice, contact with several types of students, including those that are gifted. It is necessary to understand if teachers are properly qualified to recognize and to refer this type of students, who are frequently marginalized from society, as well as misdiagnosed. Considering these facts, it is observed that there is still a certain stigmatization of these students, including among the teachers, who consider that these students do not exist in their classrooms, but students that are constantly misbehaved, since teachers seem to adopt a position of know-it-all. The present research aimed to understand the teachers' perceptions regarding giftedness, as well as students with high skills. A qualitative methodology was adopted, since the necessary data were collected through the application of a questionnaire survey. Based on the obtained answers, a course was developed, aiming to train teachers, in particular to fill any gaps and to inform all teachers about giftedness. It is possible to conclude that it is very important that teachers become more aware of this reality, as well as better instructed in order to develop teaching strategies that truly help gifted students, which would also improve the classroom environment.

Keywords: Teachers; students; giftedness

Índice

| | |
|---|----------|
| Agradecimentos | II |
| Resumo | III |
| Abstract | IV |
| Siglas e Abreviaturas | VII |
| Índice de Tabelas | VIII |
| Introdução..... | 1 |
| Parte I- Enquadramento teórico..... | 3 |
| 1. Génese do conceito..... | 5 |
| 1.2. Diversidade terminológica - Prodígio, génio, <i>idiot-savant</i> (idiota sábio), precoce, talento, sobredotado | 11 |
| 1.3. Sobredotação/altas habilidades e problemática associada..... | 14 |
| 1.3.1. O bullying e os sobredotados | 18 |
| 1.4. Modelos explicativos da sobredotação..... | 19 |
| 1.4.1. Renzulli - Modelo dos 3 anéis/modelo da porta giratória | 19 |
| 1.4.2. Monks - Modelo multifatorial da sobredotação | 20 |
| 1.4.3. Gardner - Modelo das inteligências múltiplas..... | 20 |
| 1.5. Sobredotação em Portugal..... | 21 |
| 1.5.1. Apoios à sobredotação em Portugal | 21 |
| 1.5.2. Formação de professores em Portugal..... | 21 |
| 1.5.3. A educação em Portugal e a legislação relativa à sobredotação | 23 |
| 1.6. Professores – Características desejáveis e intervenção (identificação, aceleração, agrupamento, enriquecimento) | 24 |
| 1.6.1. Características desejáveis nos professores que lidam com alunos sobredotados | 24 |
| 1.6.2. Identificação de um aluno sobredotado..... | 25 |

| | |
|--|-----------|
| 1.6.3. Aceleração ou flexibilização escolar | 27 |
| 1.6.4. Enriquecimento escolar | 28 |
| 1.6.5. Agrupamento de alunos | 29 |
| Parte II- Enquadramento prático | 31 |
| Capítulo 2 – Metodologia de investigação | 33 |
| 2.1. Apresentação e justificação do estudo..... | 33 |
| 2.2. Formulação do problema orientador do estudo | 33 |
| 2.3. Procedimentos e instrumentos | 34 |
| 2.4. Caracterização da amostra | 35 |
| 2.5. Resultados - Estatísticas descritivas | 37 |
| 2.6. Conclusões..... | 48 |
| 2.6.1. Discussão dos resultados obtidos | 48 |
| 2.6.2. Limitações do estudo | 51 |
| 2.6.3. Linhas de investigação futuras | 52 |
| Parte III – Planificação de uma formação para professores dos mais diversos ciclos de ensino no sentido de informar acerca da sobredotação..... | 54 |
| Capítulo 3 – Planificação..... | 56 |
| Conclusão | 60 |
| Bibliografia..... | 60 |
| Anexo 1 - Requerimento..... | 73 |
| Anexo 2 - Escolas para as quais foi enviado o questionário | 74 |
| Anexo 3 - Questionário..... | 75 |
| Anexo 4- Possíveis materiais de apoio utilizados para a formação..... | 85 |

Siglas e Abreviaturas

ANEIS – Associação Nacional Estudo e Intervenção na Sobredotação

A.C.- Antes de Cristo

QI- Quociente de Inteligência

TTCT- Torrance Tests of Creative Thinking

APCS- Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas

CPCIL- Centro Português para a Criatividade Inovação e Liderança

Índice de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Valores das médias e dos desvios-padrão das respostas aos itens da Escala de representações dos professores acerca da sobredotação (ERPAS) de Veiga e Marques (2001) (n=201) | 38 |
| Tabela 2 – Valores das médias e dos desvios-padrão das respostas às questões de investigação relativas à caracterização das necessidades de formação no domínio da sobredotação (n=201)..... | 39 |
| Tabela 3 – Respostas à questão “Pessoalmente, as áreas curriculares onde sente mais a falta de recursos pedagógicos para trabalhar com alunos sobredotados são (indicar quais)” | 41 |
| Tabela 4 – Respostas à questão “Em que áreas pretendia obter formação (Indique as áreas, por exemplo, legislação, instituições ou associações de apoio, métodos de diagnóstico, métodos pedagógicos, materiais pedagógicos, conteúdos curriculares, acesso a experiências, etc)” | 42 |
| Tabela 5 - Respostas à questão: “Em relação ao tema da sobredotação, pretende acrescentar alguma opinião ou sugestão?” | 44 |
| Tabela 6 – Valores das médias e dos desvios-padrão das respostas às questões de investigação relativas à área curricular de Língua Portuguesa..... | 45 |
| Tabela 7 – Respostas à questão “Na área curricular de português do Ensino Básico, que tipo de recursos ou materiais entende serem necessários para trabalhar com crianças sobredotadas?” | 47 |
| Tabela 8 – Respostas à questão: “A propósito do ensino de português com crianças sobredotadas, tem alguma sugestão?” | 47 |

INTRODUÇÃO

Apesar da antiguidade do conceito de sobredotação, este continua pouco debatido na área da educação. A licenciatura e posterior mestrado nos mais diferentes ciclos de ensino não fornece qualquer tipo de informação sobre o que de facto é a sobredotação, nem como se pode detetar casos de alunos com este cariz nas salas de aula portuguesas. No entanto, e através da prática pedagógica, muitos professores já se depararam com alunos sobredotados, que consistem em alunos excelentes e com uma capacidade fantástica, motivo pelo qual acabam por transitar muito mais facilmente para níveis de ensino superiores, dominando uma determinada área e apresentando dificuldades noutras áreas distintas. Na verdade, existem vários dissabores para uma criança sobredotada em sala de aula, o que enfatiza a importância de o professor deter formação suficiente para conhecer, analisar e poder atuar nestes casos.

Cientificamente, são escassos os artigos com datas recentes que sejam relevantes, daí que muitos dos artigos referidos por mim, e por tantas outras pessoas que, de algum modo, quiseram abordar a sobredotação, datarem de alguns anos atrás, mantendo-se atuais devido ao facto de não existirem novos estudos que sejam relevantes e que possam introduzir uma nova abordagem acerca da temática em questão.

O mundo da sobredotação é imenso. Atualmente, sabe-se que é necessário um ambiente enriquecedor para potencializar as altas habilidades do aluno sobredotado, sendo que, e caso este ambiente não seja regado e equilibrado, pode gerar vários tipos de comportamentos inapropriados, os quais podem prejudicar, por sua vez, o aluno, bem como o professor.

Assim sendo, torna-se plausível o estudo desta população específica, com o intuito de se compreender a tipologia das características deste tipo de alunos, quais as medidas a adotar se um aluno deste calibre se encontrar em sala de aula, quais os contornos referidos a nível nacional, o que a docência portuguesa sabe, de facto, sobre

estes alunos, quais os materiais que estes consideram necessários e em que áreas de ensino.

Os resultados deste estudo são extremamente relevantes para a conceção de um plano de estudos direcionado para a comunidade docente. Na verdade, este plano de estudos propõe um curso hipotético, o qual foi desenvolvido de acordo com todo o enquadramento teórico desta investigação.

Resumidamente, este curso terá como objetivo informar os docentes relativamente aos alunos sobredotados, dotando-os de uma nova perspetiva, de uma visão mais idónea. Tentámos realizá-lo com um carácter gratuito, bem como ajustá-lo às necessidades dos professores. Gostaríamos também que o mesmo fosse creditado pela entidade competente para que este fizesse parte da formação de docentes. Sabemos que a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), e este ano, preparou e realizou um congresso que teve como intuito reunir vários investigadores das mais variadas áreas e das mais diversas partes do mundo para elucidar e melhorar o sistema educativo português, o qual foi concebido, e como o próprio *site* indica, para os docentes: “(...) para professores, a edição de 2018 do congresso internacional, obteve acreditação com o registo nº CCPFC/AAC-100509/18 numa ação de 15 horas” (ANEIS, 2018).

O presente trabalho incide sobre a área da educação, almejando a creditação de um curso de formação, a implementar, por exemplo, numa Universidade como um minicurso sobre a dotação.

Ao longo do trabalho, deparamo-nos com três momentos importantes: o primeiro consiste na explicação de alguns conceitos teóricos sobre a sobredotação; o segundo, por outro lado, remete para a apresentação dos dados obtidos através da aplicação dos questionários, que foram elaborados com base na Escala de Representações dos Professores acerca da Sobredotação (Veiga & Marques, 2001), tal como para a apresentação dos próprios resultados e das limitações da investigação; por fim, o terceiro momento está associado à planificação de um curso hipotético para a formação de docentes, a qual foi desenvolvida pela autora do presente trabalho.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Gênese do conceito

“No convívio com sábios e artistas facilmente nos enganamos no sentido oposto: não é raro encontrarmos por detrás dum sábio notável um homem medíocre, e muitas vezes por detrás de um artista medíocre - um homem muito notável.”

(Friedrich Nietzsche)

Ao longo dos anos foram-se registando alguns casos de indivíduos dotados de um vasto conhecimento nas mais diversas áreas do saber, tendo sido considerados por vários autores (Abreu, 2013; Alencar, 1992) como indivíduos sábios, talentosos, criativos e portadores de habilidades superiores, tal como é o caso de Li Bai, poeta chinês, Mozart e John Forbes Nash Jr. Contudo, e apesar de alguns autores elogiarem estes indivíduos, considerando que possuíam dons divinos, existiam também outros autores que os condenavam, referindo-se a estes indivíduos como seres psicopatológicos, portadores de neuroses ou de maldições satânicas (Abreu, 2013; Araújo, 2011).

Confúcio, que terá nascido e vivido entre os séculos IV e V a.C., e com base em Waddington (1961), citado por Falcão (1992), foi um dos primeiros a aperceber-se de que existiam crianças com capacidades superiores, tendo proposto que as mesmas fossem identificadas e estimuladas, com o intuito de se expandirem as suas capacidades (Araújo, 2011; Falcão, 1992).

De acordo com Bastos (2009, p. 5) e Falcão (1992), Platão defendeu, e na República, que estas crianças dotadas, pertencentes às mais diversas classes económicas, deveriam ser precocemente referenciadas nos domínios da ciência, matemática e da filosofia para lhes estimular as suas habilidades em proveito do Estado.

Na Bíblia, consta em Deuterónimo 13:15 *“Então, eu escolhi entre os principais das vossas tribos, homens sábios e experimentados e nomeei-os vossos chefes, como comandantes, responsáveis pelas vossas tribos”* (cit. in Miranda, 2008), e, mais adiante, em Jeremias 1:5 *“Antes de forma-lo no ventre eu o escolhi, antes de você nascer, eu o separei e o designei profeta das nações”* (Meyer, 2006). Através

destes versículos é possível constatar que todos os homens/mulheres escolhidos entre os demais tinham já em si uma sabedoria inata (poderíamos falar em sobredotação inata e não adquirida com hiperestimulação) para guiar a tribo/profetizar, os quais eram considerados como sábios e “divinos”, mais concretamente quando comparados com os demais (Bastos, 2010; Miranda, 2008).

Segundo Falcão (1992), na China estas crianças eram levadas para a corte, onde lhes era dado acesso a todo o conhecimento que necessitavam para desenvolver as suas capacidades, mas mantendo o enfoque na área literária. De acordo com Alencar (1992), para que se pudessem escolher os seres mais excepcionais, os chineses adotaram medidas rígidas de seleção, procedendo a exames exímios no ano de 2200 a.C.

Durante vários anos, procurou-se incessantemente por indivíduos com altas habilidades, não apenas para se lhe oferecerem préstimos a nível educacional, mas também por se considerar, e erroneamente, que ao estarem rodeados por estes mesmos sujeitos poderiam adquirir estas habilidades, tal como é o caso, e a título de exemplo, de Alexandre, o Grande, que acolhia jovens deste tipo (Falcão, 1992). Se por um lado alguns achavam benéfica a presença destes indivíduos na sociedade, instruindo-os e ajudando-os a alcançar o seu potencial, por outro lado havia quem os quisesse longe de todo o sistema educacional, alegando que estes já tinham conhecimento suficiente, não necessitando, portanto, de uma educação extraordinária (Alencar, 1992). Historicamente, o inventor da lâmpada elétrica, Thomas Edison (1847-1931), muito conhecido pelo seu grande feito, é quem nos fornece um retrato de alguém com uma grande genialidade, considerado como “atrasado mental” pela docência da altura, sendo a senhora sua mãe a geradora da educação e do incentivo para este singrar na vida. Esta história verídica, que muitos dizem ser apenas um caso isolado, pretende alertar para a falta de formação docente nesta área, bem como para a falta de conhecimentos, dado que era frequente a assunção de que “apenas alunos brilhantes são portadores de altas habilidades”. Para além desta premissa, temos também a questão da exclusão social por parte do professor/a da época (Landau, 2002). Claro está que não pretendo com este caso afirmar que todo o sobredotado apresenta características iguais a este caso relatado anteriormente, até porque existem sobredotados que apresentam uma sobredotação global, mas sim ajudar a ampliar a

visão acerca da sobredotação. De facto, estamos perante um caso de sobredotação que necessitaria de apoio de um professor capacitado de ensino especial, motivo pelo qual me refiro diretamente a este profissional.

No Renascimento verificou-se uma sobrevalorização da excecionalidade, sendo que vários indivíduos acreditavam na existência de uma linha ténue entre a genialidade e a doença mental (Araújo, 2011). O teocentrismo foi colocado de parte durante este período, adotando-se o antropocentrismo, o que permitiu a inclusão de uma nova visão do mundo e, por conseguinte, de indivíduos excecionais, como Miguel Ângelo e Leonardo da Vinci, que passaram a ser socialmente aceites (Araújo, 2011). Apesar desta nova visão, quem imperava naquela época ainda era o clérigo, com crenças religiosas tremendamente enraizadas na “Teoria da evolução”, de Charles Darwin, que colocava em causa tudo o que era ensinado (Bastos, 2010). Na realidade, Darwin foi diagnosticado com uma “desordem neuropatológica congénita”, devido basicamente ao facto de questionar todas as crenças da sua época (Chan, 2001, cit. in Bastos, 2010).

De acordo com Carrà e Barale (2004), num livro intitulado *Genio e Follia*, da autoria de Lombroso (1872), professor de Medicina legal e de Psiquiatria em Turim, muitas das figuras ilustres daquele tempo, tal como é o caso de Comte, Rousseau, Newton, Schopenhauer, Baudelaire e Goethe (Bastos, 2010), demonstravam que a sua genialidade estava sempre associada a uma carga patológica, e que a pessoa que a detinha apresentava mais malefícios, do que propriamente benefícios (Miranda, 2008; Pereira, 1998). Ainda nesse mesmo livro, e de acordo com Bastos (2010), refere-se que Baudelaire, Comte, Goethe e Schopenhauer eram bipolares, que Corneille, Descartes, Virgílio, Addison, La Fontaine e Newton sofriam de uma “timidez patológica”, talvez o que muitos designam, e na atualidade, por ansiedade social, que os condicionava a falar em público. Duas das séries que nos chamam à atenção para a excecionalidade aliada à patologia é a série *Perception* (2012), que retrata um neurocientista com esquizofrenia, e a série *Black Box* (2014), que retrata a vida de uma neurocientista conceituada com problemas de bipolaridade.

Segundo Brandão (2012), em meados do século XIX foi publicado um estudo conduzido pelo psicólogo Francis Galton, direcionado para a genialidade, tal como o estudo de Cesare, apesar de contribuir significativamente na área da sobredotação, visto que este psicólogo foi o primeiro a realizar um estudo estritamente dirigido à questão da sobredotação (Miranda, 2008). Para além do mais, Galton também estudou casos de homens eruditos e as suas raízes, baseando-se na observação e na análise detalhada de biografias, remetendo para uma amostra constituída por pessoas famosas e com um alto grau de desempenho (Brandão, 2012). Os resultados foram bastante elucidativos, dado que se constatou que a “*genialidade está determinada geneticamente e é hereditária*” (Brandão, 2012), sendo que esta investigação acabou por culminar na publicação de um livro, intitulado *Hereditary Genius* (Brandão, 2012).

Será que a genialidade estaria associada a uma patologia? De facto, o fascínio pelas mentes brilhantes, bem como pelos problemas inerentes, não é um tema novo, dado que esta questão foi alvo de tentativa de inúmeras respostas por parte de vários investigadores, mais precisamente desde 1926, com Cox, até 1979, com Rothenberg (Pereira, 1998, p. 13). Se por um lado vários investigadores afirmavam que os genes da criatividade podiam causar esquizofrenia (Karlsson, 1974, 1984), resultando numa “doença criativa” que fazia com que os seus portadores se sentissem melancólicos e isolados (Ellenberger), ou que, e dependendo do domínio do talento (Claridge), poderia existir uma psicopatologia associada ao mesmo (Pereira, 1998, p. 13), por outro existiam também autores que preconizavam que, e tal como foi o caso de Ochse, em 1991, as investigações outrora efetuadas tinham sido direcionadas para indivíduos extremamente excêntricos e que tinham experienciado situações desagradáveis, as quais lhe tinham proporcionado tristeza e angústia (tal como é o caso da morte e do divórcio), motivo pelo qual os génios criativos eram considerados como sendo psicologicamente perturbados (Nogueira, 2009).

Para um melhor entendimento da inteligência humana, foi necessário encontrar ferramentas que a permitissem quantificar. Assim sendo, e devido a uma conscientização relativamente a essa mesma necessidade, Alfred Binet e Théodore Simon (1905) elaboraram uma das primeiras escalas de inteligência. Esta escala de medição pretendia avaliar a execução de tarefas intelectuais de um determinado

indivíduo, bem como o seu respetivo juízo de valor. Para além do mais, sabe-se que esta escala era destinada a indivíduos com deficiências intelectuais, e não a alunos sobredotados, tendo sido revista duas vezes por Binet até Terman a ter adaptado para a “escala de Stanford-Binet”, direcionando-se, portanto, a indivíduos sobredotados (Alcón, 2005; Gouveia, 2015).

Lewis M. Terman (1877-1956) (Mönks, 2000, p. 42, cit. in Abreu, 2013), professor de psicologia, estudou afincadamente a área da sobredotação, sendo que as suas investigações acabaram por se revelar de extrema importância até à atualidade (Abreu, 2013). Efetivamente, Terman utilizou a escala de Binet para medir a inteligência, mais precisamente até compreender que a escala teria de ser adaptada. Assim sendo, este acabou por adaptar a escala de Binet, pois compreendeu, e através de um estudo longitudinal, que os alunos com altas habilidades revelavam uma precocidade no desenvolvimento físico, para além de um rendimento escolar superior relativamente aos restantes alunos (Abreu, 2013; Brandão, 2012; Gouveia, 2015; Miranda, 2008). Segundo Falcão (1992), muitos outros investigadores deram o seu contributo para a evolução do conceito de sobredotação, destacando-se, entre eles: Bridgmann, no ano de 1938, que fala da precocidade de comportamentos destas crianças; Dolber, no ano de 1912, que fala sobre alguns estudos de caso de crianças-prodígio, entre outros.

Em 1942, Hollingworth realizou um estudo que, para além de considerar o Quociente de Inteligência (QI) das crianças com altas habilidades (o QI deveria ser igual ou superior a 130), considerava a sociabilidade das mesmas, percebendo que as crianças com QI superior a 150 tinham a sociabilização comprometida, pois apresentavam uma cognição de adulto (Pereira, 1998).

Na década de 50, Bloom (1956) desenvolveu um modelo que seria posteriormente aplicado na área da educação, designado por “Taxonomia dos objetivos de educação”, onde “o conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e julgamento” eram necessários para que o sistema de pensamento fosse devidamente estimulado (Brandão, 2012, pp. 26-27; Ferraz & Belhot, 2010). Mais tarde, Guilford (1967) percebeu que não se podia apenas cingir ao QI para se compreender se uma

criança era sobredotada ou não. É, portanto, neste momento que surge a teoria do fator múltiplo de inteligência (Brandão, 2012; Gouveia, 2015; Santos, 2012). A “Estrutura do intelecto” de Guilford surge como indicadora de vários tipos de habilidades intelectuais, que poderiam ser avaliadas por diversos testes, atribuindo-se especial ênfase à criatividade. Esta teoria, como tantas outras, foi alvo de críticas pela comunidade científica da época (Gouveia, 2015; Santos, 2012). Deste modo, o QI passou a ser colocado em segundo plano, pois ter um QI elevado poderia não ser sinónimo de sobredotação, tendo-se também constatado, e como já tinha sido defendido outrora, que a capacidade criativa era extremamente importante. O psicólogo Ellis Paul Torrance (1974) foi um dos que investigou a capacidade criativa mais a fundo, para além de colocar questões pertinentes relacionadas com a aquisição da criatividade (se é inata ou adquirida), tendo concluído que a mesma pode ser apreendida e potenciada com diversos exercícios. No entanto, Torrance (1974) também trabalhou numa bateria de testes, designada por *Torrance Tests of Creative Thinking* (TTCT), designadamente para quantificar o pensamento convergente e para poder exercitar a capacidade criativa (Alencar, 2007; Bahia, 2005). Para Torrance (1974), a inteligência era necessária, mas claro está que nem todos os indivíduos altamente criativos nas mais diversas áreas eram altamente inteligentes, daí a criatividade ser considerada por ele como uma variável independente (Nogueira, 2009). Posto isto, para este autor as pessoas criativas têm uma grande fluidez a nível de ideias, são flexíveis nas respostas, são originais e elaboram respostas mais complexas. De facto, são estas as máximas que pautam o pensamento divergente, estando invariavelmente relacionadas com a sobredotação (Alcón, 2005; Alencar, 2007; Bahia, 2005). Também Taylor, no ano de 1989, defendeu que a criatividade é algo indispensável para que exista sobredotação (Alcón, 2005).

Vivemos num mundo em que não nos podemos restringir apenas à reprodução de conhecimento, sendo também necessário produzir novas ideias nos mais diversos domínios, desde o científico até ao artístico. A própria sociedade impele para a criação de novas estratégias, almejando-se a colmatação de diversos problemas. A criatividade não é nada mais do que um processo complexo que leva o ser humano a criar, a inovar. O ser humano, e desde o Paleolítico superior, é impelido a criar, tal como é possível

vislumbrar nas pinturas rupestres que datam desse mesmo período. A originalidade é deveras importante quando se trata das mais diversas áreas, por exemplo na moda, existindo todo um ímpeto criativo e primando-se pela originalidade de cada peça de ano para ano, dado que, e caso assim não fosse, esta indústria não lucraria milhões (Simão et al., 2005).

Em Portugal, foi apenas em 1992 que surgiu uma bateria de provas que serviriam para avaliar o pensamento divergente, a qual foi proposta por Ribeiro e Almeida (Simão et al., 2005). Todos os estudos importantes desenvolvidos até à data foram elaborados por investigadores de outras nacionalidades, o que nos remete para a ideia de que o estudo da sobredotação a nível nacional tem apenas alguns anos (verificamos que a primeira instituição de apoio à sobredotação data de 1986, enquanto que no ano de 1954, e em Washington, é inaugurado o *The National Association of Gifted Children* pela líder Ann F. Isaacs) (Children, N. A., s.d.). Devido a estes acontecimentos, é relevante introduzir mais conhecimentos profícuos, mais concretamente conhecimentos que sirvam de alavanca para novos estudos, apesar de o presente trabalho incidir sobre a área educacional, visto que é pertinente o desenvolvimento de novos trabalhos científicos nesta área, nomeadamente para a sensibilização acerca da sobredotação.

1.2. Diversidade terminológica - Prodígio, génio, *idiot-savant* (idiota sábio), precoce, talento, sobredotado

“Não sei como o mundo me vê, mas eu me sinto como um garoto brincando na praia, contente em achar aqui e ali, uma pedra mais lisa ou uma concha mais bonita, mas tendo sempre diante de mim, ainda por descobrir, "O grande oceano de verdades"”

(Isaac Newton)

Durante vários anos, pensou-se que o ensino especial se destinava apenas a crianças/adolescentes com algum tipo de deficiência, quer cognitiva, quer motora, dado que estes carecem de necessidades educativas especiais. Mais tarde, reconheceu-se também que os alunos com capacidades acima da média deveriam fazer parte do rol de crianças às quais o professor de ensino especial prestaria apoio, pois este tipo de

alunos apresenta necessidades educativas específicas (EURYDICE, 2008, p. 12). As definições mais comuns nos demais países da União Europeia, e para alunos com capacidades acima da média, preconizam que estes são “talentosos ou sobredotados”. No Reino Unido distingue-se o termo “gifted”, que enfatiza uma cognição elevada, do termo “talented”, que é utilizado nas áreas do desporto e da arte (EURYDICE, 2008, p. 6).

Na literatura, um indivíduo que revele habilidades superiores nas mais diversas áreas pode ser considerado “criança prodígio, génio, *idiot-savant*, superdotado, talentoso” e precoce (Alencar, 1993; Pereira, 1998). As crianças prodígio são crianças extremamente precoces e têm uma memória muitíssimo boa para a sua tenra idade (Alencar, 1993). São crianças que conseguem realizar tarefas excecionais muito precocemente (como se de um adulto se tratasse) e sem qualquer tipo de treino nessa mesma habilidade (Pereira, 1998). Regra geral, as crianças prodígio demonstram a sua excecionalidade antes dos 10 anos de idade, tal como foi o caso de Mozart e de Rossini, brilhantes antes dessa idade na área da música (Pereira, 1998). As habilidades destas crianças são voltadas para as áreas de xadrez, música e matemática, embora existam registos também de crianças que apresentam características que envolvem a parte das letras (Pereira, 1998). Normalmente, são as crianças do género masculino que mais apresentam este tipo de quadro, sendo que o fator meio ambiente é extremamente importante. Contudo, este tipo de criança pode não manter a sua excecionalidade na sua fase adulta (Pereira, 1998).

O termo “génio” é antigo, remontando para Galton, sendo utilizado para apresentar casos de indivíduos que revelavam “QI extraordinariamente elevado, habitualmente superior a 180” (Pereira, 1998, p. 34). Na atualidade, este termo refere-se aos indivíduos já adultos que são originais numa determinada área, revelando uma mais valia naquela área específica, prestando, deste modo, o seu contributo à sociedade (Alencar, 1993; Pereira, 1998). A série *Genius*, lançada em 2017, retrata a vida de um génio, mais precisamente de Einstein.

O *idiot-savant*, por sua vez, é aquele que revela, e numa área específica, uma habilidade superior comparativamente aos demais, apesar de apresentar uma

deficiência. Ou seja, são indivíduos portadores de uma habilidade extraordinária numa área, revelando, em simultâneo, um atraso mental (Alencar, 1993; Mesquita, 2007). Este tipo de síndrome (*Savant syndrome*) teve durante muito tempo um peso pejorativo para quem dele era portador, sendo que “o seu QI varia, habitualmente, entre 40 e 70” (Pereira, 1998, p. 32), apesar de revelarem grandes aptidões nas mais diversas áreas do saber. Muitos dos portadores desta síndrome são autistas ou pessoas com deficiência mental (Pereira, 1998). O autismo não é um caso de extrema sobredotação, dado que apenas 1/3 dos portadores desta síndrome é autista. Na atualidade, já existem séries, como *Good Doctor*, e filmes, como *Rain Man*, que nos presenteiam com o que é ser *idiot-savant*, apesar de ainda grande parte da população desconhecer por completo este facto (Nogueira, s.d.; Pereira, 1998).

Uma criança precoce é toda e qualquer criança com menos de 10 anos de idade e que apresente comportamentos similares ao de um adulto (Alcón, 2005; Pereira, 1998). Remete, portanto, para um processo evolutivo superior, apesar de nem sempre este processo ser sinónimo de sobredotação, pois a criança pode ser precoce nas mais variadas áreas devido ao facto de se encontrar motivada, podendo tornar-se num adulto normal e não sobredotado (Alcón, 2005; Pereira, 1998).

Muitos são os que se questionam relativamente a uma diferenciação entre a sobredotação e o talento (Bahia, s.d.). A diferença é ténue, apesar de existirem autores que afirmam que o ser “talentoso” é uma terminologia que irá, e com o tempo, substituir o termo “sobredotado” (Pereira, 1998). Talento é uma habilidade ou desempenho que está acima do normal num determinado domínio (Bahia, s.d.). Para que exista talento, e de acordo com Gagné (2004), mais concretamente através do seu modelo diferenciado de sobredotação e talento, é fundamental que exista uma motivação intrínseca (Bahia, s.d.). Assim, o talento surge primeiro que a sobredotação, e não o contrário (Bahia, s.d.). A sobredotação é caracterizada por um QI acima de 130, sendo raros os casos de crianças com sobredotação global (Pereira, 1998).

1.3. Sobredotação/altas habilidades e problemática associada

“Não fui, na infância, como os outros e nunca vi como os outros viam. Minhas paixões eu não podia tirar das fontes igual à deles; e era outro o canto, que acordava o coração de alegria. Tudo o que amei, amei sozinho.”

(Edgar Allan Poe)

Durante vários anos, foram utilizadas diversas definições e nomenclaturas para caracterizar as pessoas com altas habilidades/sobredotação (Alencar, 2016; Cerqueira, 2006).

Quem estuda o fenómeno da sobredotação, como Erika Landau (1986), revela que não existe uma definição concisa e que, quanto mais se sabe sobre sobredotação, mais se revela insuficiente esse conhecimento, pois parece que a forma como é visto o conceito tende a modificar-se (Cerqueira, 2006). Outra premissa interessante remete para o facto de nós, ao estudarmos estes indivíduos “super” dotados, podermos, e de uma forma mais detalhada, perceber a nossa própria cognição, o seu desenvolvimento e funcionamento. Ou seja, o próprio desenvolvimento humano (Bahia, s.d.). Há quem considere que estes indivíduos, por serem sobredotados, não precisam de aprender mais, mas sabe-se que este tipo de aluno precisa de uma grande diversidade de aprendizagens e experiências enriquecedoras que despertem o seu potencial (Alencar, 2016).

A sobredotação é muito mais do que “ter muita inteligência”, visto que alguns autores a consideram como sendo constituída por uma mistura intrincada de várias características, designadamente: uma grande habilidade cognitiva, uma motivação intrínseca, momentos académicos em que são dadas oportunidades ao indivíduo e a influência do meio onde o mesmo se encontra inserido (Trindade, s.d.).

Deste modo, o sobredotado é um indivíduo que revela capacidades extraordinárias, designadamente na área da música, da ciência, da matemática, das línguas, das artes plásticas, do xadrez, do desporto e da liderança (Alencar, 1993; Silva, 2016). Muitas vezes, uma criança sobredotada não é facilmente identificada, devido à complexidade do diagnóstico, pois cada criança é um ser único que apresenta

determinadas especificidades, sendo que cada uma apresenta competências distintas e estilos cognitivos diferentes (Piske, s.d.). No entanto, e apesar destas diferenças, as crianças sobredotadas apresentam algumas características semelhantes, entre as quais se destacam a precocidade no andar, no falar e na aquisição da língua, bem como uma aprendizagem fácil e rápida (Trindade, s.d.).

Apesar destas características semelhantes em crianças sobredotadas, é crucial enfatizar que, e ao referir a unicidade de cada criança, se abrange um vasto leque de crianças que são consideradas como sendo sobredotadas, as quais também revelam uma certa incapacidade. Estas crianças são frequentemente alvo de rótulos e estereótipos, visto que, e devido ao facto de apresentarem uma certa incapacidade numa determinada área, os professores/profissionais de saúde não conseguem aperceber-se da sua sobredotação (Benito, 2005). Adicionalmente, Benito (2005) também refere alguns casos de sobredotação em alunos com problemas de visão, com dificuldades físicas subjacentes, problemas de audição, transtornos de aprendizagem e transtornos de défice de atenção, almejando uma chamada de atenção por parte dos profissionais das mais diversas áreas, com o intuito de serem mais cautelosos no que diz respeito à realização de um diagnóstico, demonstrando que, e apesar de existirem incapacidades que podem comprometer toda a parte cognitiva, pode também existir uma habilidade excecional oculta.

Os sobredotados aprendem muito rapidamente, o que resulta, e muitas vezes, num sentimento de aborrecimento, designadamente devido ao facto de terem de acompanhar o ritmo de aprendizagem dos seus colegas. Na verdade, as crianças sobredotadas não gostam, de todo, da constante repetição de conceitos, sentindo-se frustradas com os métodos repetitivos utilizados em sala de aula, pois as práticas pedagógicas não vão ao encontro das suas próprias necessidades educativas. Por conseguinte, existe quem considere a sobredotação como sendo problemática, dado que, e de acordo com um estudo realizado por Trindade (s.d.), cerca de 20% dos alunos sobredotados abandona a escola e que entre 10 a 20% nunca chega a concluir uma licenciatura.

Estes indivíduos são extremamente curiosos, apresentam uma elevada capacidade de sintetização e de análise, são ávidos em conhecimento, apresentam uma elevada motivação e concentração (a concentração é apresentada quando estes gostam dos conceitos e temas expostos) (Alcón, 2005; Chacón, 2014; Piske, s.d.; Trindade, s.d.). São também extremamente criativos, podendo ultrapassar as barreiras do que é normal, arranjando “mil e uma” versões de resolução do mesmo problema (Piske, s.d.).

A hipersensibilidade emocional dos sobredotados foi analisada pelo psiquiatra Dabrowski, que elaborou a teoria da desintegração positiva, a qual consiste em reconhecer as áreas onde o sobredotado revela uma alta excitabilidade (emocional, cognitiva, fantasiosa, sensitiva, psicomotora) e, conseqüentemente, na elaboração de estratégias que o ajude a lidar com essa característica peculiar, promovendo o crescimento emocional (Alencar, 2007).

Estes apresentam também uma grande capacidade para teorizar, demonstram uma grande preocupação com questões morais e têm bastante presente o sentido de justiça, tendendo a questionar o que as figuras de autoridade lhes impõem, gostam de estar com meninos mais maduros, fenómeno designado por dissincronia, pois a idade mental não corresponde à idade cronológica da criança, daí o interesse por conviver com crianças mais velhas (Alcón, 2005; Chacón, 2014; Piske, s.d.; Trindade, s.d.). A terminologia síndrome de dissincronia foi proposta por Terrasier no ano de 1979, existindo, e segundo o autor, dois tipos de dissincronia: uma interna, que se caracteriza pelos vários e diferentes ritmos de aprendizagem do sobredotado; e a de origem externa, que consiste no tipo de ambiente onde a criança se encontra inserida (casa, escola) (Alencar, 2007). É importante que o aluno sobredotado se integre socialmente na escola que frequenta, visto que os seus colegas são fundamentais para que este tenha uma visão mais positiva relativamente a si próprio e às suas habilidades (Rosal, 2010). Terrasier (1981) também abordou o efeito pigmaleão negativo, o qual é característico da sobredotação, mais precisamente pelo facto de as crianças não conseguirem revelar as suas reais capacidades, devido às expectativas de quem os rodeia (Matos, 2015). Para Revol e Fourneter (2004, cit. in Matos, 2015), o efeito Evereste é um outro problema associado a estes alunos com altas capacidades, o qual surge no meio escolar e quando a criança revela interesse pelas atividades que estão a ser feitas na sala de aula, mas

tentando realizar o que é mais difícil, pois é o que lhe suscita mais interesse, acabando, assim, por falhar nos exercícios mais simples que lhe são apresentados (Matos, 2015). Assim sendo, a criança percebe que a escola tem exigências relativamente baixas, causando-lhe uma certa frustração, sendo que, e caso não exista um certo cuidado, pode resultar também num certo aborrecimento, no constructo de um falso *self* e numa fobia escolar (Matos, 2015).

Relativamente aos problemas emocionais e de ajuste social, constata-se que quanto mais elevado for o QI, maior será a probabilidade de o sobredotado vir a desenvolver problemas neste âmbito (Alencar, 2007). Muitas vezes, os sobredotados são apenas vistos como “adultos em miniatura”, alguém com uma capacidade cognitiva brilhante, onde é dada a primazia à mesma e esquecido o desenvolvimento afetivo (Neumann, 2014). Os afetos são importantes para que uma criança cresça saudável, sendo que, e caso se preste uma atenção desmedida na sua cognição, se descora na sua capacidade afetiva, o que prejudica, e mais tarde, a sua vida adulta, afetando todas as suas relações sociais (Neumann, 2014). A expressão dos afetos é importante, pois a gestão dos sentimentos e a sua experiência faz com que o indivíduo consiga lidar com as peripécias da vida de uma outra forma (Neumann, 2014). Se os afetos não forem expressos, acaba por se gerar atitudes agressivas, as quais podem ser voltadas para o outro, ou para si mesmos, que é o que ocorre frequentemente com os sobredotados, pois a incompreensão é tanta que acabam por se sentir como que “agredidos”, isolando-se (Neumann, 2014).

Outras razões apontadas para a problemática emocional e social do sobredotado são: um clima conflituoso na escola ou em casa, a classe social, o género, a possibilidade de estar com colegas com a mesma inteligência, pressão parental, baixa expectativa parental e um ambiente escolar nada estimulante (Alencar, 2007; Alencar, 2016). Segundo Winner (1996, cit. in Nogueira, 2009, p. 28), “estima-se que cerca de 20% a 25 % das crianças sobredotadas revelam dificuldades sociais e emocionais”. Os problemas emocionais que podem advir são: perfeccionismo neurótico, uma sensibilidade exagerada que pode resultar numa depressão e em pensamentos suicidas, stress, e autocritica em excesso, comportamento agressivo, défice de atenção, baixa autoestima e impulsividade (Alencar, 2007; Peterson, 2009).

A característica da excitabilidade mental, os graves problemas de ajuste social e o alto grau de exigência fazem dos sobredotados um público vulnerável ao stress e aos problemas psicossomáticos (Chacón, 2014). Em vários estudos desenvolvidos tentou-se compreender se existia mais incidência de algumas problemáticas, como asma e alergias atópicas, nos sobredotados, o que se revelou como sendo verosímil, sendo o sexo masculino o mais afetado (Pereira, 1998). Também se constatou que existe uma grande quantidade de sobredotados que utilizam a mão esquerda (canhotismo) (Pereira, 1998). Devido ao stress, outras patologias podem surgir, mais concretamente: insónia, gastrite, contraturas musculares e dermatite atópica (Chacón, 2014). A ansiedade de ser incompreendido, da não aceitação da sociedade de alguém com ideias e ideais diferentes, pode levar a criança a viver quase como um eremita, mas com as convicções erradas, gerando depressão, ataques de pânico, uma angústia iminente e todo o tipo de obsessões (pelo corpo, pelas notas) (Chacón, 2014).

1.3.1. O bullying e os sobredotados

A violência, quer física, quer verbal, é tanta, que acaba por ser considerada por muitos como remetendo para uma questão de saúde pública. De acordo com Alencar (2016), na atualidade a violência é mais visível no seio escolar, designada por bullying, sendo que as vítimas destes agressores são consideradas por muitos como sendo tímidas, tristes e isoladas, o que faz delas presas fáceis nas mãos destes predadores implacáveis. Eles, os agressores, são ágeis a perceber as inseguranças das suas presas, utilizando o preconceito, a discriminação, o desejo de provocar mau estar no outro, o desejo de vingança e a própria estética da vítima para maltratar, o que resulta numa situação extremamente penosa para a vítima, sendo importante alertar os professores e profissionais de saúde para a obtenção de um acompanhamento profissional especializado (Alencar, 2016).

Para além do mais, a vítima pode também sofrer de patologias mais severas, tal como é o caso da fobia social, da fobia escolar e do transtorno de ansiedade generalizada/social, sendo que, e em casos mais graves, pode também consumir estupefacientes ou, inclusive, tentar o suicídio (Alencar, 2016). Alguns estudos referem ainda que as vítimas de bullying podem, e na idade adulta, acabar por

apresentar problemas de obesidade, diabetes e cancro (Chacón, 2014). Nos sobredotados, são as crianças do sexo masculino quem mais pratica o bullying nas escolas, apesar de as crianças do sexo feminino também o praticarem, utilizando formas mais indiretas de violência, sendo que algumas das vítimas podem também adotar o comportamento de agressor (Alencar, 2016). Num estudo desenvolvido por Alencar (2016), o qual originou, e posteriormente, um livro, constata-se que o bullying ocorre frequentemente no recreio, bem como na própria sala de aula, existindo alunos que culpabilizam os professores por não estarem atentos e serem eles quem muitas das vezes despoleta a agressão ou a própria ridicularização do aluno. Para se compreender a pertinência do estudo, Alencar (2016) remete-nos para o caso de um aluno que, no ano de 2011, mais precisamente no dia 7 de abril, abriu fogo numa escola no Brasil. Contudo, o autor também esclarece que o bullying acontece um pouco por todo o mundo, sendo que muitos destes atos violentos poderiam ser evitados pela comunidade docente e estudantil, caso estas se encontrassem devidamente sensibilizadas para as questões relacionadas com o bullying, mas também para questões direcionadas para a inclusão dos sujeitos diferentes. Logo, para que não existam mais casos destes é fundamental que se inculcam valores cívicos às crianças, tentando-se elaborar uma prática pedagógica inclusiva e equilibrada, e não se ignorando qualquer tipo de comportamento agressivo, dado que caso este seja, de facto, ignorado, não se verificará nenhuma alteração no comportamento da criança agressora (Alencar, 2016).

1.4. Modelos explicativos da sobredotação

1.4.1. Renzulli - Modelo dos 3 anéis/modelo da porta giratória

Segundo Pereira (1998), e a respeito do diagnóstico da sobredotação, a criatividade é muito sobrevalorizada. Joseph Renzulli (1986) defende, desta maneira, que o indivíduo sobredotado deve apresentar, e em si próprio, a interação de três grupos específicos de características, os quais são designados por anéis, mais concretamente: uma capacidade acima da média, que pode não ser extremamente elevada; uma grande criatividade; e um alto empenho na tarefa. De facto, Renzulli (1986) acreditava que muitos dos que contribuíram positivamente para uma melhoria

na sociedade eram detentores de um elevado grau de insistência e de muita autoconfiança. Em sùmula, para o autor desta teoria a presença de apenas um grupo de características (ou seja, de um dos anéis) não contribui para que a criança seja sobredotada, sendo então essencial a interação dos três grupos de características, os quais devem apresentar um valor igualitário para estarmos perante um caso de sobredotação (Alcón, 2005; Pereira, 1998).

1.4.2. Monks - Modelo multifatorial da sobredotação

Concebido por Monks, este modelo remete para um trabalho alargado e adaptado do modelo de Renzulli. Por conseguinte, é possível constatar que este modelo introduz uma nova visão da sobredotação, a qual enfatiza as áreas relacionadas com o social, com a psicologia e com a expressividade (ANEIS, 2017; Melo, 2006). De acordo com Monks, o desenvolvimento psicológico, social e expressivo não é um processo estático, podendo sofrer várias metamorfoses durante a infância e a adolescência, nas quais o indivíduo acaba por estabelecer relações de simbiose com o meio, onde a família e o grupo onde se encontra inserido desempenham um papel preponderante, tal como as próprias características da sua personalidade, que detêm um papel fundamental (ANEIS, 2017; Melo, 2006).

Não obstante, este modelo também demonstra que nem sempre os indivíduos possuidores de altas habilidades são detentores de um grau académico excelente (ANEIS, 2017).

1.4.3. Gardner - Modelo das inteligências múltiplas

O pesquisador Gardner (1999) foi quem compreendeu que a inteligência não se cinge apenas a um compartimento específico do saber, motivo pelo qual preconiza que a inteligência deve ser observada num espectro mais amplo. Desta forma, concluiu-se que existem diferentes estilos e formas de se perspetivar uma mesma situação, dado que se recorre a mais do que uma inteligência ao mesmo tempo, as quais acabam por se relacionar entre si. Até à data, existem referências a oito tipos distintos de inteligência, designadamente: a logico-matemática, a linguística, a naturalista, a espacial, a corporal-cinésica, a musical, a intra e a interpessoal. Contudo, Gardner

ressalta também a importância dos sistemas simbólicos, pois estes são extremamente importantes para o estabelecimento da relação entre inteligência e cultura (ANEIS, 2017; Vieira, 2005).

1.5. Sobredotação em Portugal

1.5.1. Apoios à sobredotação em Portugal

Em Portugal, mais precisamente no ano de 1986, foi criada a Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas (APCS), tendo como representante a Doutora Helena Serra, com o intuito de apoiar a criança sobredotada e a sua família, bem como para consciencializar a população em geral (Almeida, Alencar & Miranda, 2010; Fleith & Matos, 2015).

No ano de 1989 foi criado o Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança (CPCIL), direcionado para a intervenção e investigação da sobredotação, dado que o seu foco principal remete para os alunos mais problemáticos (Matos, 2015). Mais tarde, em 1998, foi criada a ANEIS, cujo objetivo remete para o estudo e intervenção na sobredotação (Fleith, Almeida, Alencar & Miranda, 2010; Matos, 2015). De facto, todas estas associações revelam-se de extrema importância, especialmente no desenvolvimento da sobredotação em Portugal.

Com base na sociologia é possível constatar que nos encontramos numa nova era, não só a nível mundial, mas também a nível nacional, remetendo para uma geração que é designada por *millennials*, distinta das gerações anteriores, motivo pelo qual é necessária uma resposta educativa diferente, o que evidencia, portanto, a pertinência do desenvolvimento de novos estudos relativos a esta mesma temática (Freitas, 2014).

1.5.2. Formação de professores em Portugal

De acordo com os dados estatísticos referentes ao ano de 2005/2006, a sobredotação, e em muitos países da União Europeia, é uma temática incluída na formação de professores, sendo de carácter obrigatório ou opcional (EURYDICE, 2008, p. 19).

Não existe uma formação específica no âmbito da sobredotação em Portugal (excluindo o caso da Região Autónoma da Madeira, onde o Governo incentiva a formação de professores), sendo bastante raro encontrar esta temática no nível curricular, tanto em licenciaturas e mestrados como em pós-graduações (Fleith et al., 2010). Por conseguinte, e no âmbito da educação, seria uma mais valia que se introduzisse uma disciplina na licenciatura, ou posteriormente no mestrado, destinada exclusivamente a informar a comunidade docente relativamente à sobredotação, bem como acerca dos procedimentos a serem seguidos e da identificação e referenciação de uma criança sobredotada.

Efetivamente, são as associações, mais concretamente através de seminários e congressos, que capacitam os professores nesta área (Fleith et al., 2010). Devido à pouca formação existente relativamente à sobredotação, ainda existem alguns professores que a associam a um elevado rendimento académico (Miranda & Almeida, 2013), o que impossibilita, e de certa forma, a identificação do aluno com altas habilidades, não permitindo, e em simultâneo, o desenvolvimento de um interesse superior, bem como de programas e cursos voltados para a docência na área da sobredotação (Lopes, Lenharo & Capellini, 2014). Piaget já tinha referido, e numa investigação sua, que era importante o corpo docente ter formação moral e intelectual (Neumann, 2014), sendo perentória a elaboração de um curso focado na temática da sobredotação, com o intuito de fornecer informação específica e de estabelecer alguns objetivos, os quais devem ser concebidos através de algumas leituras e de acordo com o que é considerado necessário para poder exercer as funções de professor com um aluno sobredotado em sala de aula, tal como é o caso da: aquisição de competências para reconhecer um aluno com altas habilidades, compreensão das medidas a adotar caso existam alunos sobredotados na sua sala de aula, promoção de um pensamento divergente e mais criativo nos alunos, promoção da inclusão de alunos sobredotados, tendo por base as últimas investigações acerca da temática, pois com o passar dos anos vão surgindo novos estudos que podem introduzir descobertas inovadoras e relevantes para a prática pedagógica (Falcão, 1992). Porém, é também crucial que o docente compreenda como deve mediar os relacionamentos em sala de aula, pois existem, e

por vezes, vários problemas intrínsecos à sobredotação, os quais podem, de facto, dificultar a relação entre alunos (Oliveira, Mencia & Capellini, 2015).

1.5.3. A educação em Portugal e a legislação relativa à sobredotação

Existe uma tendência natural para se pensar que as crianças sobredotadas, e como são portadoras de uma ou várias alta(s) habilidade(s), são também seres autodidatas, que conseguem realizar todos os exercícios de todas as áreas do saber sem precisar de ajuda, o que se revela como sendo uma falácia. Salvo raras exceções de crianças com sobredotação global, as crianças com sobredotação podem revelar dificuldades em uma ou mais áreas (Matos, 2015). As crianças sobredotadas “são crianças”, sendo que, e frequentemente, se esquece que, e apesar de não serem iguais às outras em termos de conhecimentos, revelam necessidades e cuidados semelhantes às demais crianças, motivo pelo qual colocar a criança em espera, ou ignorá-la, fazendo-a sentir-se “menos importante” ou indesejada, não muda a sua condição, apesar de revelar o tipo de educação que o professor, e por vezes, prefere fornecer nestes casos (Matos, 2015).

No Sistema Educativo Português, e durante muitos anos, o sobredotado teve apenas a seu favor a condição de aceleração escolar (Miranda, 2008). “Segundo o artigo 28.º, do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, tais alunos podem concluir o 1.º ciclo do ensino básico em três anos e transitar um ano letivo no 2.º e no 3.º ciclo por uma vez, sem concluir o ano anterior” (cit. in Dias, 2018).

Os alunos sobredotados deixaram de ter acesso ao apoio prestado por um professor de ensino especial, o qual é extremamente importante para estes alunos, visto que alguns deles apresentam dificuldades em determinadas áreas, para além de poderem apresentar, e em alguns casos, alguma deficiência. Na verdade, os casos de sobredotação global são raros, sendo que as mentes brilhantes podem também conter algumas problemáticas associadas (anomalias psíquicas) (Matos, 2015).

1.6. Professores – Características desejáveis e intervenção (identificação, aceleração, agrupamento, enriquecimento)

“O mundo é um lugar perigoso de se viver, não por causa daqueles que fazem o mal, mas sim por causa daqueles que observam e deixam o mal acontecer”.

(Albert Einstein)

1.6.1. Características desejáveis nos professores que lidam com alunos sobredotados

Durante vários anos, a escola foi acusada de inibir o potencial criativo de cada indivíduo, designadamente através de estratégias padronizadas de ensino, que objetivam apenas o estímulo cognitivo (Bahia, s.d.). De acordo com o estudo conduzido por Alencar (2011), as principais características que todo o docente deve possuir para lidar com um aluno sobredotado estão associadas a uma formação na área da sobredotação e com o contacto com alunos sobredotados (ou seja, observação direta). Contudo, o autor evidencia que não é necessário o professor ser, e também ele, sobredotado, contrariando, então, o que é argumentado por Davis e Rimm, dado que estes últimos acreditam que os professores de alunos sobredotados devem ser também sobredotados (Alencar, 2011). Contudo, é importante salientar que foram vários os autores que partilharam o argumento apresentado por Davis e Rimm, talvez devido a uma carga empática associada. No entanto, alguns atribuíram especial relevância ao entusiasmo e ao interesse pela busca de outros conhecimentos como características desejáveis num docente (Alencar, 2011). As características mais relevantes para os alunos são as de carácter pessoal ou social, mais concretamente: ser flexível, atencioso, dinâmico, compreensivo, sensível e possuir habilidades intelectuais elevadas (Alencar, 2011). Porém, a empatia é também uma característica essencial para uma boa docência, tal como é referido por Brandão (2012). A nível das características profissionais, merecem especial destaque as que se seguem: a capacidade de observação; a formação superior; o conhecimento sobre o assunto; a experiência na área; a criatividade (Alencar, 2011).

Os docentes devem, assim, e em caso de sobredotação, adequar o ritmo de aprendizagem ao aluno, facilitar informações que o aluno considere relevantes, optando pelas áreas em que o mesmo revela interesse, estimular a criatividade, o espírito crítico e observador, encorajar o trabalho autónomo, a autossuficiência e a autorregulação, elogiando o bom desempenho do aluno e ensinando-o a lidar com o fracasso (Bahia, s.d.; Falcão, 1992; Matos, 2015).

1.6.2. Identificação de um aluno sobredotado

O sistema educativo deve fornecer uma resposta diferenciada aos alunos sobredotados, a qual deverá, por sua vez, permitir que o aluno usufrua de uma educação que atenda às suas especificidades a nível social, emocional e cognitivo, promovendo, de igual modo, a sua integração na sala de aula e tomando como premissa a educação inclusiva (Miranda & Almeida, 2013). Incluir um aluno que muitos consideram um “chico esperto” é difícil, podendo ser, inclusive, prejudicial para o aluno e para o bom funcionamento da sala de aula caso não se tomem as devidas precauções (Martins, 2017; Rodrigues, 2012). De salientar que respeitar este aluno não é, de todo, transformá-lo para que este se torne igual a nós, mas sim educá-lo para que se torne igual a si próprio e aceitá-lo pelos seus aspetos fortes, estimulando-o para que seja autoconfiante e para que desenvolva o seu talento (Bahia, s.d.).

A identificação dos alunos sobredotados deve ser precoce, apesar de não se apontar uma idade em concreto, dado que existe alguma imprecisão entre os vários autores que discorrem sobre esta temática. No entanto, alguns consideram que as medidas de avaliação apresentam várias lacunas, uma das quais remete para a baixa previsibilidade quando a criança apresenta uma idade inferior a 12-13 anos, pois é só nessa idade que a pontuação dos testes estabiliza, devido essencialmente à maturação neurológica da criança. Como foi referido anteriormente, ser precoce não significa, de todo, ser sobredotado (Brandão, 2012). O processo de identificação é efetuado por uma equipa multidisciplinar, na qual integra um docente especializado, um técnico da área onde o aluno revela o seu talento e um psicólogo (Pocinho, 2009). A criança é avaliada em termos psicométricos, designadamente através de alguns testes psicológicos, tais como: Teste de Pensamento Criativo do Torrance, Teste de Inteligência Abstrata,

Matrizes Progressivas de Raven e Escala Coletiva de Nível Intelectual, sendo que, e para que o processo de avaliação seja válido, se deve utilizar também a Bateria de Instrumentos para a Sinalização dos Alunos (Pocinho, 2009).

De facto, um reconhecimento precoce acabaria por diminuir o insucesso/fracasso escolar deste tipo de alunos, ajudando o aluno a não sentir, e com tanto impacto, a dissincronia típica nos alunos de altas habilidades (Araújo, 2011). Para além disso, há quem refira que muitas das vezes não existe um conhecimento suficiente, o que culmina na não identificação destes alunos, resultando, por sua vez, numa acumulação de frustração e de sofrimento (Neumann, 2014). Em Portugal, estima-se que cerca de 3 a 5% das crianças e jovens é sobredotada, passando muitas vezes despercebidos no meio escolar, pois os professores não revelam uma preparação adequada para identificar as suas diversas características (Martins, 2017).

A não identificação das crianças e jovens sobredotados faz com que os mesmos enfrentem severas dificuldades, quer a nível emocional, quer a nível cognitivo, revelando frequentemente uma certa desmotivação por não lhes serem dadas as devidas oportunidades (Martins, 2017).

Para se proceder à avaliação da criança sobredotada existe uma série de etapas necessárias, as quais não estarão apenas sujeitas ao professor, mas também à família dessas crianças (mais concretamente aos pais) (Araújo, 2011). Os pais são quem ama, cuida e sabe dos interesses, das motivações, das habilidades e das características de personalidade do filho, motivo pelo qual devem ser considerados e devidamente integrados no processo de diagnóstico. Contudo, os pais podem, e por vezes, induzir em erro, visto que enquanto figuras paternas tendem a exagerar e a distorcer a realidade no que diz respeito ao desempenho do seu filho (Rodrigues, 2012).

Atualmente, alguns autores defendem que a identificação deve ser processada em 3 fases. Uma fase de sinalização ou *screening*, onde se percebe se a criança é realmente sobredotada. Aqui despistam-se possíveis patologias que possam estar associadas (sabemos hoje pela diversa literatura que sintomas de défice de atenção, personalidade histriónica ou narcisista, distúrbio de oposição, hiperatividade, transtornos de aprendizagem e até síndrome de Asperger podem camuflar uma

sobredotação, ou as crianças podem ser portadoras de uma dupla-excepcionalidade), já que, e para que se possa perceber as reais capacidades da criança, se deve reconhecer também as incapacidades adjacentes, de modo a que se possa ajudar, quer na parte em que a criança sente necessidades, quer na parte em que esta necessita de mais estímulo para expandir as suas capacidades (Benito, 2005).

A segunda fase é onde a sobredotação é confirmada, fornecendo-se informações aos familiares ou a quem acompanha a criança ou jovem, mais precisamente acerca da sobredotação. A última fase, por sua vez, é designada por “*program planning*”, sendo caracterizada pelo seu teor mais individual, onde se estuda as características pessoais do aluno, tal como as suas habilidades e ambições, as quais são posteriormente trabalhadas e desenvolvidas (Alves & Nakano, 2015; Miranda & Almeida, 2013; Pocinho, 2009).

Contudo, é crucial acrescentar que existem alguns problemas, os quais devem ser devidamente considerados para que se obtenha uma boa identificação, mais precisamente: a questão da falta de concordância do conceito da sobredotação pode influenciar a identificação (a controvérsia referida anteriormente, relacionada com a existência de crianças sobredotadas com patologias associadas), a idade precoce da criança a sinalizar, a falta de conhecimento por parte dos docentes e dos demais técnicos que estão a identificar a criança e a utilização de testes de identificação pouco eficazes (Brandão, 2012).

1.6.3. Aceleração ou flexibilização escolar

A aceleração, ou flexibilização, remete para uma medida educativa associada ao avanço do aluno, mais concretamente a nível da sua situação escolar, sendo que o mesmo avança um ou mais anos de acordo com as suas necessidades educativas, designadamente a um ritmo mais rápido do que os alunos não sobredotados (Almeida, 2009). O avançar ou saltar de ano é apenas um dos procedimentos da aceleração, pois existem outros, tal como é o caso da entrada precoce na escola, a realização de cursos num curto período de tempo, a frequência de disciplinas de nível universitário e do fornecimento de materiais e de um ensino mais rápido do que o normal numa sala de

aula regular (Alcón, 2005; Alencar, 1993). De facto, esta medida permite que o aluno seja colocado no nível curricular mais adequado à sua idade mental, sendo que as principais vantagens deste tipo de medida remetem para o facto de: o método poder ser utilizado em qualquer escola, revelando-se como sendo mais económico, existir menos monotonia e aborrecimento por parte do aluno, menor probabilidade de abandono escolar, maior nível de motivação e de interesse por parte do aluno, o que resulta em atitudes mais positivas e, por conseguinte, em melhores hábitos de estudo (Alcón, 2005; Alencar, 1993). As desvantagens, por outro lado, remetem para o facto de: o aluno, e ao avançar de ano, poder não aprender o que é necessário, a brincadeira própria da idade é diminuta ou nula, o que pode ser prejudicial, pois ao apressar o ensino a criança tem de manter-se concentrada no que lhe é apresentado, deitando de parte a oportunidade de pensar e de desenvolver a sua criatividade num outro patamar, a interação social com outras crianças começa a escassear, pois a criança pode ser vítima de *bullying* por ter menos idade do que os demais, ou por não participar nas mesmas atividades extracurriculares do que os restantes alunos, e a nível emocional podem existir algumas perdas bastante significativas (Alcón, 2005; Alencar, 1993).

Em Portugal, sabe-se que a aceleração se tem realizado com sucesso, visto que os estudantes que usufruem desta medida apresentam mais benefícios do que propriamente malefícios (Almeida, 2009).

1.6.4. Enriquecimento escolar

O enriquecimento é um método que amplia os conhecimentos, é integrador, ajuda no desenvolvimento de todas as áreas do saber e é adequado a todos os tipos de sobredotação (Alcón, 2005; Almeida, 2009). Através de um currículo diferenciado, este método oferece habilidades, conhecimentos e atividades ao aluno, os quais vão ao encontro das especificidades de cada um (Alcón, 2005). O termo enriquecimento é dicotómico, pois existe o “currículo enriquecido” que é desenvolvido através do currículo escolar normal, apesar de pressupor algumas alterações em conteúdos ou em estratégias empregadas pelos professores (Almeida, 2009). Por outro lado, existem os “programas de enriquecimento”, os quais proporcionam um currículo com um vasto

leque de novos conhecimentos ao aluno, apesar de pressupor uma planificação prévia (Almeida, 2009).

Em sùmula, é uma medida bastante dispendiosa, apesar de a sua prática resultar numa consciência crítica superior, bem como num apelo superior à criatividade e num melhor rendimento académico (Almeida, 2009).

1.6.5. Agrupamento de alunos

O agrupamento remete para um método que pretende juntar todos os alunos sobredotados em grupos, turmas ou escolas, e de acordo com medidas especializadas, motivo pelo qual o aluno passa a ter acesso a um ensino mais enriquecedor, diferenciado e adequado às suas capacidades cognitivas (Almeida, 2009; Rodrigues, 2012). Ricardo Monteiro, o Presidente do conselho pedagógico da Universidade da Criança, e juntamente com alguns técnicos, abriu em 2008 uma escola-piloto em Portimão exclusivamente para crianças sobredotadas, com propinas elevadíssimas de cerca de 375 a 500 euros (Assunção, 2008). O projeto consistia em juntar crianças com as mesmas potencialidades em turmas de 18 alunos, o que ajudaria no desenvolvimento dessas capacidades (Assunção, 2008). Referente ao ano de 2018, nada se sabe acerca deste projeto intrigante, pois nenhuma notícia foi lançada até então. Contudo, seria benéfico para a área educacional saber as repercussões deste projeto nos alunos. Se, por um lado, é bom que alunos semelhantes interajam entre si, colocar uma propina com valores exagerados pode negar a possibilidade de um aluno com altas habilidades, mas de classe económica inferior, poder frequentar esta escola.

O aluno, e ao ter acesso a uma turma especial a tempo inteiro ou a regime parcial, pode estar com colegas que o compreendem, que agucem a sua curiosidade e, desta forma, a sua cognição. No entanto, acaba por não lhe ser facultado o suporte necessário, colocando-se, então, de parte o princípio da inclusão (Almeida, 2009; Rodrigues, 2012).

PARTE II- ENQUADRAMENTO PRÁTICO

CAPÍTULO 2 – Metodologia de investigação

2.1. Apresentação e justificação do estudo

No sistema educativo português muitos são os alunos que apresentam sobredotação e não são percebidos pelos professores (ANEIS, 2016). A investigadora Sara Bahia, e na entrevista dada à revista Pais&Filhos, afirma que a maior parte dos professores não sabe reconhecer as diferentes características de um sobredotado (Martins, 2017).

O presente estudo surge numa tentativa de caracterizar as perceções dos professores sobre a sobredotação, especificamente em função das áreas de docência e dos ciclos de organização do sistema educativo português. Estarão os professores devidamente informados acerca da sobredotação? A Dr.^a Lúcia Miranda, e numa entrevista dada este ano ao jornal Público, afirma que os docentes estão mais sensibilizados para esta área do que há 20 anos (Dias, 2018). Para a autora do presente estudo, esta constatação revela-se como sendo importante para a concretização deste estudo exploratório, dado que existe pouca informação acerca desta temática em particular, motivo pelo qual é fundamental desenvolver estudos que reforcem a necessidade de se introduzir textos e materiais pedagógicos de apoio ao trabalho da comunidade docente, mais concretamente em relação aos desafios colocados pela sobredotação.

2.2. Formulação do problema orientador do estudo

As crianças passam grande parte da sua vida na escola, a qual contribui para o seu desenvolvimento, negativa ou positivamente consoante as experiências vividas. As crianças sobredotadas carecem de um apoio específico pois também elas têm especificidades incomuns. É importante, e para a autora do presente estudo, perceber se os docentes consideram ou não relevante que o aluno sobredotado tenha, e enquanto contributo para a sua formação, o apoio de um professor de Ensino especial, visto que o nosso sistema educativo não abrange este tipo de alunos (ANEIS, 2016).

2.3. Procedimentos e instrumentos

Esta investigação qualitativa - paradigma naturalista - foi efetuada através de um inquérito por questionário, o qual foi colocado online através do *google docs*, tendo os dados sido recolhidos e posteriormente analisados, nomeadamente com recurso ao programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). O questionário é um instrumento muito utilizado para a recolha de dados, sendo composto por perguntas devidamente organizadas, as quais podem ser respondidas sem a presença do investigador. Regra geral, o questionário é enviado com uma carta ou, e tal como foi o caso, com o devido requerimento (Anexo 1), o qual explica o objetivo do questionário (Marconi & Lakatos, 1982).

O questionário (Anexo 3) encontra-se dividido em quatro partes, sendo que na primeira parte são colocadas questões de carácter mais pessoal, servindo para conhecer melhor o docente e a sua formação. Na segunda parte do questionário são colocadas afirmações retiradas dos 26 itens da Escala de Representações dos Professores acerca da Sobredotação (Veiga & Marques, 2001), as quais caracterizam os alunos sobredotados, objetivando-se a compreensão das qualidades dos alunos sobredotados por parte dos docentes inquiridos. A escala de valores, mais precisamente a de Likert, varia entre 1 e 6, sendo que o 1 refere-se à resposta “Discordo totalmente” e o 6 à resposta “Concordo totalmente”.

Na terceira parte do questionário são fornecidas algumas afirmações referentes ao modo como os alunos sobredotados são incluídos no sistema educativo, sendo que o docente deve assinalar com uma cruz a melhor resposta, e de acordo com a sua perspetiva, desde “Discordo totalmente” até “Concordo totalmente”. Por fim, a quarta parte destina-se à área da Língua Portuguesa, onde através de algumas afirmações, e com base no mesmo método de resposta adotado anteriormente, se verifica a necessidade sentida pelos docentes de Língua Portuguesa, mais precisamente no que diz respeito aos materiais de ensino.

2.4. Caracterização da amostra

Foi usada uma amostra de conveniência, constituída por professores de diversos ciclos de ensino. O estudo foi desenvolvido através da aplicação de um questionário a 101 docentes das mais diversas áreas de ensino e dos diferentes ciclos escolares, tendo incluído diversas localidades do país. O questionário foi enviado para as escolas.

Para a realização deste estudo foi necessário perceber quem eram estes professores, sendo relevante uma informação de carácter mais pessoal, dando ênfase ao género, idade, ao tempo em que os mesmos estão a lecionar, o ciclo em que os mesmos exercem a sua profissão, a situação profissional, as suas habilitações académicas, se os mesmos têm formação na área do ensino especial e na referida área da sobredotação e as funções que os mesmos desempenham na escola onde lecionam.

A amostra é maioritariamente do sexo feminino, dado que no total foram inquiridas 86 pessoas do sexo feminino (85.1%) e apenas 15 do sexo masculino (14.9%). Relativamente à idade da amostra, a média dos docentes que responderam ao questionário é de 48.04 anos (DP = 8.44), variando entre um mínimo de 24 anos e um máximo de 62, exercendo a profissão de docente, e em média, há 24.29 anos (DP = 8.58), entre um mínimo de 1 ano e um máximo de 40 anos. De acordo com Huberman (1992, cit. in Veiga, Moura & Ribeiro, 1997), o tempo de serviço de um docente pode passar por 3 fases distintas: “fase de consolidação (1-10 anos de serviço); fase de diversificação (11-20 anos) e fase de serenidade (acima dos 20 anos)” (Veiga, Moura & Ribeiro, 1997). De acordo com os dados obtidos, a idade média é de 48 anos e o tempo de serviço encontra-se, e em média, dentro da fase de serenidade.

Na questão relativa ao ciclo de ensino em que os docentes exercem as suas funções, a maior parte dos inquiridos são docentes de 1º ciclo (35 professores, o que equivale a 34.7% da amostra), seguidos dos professores de ensino secundário (22 professores, o que equivale a 21.8% da amostra), dos professores de 2º ciclo (16.8% da amostra - 17 professores), dos professores de 3º ciclo (14.9% da amostra – 15 professores) e dos professores do pré-escolar (11.9% da amostra – 12 professores).

Na questão relativamente à situação profissional, a grande maioria dos inquiridos encontra-se no quadro da escola (45 professores – cerca de 44.6% da amostra), comparativamente ao professor destacado que ocupa cerca de 1.0% da amostra (o que corresponde a apenas 1 professor nesta situação), 14 são docentes contratados (13.9%), 5 docentes no quadro ou nomeação provisória (5.0%) e 36 no quadro de nomeação definitiva (35.6%).

Quanto às habilitações académicas, a maior parte dos professores da amostra é apenas licenciado (59 docentes – 58.4%). Quanto aos restantes inquiridos, 29 concluíram o mestrado (28.7%), 9 concluíram uma pós-graduação (8.9%) e 4 concluíram o doutoramento (4.0%). Entre todos os inquiridos, 61 professores (60.4%) afirmam não ter qualquer tipo de formação em ensino especial, enquanto os restantes 40 (39.6%) afirmam que têm formação em ensino especial.

Relativamente aos que afirmaram ter formação em educação especial, foi-lhes questionado onde a adquiriram, sendo que 61 dos docentes (60.4% da amostra) se absteve de responder, enquanto os restantes (40 professores – 39.6% da amostra) responderam à questão. Entre as respostas obtidas, a maioria afirma ter formação em ensino especial devido a uma pós-graduação (14 professores – 13.9% da amostra), seguidos pelos inquiridos que afirmam ter recebido essa formação no mestrado (11 professores – 10.9% da amostra), na licenciatura (9 professores – 8.9% da amostra), num breve curso (2 professores – 2% da amostra), numa iniciativa pessoal (2 professores – 2% da amostra), em congressos (1 professor – 1% da amostra), e outros (1 professor – 1% da amostra), sendo que este último se encontrava ainda a frequentar um mestrado na área de ensino especial.

Por sua vez, e no que diz respeito à formação em sobredotação, as respostas obtidas permitiram concluir que: cerca de 84.16% (85 professores) não tem qualquer tipo de formação em sobredotação, sendo que apenas os restantes 15.84% (16 professores) revelou ter formação em sobredotação. Na questão relacionada com a obtenção da formação em sobredotação, os inquiridos responderam que a obtiveram: numa pós-graduação (7 professores – 6.9% da amostra), em congressos (4 professores – 4% da amostra), na licenciatura (3 professores – 3% da amostra), num breve curso

(FOCO; 1 professor – 1% da amostra) e numa iniciativa pessoal (1 professor – 1% da amostra). O total das respostas obtidas remete para 15.84% da amostra (16 professores).

Por outro lado, e no que diz respeito às funções desempenhadas pelos inquiridos, constata-se que, e com base nas respostas obtidas, 30.7% (31 professores) é diretor de turma, 29.7% (30 professores) tem outras funções, 24.8% (25 professores) é professor de ensino especial e 14.9% (15 professores) tem funções de gestão.

Atentando na segunda parte do questionário, onde se utilizou a “Escala de Representação dos Professores acerca da Sobredotação”, de Veiga e Marques (2012), todas as respostas foram codificadas através de uma escala de Likert, mais concretamente uma escala de 6 pontos, sendo que o 1 corresponde à afirmação “Completamente em desacordo” e o 6 à afirmação “Completamente de acordo”.

2.5. Resultados - Estatísticas descritivas

A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos relativamente às estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) das respostas dadas aos 26 itens da Escala de Representações dos Professores acerca da Sobredotação (Veiga & Marques, 2001), a qual avalia as perceções dos professores relativamente às características de um aluno sobredotado.

Como se pode observar, é bastante notório que os atributos relacionados com o intelecto são os mais valorizados – médias mais altas (facilidade de aprendizagem, desenvolvimento mental adiantado, boa memória, inteligência elevada e perspicácia). A intuição rápida, a atração pela complexidade e a precocidade são também aspetos que os docentes inquiridos consideram como relevantes para representar a sobredotação. Outras características que os alunos sobredotados evidenciam, mas que não foram tão identificadas pelos professores foram: a desadaptação escolar, irrequietação, a distração, o interesse pelas artes e o desleixo (médias mais baixas). Em sùmula, e com base nestes dados, é possível concluir que os docentes ainda representam o aluno sobredotado predominantemente a partir de características intelectuais elevadas, e não por ser desordeiro na sala de aula, o que evidencia uma

representação incompleta, a qual cria dificuldades óbvias na sinalização e na posterior conceção de programas pedagógicos adaptados a estes alunos com necessidades educativas específicas.

Tabela 1 – Valores das médias e dos desvios-padrão das respostas aos itens da Escala de representações dos professores acerca da sobredotação (ERPAS) de Veiga e Marques (2001) (n=201)

| | M | DP |
|--------------------------------------|------|------|
| 01_Desadaptação escolar. | 3.96 | 1.33 |
| 02_Indisciplina. | 3.04 | 1.29 |
| 03_Exigência. | 4.69 | 1.12 |
| 04_Precocidade. | 4.81 | 1.00 |
| 05_Clareza de ideias. | 4.32 | 1.09 |
| 06_Facilidade de aprendizagem. | 5.04 | 1.09 |
| 07_Criatividade notória. | 4.34 | 1.19 |
| 08_Difícil integração social. | 4.00 | 1.44 |
| 09_Atração pelo trabalho difícil. | 4.44 | 1.32 |
| 10_Adiantado desenvolvimento mental. | 5.15 | .87 |
| 11_Memória boa. | 5.00 | 1.06 |
| 12_Inteligência elevada. | 5.28 | .84 |
| 13_Irrequietação. | 3.71 | 1.32 |
| 14_Vivacidade. | 3.89 | 1.30 |
| 15_Capacidade de abstração. | 4.71 | 1.12 |
| 16_Perspícia. | 5.03 | 1.01 |
| 17_Intuição rápida. | 4.95 | 1.14 |
| 18_Distração. | 3.55 | 1.43 |
| 19_Egocentrismo. | 3.48 | 1.28 |
| 20_Originalidade. | 4.42 | 1.23 |
| 21_Independência. | 4.04 | 1.26 |
| 22_Gosto em arriscar. | 3.88 | 1.24 |
| 23_Atração pela complexidade. | 4.87 | 1.10 |
| 24_Interesse pelas artes. | 3.38 | 1.17 |
| 25_Privacidade notória. | 3.92 | 1.27 |
| 26_Desleixo. | 2.79 | 1.34 |

Na Tabela 2 são apresentados os resultados referentes às questões sobre a perceção dos professores da amostra sobre as necessidades de formação científico-pedagógica em sobredotação. De facto, é possível verificar que muitos docentes consideram que a área da sobredotação deveria ser incluída na licenciatura de formação de professores (M=4.30, DP=.70), os quais consideram, de igual modo, como sendo relevante terem mais formação nessa área (M=4.39, DP=.66). Em relação às escolas onde os docentes inquiridos trabalham, constatou-se que estas aparentam não dispor de técnicos especializados para trabalhar com alunos sobredotados (M=2.62, DP=1.12), nem de materiais e recursos (M=2.67, DP=.99). Os docentes inquiridos declaram ainda possuir uma necessidade moderada de formação pedagógica nessa área (M=3.63, DP=1.03), evidenciando também a falta de apoio técnico especializado (M=3.59, DP=.97) e de recursos pedagógicos (M=3.50, DP=.97).

Tabela 2 – Valores das médias e dos desvios-padrão das respostas às questões de investigação relativas à caracterização das necessidades de formação no domínio da sobredotação (n=201)

| | Mín. | Máx. | M | DP |
|---|------|------|------|------|
| P01_A formação sobre a sobredotação devia ser incluída no plano de estudos das licenciaturas de formação de professores e educadores. | 3 | 5 | 4.30 | .70 |
| P02_No geral, os professores deviam ter mais formação para trabalharem com os alunos sobredotados. | 2 | 5 | 4.39 | .66 |
| P03_A escola onde trabalho valoriza o trabalho com alunos sobredotados. | 1 | 5 | 3.24 | .96 |
| P04_A escola onde trabalho dispõe de técnicos especializados para trabalhar com alunos sobredotados. | 1 | 5 | 2.62 | 1.12 |
| P05_A escola onde trabalho dispõe de materiais e recursos pedagógicos para trabalhar com alunos sobredotados. | 1 | 5 | 2.67 | .99 |
| P06_A escola onde trabalho tem boas práticas de trabalho com alunos sobredotados. | 1 | 5 | 2.84 | .88 |
| P07_Pessoalmente, sinto falta de formação pedagógica para trabalhar com alunos sobredotados. | 1 | 5 | 3.63 | 1.03 |
| P08_Pessoalmente, sinto falta de apoio de técnicos especializados para trabalhar com alunos sobredotados. | 1 | 5 | 3.59 | .97 |
| P09_Pessoalmente, sinto falta de recursos pedagógicos para trabalhar com alunos sobredotados. | 1 | 5 | 3.50 | .97 |

A maior parte dos docentes (87.1%) desconhece a existência de organizações de apoio ao sobredotado e apenas 13 docentes responderam afirmativamente a esta questão (12.9%). De entre os que conhecem uma organização de apoio à sobredotação, 7.9% conhece a ANEIS e 2% a APCS.

Apenas 15 docentes (14.9%) declarou possuir experiência de trabalho com crianças sobredotadas, sendo que, e em média, trabalharam com 11.79 crianças durante cerca de 8.14 anos. No ano letivo corrente, apenas 9 docentes (8.9%) dizem trabalhar com alunos sobredotados.

De acordo com a Tabela 3, relacionada com a pergunta sobre “as áreas curriculares onde sente mais a falta de recursos pedagógicos para trabalhar com alunos sobredotados”, podemos constatar que o número de docentes que não respondeu, ou que não sabe, é bastante alto (90.2%), o que parece revelar que os docentes inquiridos não possuem informação suficiente para poder responder sobre se sentem ou não falta de materiais pedagógicos para este tipo de alunos. São poucos os docentes que declaram explicitamente que notam a falta de material pedagógico para a totalidade das áreas de formação - apenas 10 docentes disseram sentir falta em todas as áreas, tendo as áreas científicas sido privilegiadas em relação às demais, talvez ainda por considerarem que a sobredotação está mais ligada ao raciocínio.

Tabela 3 – Respostas à questão “Pessoalmente, as áreas curriculares onde sente mais a falta de recursos pedagógicos para trabalhar com alunos sobredotados são (indicar quais)”

| | n | % |
|---|-----|-------|
| Todas as áreas | 10 | 20.4 |
| Ciências | 9 | 18.4 |
| Matemática | 8 | 16.3 |
| Língua Portuguesa | 8 | 16.3 |
| Artes | 4 | 8.2 |
| Materiais pedagógicos e métodos pedagógicos. | 4 | 8.2 |
| Línguas estrangeiras | 3 | 6.1 |
| Tecnologias Informação Comunicação | 2 | 4.1 |
| História | 1 | 2.0 |
| Subtotal de respostas assinalando necessidades de formação | 49 | 44.5 |
| Não sinto falta de formação. | 6 | 9.8 |
| Não sabe, não responde | 55 | 90.2 |
| Subtotal de respostas assinalando dúvidas ou a ausência de necessidades de formação | 61 | 55.5 |
| Total de respostas | 110 | 100.0 |

Dos 101 docentes inquiridos, apenas 55 (54.5% da amostra) declararam que pretendiam obter formação para trabalhar especificamente com crianças sobredotadas, assinalando na sequência o tipo de formação pretendida, a qual se pode observar na Tabela 4.

Assim, dos inquiridos que declararam que pretendiam formação, constata-se que as respostas obtidas abrangem cerca de 90 áreas diferentes de formação, com sujeitos a assinalarem mais do que uma área. Dos inquiridos que responderam a esta questão, podemos verificar que existe uma primazia pelos métodos pedagógicos, motivo pelo qual se conclui, e neste âmbito, que é de extrema importância para a classe docente adquirir conhecimento sobre metodologias para ajustar as práticas de aulas às necessidades dos alunos sobredotados.

Tabela 4 – Respostas à questão “Em que áreas pretendia obter formação (Indique as áreas, por exemplo, legislação, instituições ou associações de apoio, métodos de diagnóstico, métodos pedagógicos, materiais pedagógicos, conteúdos curriculares, acesso a experiências, etc.)”

| | n | % |
|--|----|-------|
| Métodos pedagógicos | 26 | 28.9 |
| Materiais pedagógicos | 17 | 18.9 |
| Métodos de diagnóstico | 13 | 14.5 |
| Acesso a experiências | 12 | 13.3 |
| Conteúdos curriculares | 11 | 12.2 |
| Legislação | 3 | 3.3 |
| Instituições ou associações de apoio | 3 | 3.3 |
| Todas as áreas | 4 | 4.5 |
| Outras (Psicologia com especialização em neurociência) | 1 | 1.1 |
| Total | 90 | 100.0 |

Por fim, foi ainda formulada uma questão aberta no inquérito, com o intuito de se obterem as opiniões dos docentes acerca das necessidades colocadas pelos estudantes sobredotados, resultando nas seguintes sugestões (Tabela 5).

Tabela 5-Respostas à questão: “Em relação ao tema da sobredotação, pretende acrescentar alguma opinião ou sugestão?”

| | n | % |
|--|----|------|
| Não responde | 78 | 77.3 |
| "Os alunos sobredotados não devem, preferencial ou tendencialmente, saltar anos de ensino, dado que não têm maturidade psicológica para tal. | 1 | 1.0 |
| A alternativa será saber lidar, com inteligência e criatividade, com eles no ano de ensino em que se encontram, atribuindo-lhes por exemplo responsabilidades controladas em relação a colegas mais | 1 | 1.0 |
| A diferenciação curricular deveria ser garantida para os alunos sobredotados, com enquadramento legal específico | 1 | 1.0 |
| A Formação Contínua deve ser oferecida nesta área e recomendada a todos os professores. | 1 | 1.0 |
| Cada ano de ensino implica 60% de conhecimentos e competências teóricos e 40 % (ou mais, ou menos, são percentagens intuídas, nada mais, e dependem do nível de ensino). O tempo restante correspon | 1 | 1.0 |
| Caso o façam, é fundamental que tenham acompanhamento de um psicólogo, se revelarem disfunções severas de comportamento. | 1 | 1.0 |
| Considero que o maior problema não está na ausência de recursos materiais/ pedagógicos, mas na má formação pedagógica dos docentes. | 1 | 1.0 |
| Devia fazer parte do currículo na formação de professores | 1 | 1.0 |
| Devia ser uma área mais trabalhada | 1 | 1.0 |
| Este tipo de aluno deve ser protegido e resguardado de megalomanias de pais e da imprudência ou do orgulho irresponsável de alguns professores menos experientes, menos informados ou simplesmente sem b | 1 | 1.0 |
| Gostaria de ter mais informações. | 1 | 1.0 |
| Há um falha enorme de formação de pessoal docente nas escolas na área da sobredotação. | 2 | 2.0 |

Tabela 5-Respostas à questão: “Em relação ao tema da sobredotação, pretende acrescentar alguma opinião ou sugestão?”

| | | |
|---|------------|--------------|
| Não existe, que eu saiba, sobredotação para o espírito, para a psiquê, para a alma, para a forma de lidar com as emoções nos contextos mais díspares, para a maneira como nos sentimos em relaç | 1 | 1.0 |
| o carácter emocional destas crianças é muito importante de ter em conta | 1 | 1.0 |
| O facto de não haver formação evidente, as crianças sobredotadas acabam por ser vistas como "normais", o que nao corresponde à realidade, acabando por sair prejudicadas. | 1 | 1.0 |
| O voluntariado é manifestamente uma opção a considerar. Anos depois, terão a oportunidade para se dedicarem aos seus interesses científicos mais prementes durante o tempo que quiserem. No tempo d | 1 | 1.0 |
| Os docentes deviam ter formação como identificar e trabalhar com alunos sobredotados nas suas áreas de intervenção. | 1 | 1.0 |
| Penso que esses alunos devem ser incluídos junto dos demais alunos, tal como os "subdotados", e aprender a fazer uso apenas dos recursos que estão acessíveis a todos, sejam eles recursos humanos ou | 1 | 1.0 |
| Penso que por vezes confundimos "autismo com sobredotados e vice versa. | 1 | 1.0 |
| Penso que provavelmente a grande maioria das escolas portuguesas estarão muito mal preparadas para lidar com este tipo de alunos, como aliás o estão para lidar com qualquer tipo de aluno, tais as c | 1 | 1.0 |
| Poderão, é verdade, marcar passo cientificamente, mas avançarão exponencialmente nas competências cívicas, morais e humanas. Sou, por experiência, contra saltarem anos de ensino, mesmo no Ensino | 1 | 1.0 |
| Porquê? | 1 | 1.0 |
| Total | 101 | 100.0 |

Na Tabela 6 são apresentados os resultados das respostas dadas pelos indivíduos da amostra, mais concretamente sobre as questões de investigação relativas à área curricular de Língua Portuguesa. Observamos que apenas alguns docentes afirmam que os professores de português do Ensino Básico dispõem de oportunidades para acederem a uma formação específica para trabalharem com crianças sobredotadas ($M=2.66$, $DP=.81$) e são poucos os que dizem que os professores de português do Ensino Básico dispõem de materiais didáticos (livros, textos de apoio, manuais, exercícios, programas, etc.) adequados para trabalharem com crianças sobredotadas ($M=2.60$, $DP=.88$). Relativamente à questão se os professores de português do Ensino Básico podem contar com técnicos especializados para trabalharem com crianças sobredotadas, apenas uma percentagem de docentes respondeu afirmativamente ($M=2.57$, $DP=.84$). Por último, e no que diz respeito aos professores de português do Ensino Básico dispõem de recursos científicos, pedagógicos e técnicos adequados para o ensino de português com crianças sobredotadas, também apenas uma pequena percentagem de docentes respondeu afirmativamente ($M=2.50$, $DP=.92$).

Tabela 6 – Valores das médias e dos desvios-padrão das respostas às questões de investigação relativas à área curricular de Língua Portuguesa

| | M | DP |
|---|------|-----|
| P16_Os professores de português do Ensino Básico dispõem de recursos científicos, pedagógicos e técnicos adequados para o ensino de português com crianças sobredotadas. | 2.50 | .92 |
| P17_Os professores de português do Ensino Básico dispõem de oportunidades para acederem a uma formação específica para trabalharem com crianças sobredotadas. | 2.66 | .81 |
| P18_Os professores de português do Ensino Básico dispõem de materiais didáticos (livros, textos de apoio, manuais, exercícios, programas, etc.) adequados para trabalharem com crianças sobredotadas. | 2.60 | .88 |
| P19_Os professores de português do Ensino Básico podem contar com técnicos especializados para trabalharem com crianças sobredotadas. | 2.57 | .84 |

Inicialmente, o estudo foi desenvolvido com intuito de proceder à construção de materiais pedagógicos para apoiar a formação pedagógica na área de Língua Portuguesa, pelo que foram inseridas algumas questões mais específicas para essa área.

Na Tabela 7 são apresentados os resultados, sendo que as atividades de escrita (29 professores – 28.9% da amostra) são consideradas como sendo as mais necessárias pela comunidade docente, seguindo-se as fichas de trabalho (21 professores – 20.8% da amostra), a análise de texto (17 professores -16.8% da amostra), as atividades de oralidade (15 professores – 14.9% da amostra), todos os domínios indicados (3 professores - 3% da amostra), a gramática (2 professores - 2% da amostra), tendo a escrita criativa e a pergunta restrita o mesmo número de inquiridos (1 professor - 1% da amostra).

Tabela 7 – Respostas à questão “Na área curricular de português do Ensino Básico, que tipo de recursos ou materiais entende serem necessários para trabalhar com crianças sobredotadas?”

| | N | % |
|-----------------------------|-----|-------|
| Análise de texto | 17 | 16.8 |
| Atividades de escrita | 29 | 28.7 |
| Atividades de oralidade | 15 | 14.9 |
| Gramática | 2 | 2.0 |
| Fichas de trabalho | 21 | 20.8 |
| Escrita criativa | 1 | 1.0 |
| Pergunta restrita | 1 | 1.0 |
| Todos os domínios indicados | 3 | 3.0 |
| Total | 89 | 88.1 |
| Não respondeu | 12 | 11.9 |
| Total | 101 | 100.0 |

Na Tabela 8 são apresentadas as respostas dadas pelos docentes relativamente a sugestões direcionadas para o ensino de português.

Tabela 8 – Respostas à questão: “A propósito do ensino de português com crianças sobredotadas, tem alguma sugestão?”

| | n | % |
|---|-----|-------|
| Não respondeu | 93 | 92.1 |
| Alteração drástica nas metodologias pedagógicas. | 1 | 1.0 |
| Como referi anteriormente, não sei dizer se a criança é sobredotada ou não. | 1 | 1.0 |
| Não, visto serem mais as crianças com dificuldades do que sobredotadas. | 1 | 1.0 |
| Observação e análise de peças de teatro. | 1 | 1.0 |
| Oferecer, pela Universidade Aberta (ou outra), uma formação, neste âmbito, virada para a prática, dirigida a estes docentes; sabe-se que há Centros de Formação de instituições de ensino superior que, interligados à APCS, o estão a fazer. | 1 | 1.0 |
| Penso que falta formação nessa área, mas confesso que disponho de pouca informação relativamente ao tema. | 1 | 1.0 |
| Recursos adequados para dar resposta a estas crianças. | 1 | 1.0 |
| Respondido na questão P15. | 1 | 1.0 |
| Total | 101 | 100.0 |

2.6. Conclusões

2.6.1. Discussão dos resultados obtidos

Após a análise dos dados obtidos, proceder-se-á à sua discussão, apresentando-se os valores da análise, as reflexões da mesma e eventuais relações com as variáveis em estudo. Os coeficientes serão alvo de algum escrutínio, atentando para as investigações efetuadas no Capítulo 1.

Uma das questões mais relevantes para este estudo remete para a formação em educação especial, sendo fundamental verificar se existe uma correlação entre o ensino especial e a formação em sobredotação. Através da análise das respostas obtidas, constata-se que apenas 40 professores têm formação em ensino especial, entre os quais apenas 16 detêm formação em sobredotação. Por conseguinte, é possível concluir que a formação em ensino especial não engloba, de todo, formação ou conhecimentos na área da sobredotação. Numa amostra de 101 indivíduos, cerca de 84.16% não apresenta qualquer formação na área da sobredotação, sendo que a falta de informação na área da sobredotação pode resultar na não identificação de crianças sobredotadas nas salas de aula, rotulando-se, portanto, as crianças com várias patologias, enquanto basta uma simples adequação das estratégias de ensino para que as crianças se consigam ajustar e evoluir.

De salientar que anteriormente se referiu que muitos docentes não tinham contacto com a sobredotação na licenciatura. No entanto, e considerando o estudo de Fleith et al. (2010), constata-se que existem 3 casos de sujeitos que adquiriram conhecimentos acerca da sobredotação na licenciatura, motivo pelo qual seria benéfico compreender qual a Universidade frequentada pelos mesmos. Efetivamente, estes 3 sujeitos podem revelar uma mudança de mentalidades, dado que já existem alguns docentes que acham relevante informar os seus alunos acerca do significado de sobredotação. Na realidade, os indivíduos revelam, e através das suas respostas, ter apenas tomado conhecimento da sobredotação já no ensino superior, o que evidencia que a sobredotação não é uma temática muito falada nos meios de comunicação, estando frequentemente relacionada apenas com a elite.

Através dos resultados obtidos das estatísticas descritivas é possível constatar que devido à falta de formação os docentes ainda acreditam que a sobredotação se encontra exclusivamente ligada à alta cognição e às notas elevadas, o que se revela como sendo uma falácia, tal como foi demonstrado na primeira parte do presente estudo. Os docentes também afirmam que todo o comportamento que tem uma conotação mais negativa, como a desadaptação escolar, a irrequietação e a distração, não condiz, de todo, com a sobredotação, o que mais uma vez revela a falta de informação dos professores relativamente ao conceito, pois tal como foi referido anteriormente, o sobredotado pode revelar um desajuste social e uma distração caso os temas abordados não sejam do seu interesse.

Apenas uma pequena parte da amostra revela conhecer as organizações de apoio a sobredotados (13 professores), mais concretamente 16 dos que revelaram ter formação na área da sobredotação. Apesar de 3 professores afirmarem que têm formação na sobredotação, constata-se que estes podem responder afirmativamente devido ao facto de conhecerem a área, pois não revelam, de todo, informação suficiente para conhecer as organizações que apoiam a sobredotação. A ANEIS é a organização mais conhecida entre a amostra (7.9%), seguida da APCS, conhecida apenas por 2% da amostra.

São poucos os docentes que afirmam ter já trabalho com alunos sobredotados (15 professores). Contudo, e tendo em consideração que a falta de formação docente é amplamente referida, é normal que muitos alunos sobredotados não sejam identificados, o que justifica, então, a baixa taxa de docentes que trabalham ou trabalharam com alunos sobredotados.

A grande maioria dos docentes que recebeu o questionário não respondeu em que áreas achava relevante a falta de recursos pedagógicos para os alunos sobredotados. Assim, parte-se do pressuposto que os mesmos não possuem formação na área, não se considerando, portanto, aptos para responder a esta questão. Contudo, os que de facto responderam consideram que os recursos pedagógicos das áreas das ciências, das matemáticas e da língua portuguesa são os mais necessários, apesar de

estes terem de ser devidamente adaptados às necessidades dos alunos, pois são recursos que devem agradar a um público específico.

A grande maioria da amostra (55 professores) afirma que deseja obter formação para trabalhar com alunos sobredotados, apontando que gostaria de obter mais informação relativamente aos métodos pedagógicos a adotar em sala de aula. Por conseguinte, é possível constatar que os docentes revelam interesse por esta área em particular. No que diz respeito à questão de resposta aberta, relativa à opinião dos docentes, é possível constatar que alguns dos inquiridos revelam que existe uma parca formação pedagógica a este nível, alertando, então, para o facto de que muitas crianças passam por “normais” nas escolas portuguesas, sendo importante que os professores saibam identificar este tipo de alunos. No entanto, os mesmos docentes consideram como desnecessário os alunos sobredotados saltarem de ano, visto que os mesmos apresentam um desfasamento emocional. Na verdade, a síndrome de dissincronia de Terrasier (1979) é verdadeira e o desfasamento emocional é autêntico, motivo pelo qual não se deve promover a frequência dos alunos com habilidades elevadas em anos escolares que exijam habilidades cognitivas superiores às detidas pelos mesmos, pois acabaríamos por cair no erro de os colocar sob o efeito de pigmaleão negativo. Apesar de os alunos sobredotados necessitarem que os seus docentes reconheçam as suas capacidades, é também fundamental que tenham um apoio psicológico estratégico que promova a sua evolução psicológica simultânea ao desenvolvimento das suas altas habilidades.

Nas questões relativas à área da Língua portuguesa, os professores afirmaram que o docente de português do ensino básico dispõe de uma formação específica na área da sobredotação, da qual pode usufruir para saber mais sobre sobredotação, evidenciando, também, a falta de materiais didáticos, de ajuda técnica especializada na área e de recursos científicos, pedagógicos e técnicos adequados para o ensino de português com crianças sobredotadas. Os professores desta unidade curricular consideram mais relevante a construção de materiais de atividades de escrita, fichas de trabalho e análise de texto. Com estas escolhas conseguimos perceber que os professores consideram que os alunos necessitam de exercitar a escrita, talvez devido ao facto de ser essa a área em que muitos alunos têm dificuldades.

Finalmente, e no respeitante à questão de resposta aberta, na qual foi pedido aos docentes para darem a sua opinião relativamente ao ensino da língua portuguesa nas crianças sobredotadas, as respostas obtidas foram variadas, apesar de se referir, e mais uma vez, a falta de formação. Um outro docente mencionou a falta de análise de peças de teatro, o que pressupõe que os alunos sobredotados carecem de uma formação artística ao longo do seu percurso escolar. Por fim, faz-se também referência ao facto de a Universidade Aberta dever incorporar uma formação relacionada com a sobredotação, a qual deveria, no entanto, ser gratuita e facultada na formação de base dos docentes.

2.6.2. Limitações do estudo

O estudo demonstra algumas limitações, tal como é o caso da sua amostra (101 participantes), que é bastante reduzida, tendo em consideração que a DGEEC (2018) afirma existir, e no exercício das funções, cerca de 145.549 professores (dados referentes ao ano de 2017). Relativamente ao género, a amostra revela que foram mais os professores do sexo feminino a responder ao questionário, motivo pelo qual a amostra deveria ser mais equilibrada, contendo a mesma percentagem de indivíduos do sexo feminino e do sexo masculino. No que diz respeito aos diversos ciclos de ensino, a amostra apresenta números díspares (educação pré-escolar, ensino básico 1º ciclo, ensino básico 2º e 3º ciclos e secundário), sendo que a amostra deveria ser mais equilibrada também a nível dos ciclos de ensino. Por outro lado, e atentando nas habilitações académicas dos participantes, constata-se que mais de metade da amostra (59 professores) é apenas licenciada, o que revela que estes ainda pertencem ao antigo regime. Assim, seria vantajoso desenvolver um estudo apenas com os professores do antigo regime e com os “novos” docentes, que necessitam de um mestrado para lecionar. No que diz respeito à formação educacional em ensino especial, a amostra deveria também ser mais equilibrada, pois iria permitir uma comparação mais fidedigna.

Finalmente, uma outra limitação do presente estudo está relacionada com o facto de este, e inicialmente, ter sido projetado para a obtenção de uma perceção mais

direcionada para a área da língua portuguesa, motivo pelo qual os professores inquiridos deveriam ter sido todos docentes dessa disciplina curricular.

2.6.3. Linhas de investigação futuras

Seria interessante, e em novas investigações, elaborar materiais pedagógicos das áreas apontadas como necessitadas deste tipo de materiais, bem como delinear algumas estratégias pedagógicas para alunos sobredotados. Por outro lado, seria também vantajoso desenvolver um estudo comparativo, mais precisamente antes e depois dos docentes receberem a sua formação, com o intuito de se averiguar se existem diferenças a nível de pensamento nessas duas etapas distintas. Isto é, se os docentes manifestam diferenças na sua perceção dos alunos em sala de aula.

Uma outra linha de investigação possível remete para a utilização de uma amostra composta por docentes com formação em sobredotação, com o intuito de se compreender quais as melhorias que estes consideram como sendo necessárias no sistema educativo português. Contudo, e de acordo com uma perspetiva pessoal, seria também pertinente colocar, e a esta amostra, as questões que figuram no questionário, mais precisamente na sua quarta parte, apesar de ser necessária uma pequena adaptação para todas as áreas.

**PARTE III - PLANIFICAÇÃO DE UMA FORMAÇÃO PARA
PROFESSORES DOS MAIS DIVERSOS CICLOS DE ENSINO NO SENTIDO
DE INFORMAR ACERCA DA SOBREDOTAÇÃO**

CAPÍTULO 3 – Planificação

3.1. Fundamentação

Tal como foi referido no capítulo anterior, a grande maioria dos docentes revela falta de conhecimento relativamente à sobredotação. Para se poder falar de sobredotação é necessário conhecer as suas origens e os estudos que foram desenvolvidos ao longo dos anos, visto que sem uma contextualização histórica não é possível, de todo, demonstrar o escopo total deste conceito.

A maior parte da docência portuguesa deve poder ter acesso à informação da dupla-excepcionalidade ligada à sobredotação, dado que esta pode induzir em erro. No entanto, é também crucial conhecer as necessidades específicas dos alunos sobredotados, pois só deste modo é possível promover o desenvolvimento das suas competências, o qual contribuirá para um futuro promissor.

3.2. Denominação da formação

Curso de formação para professores “A sobredotação, o tesouro escondido”.

3.3. Objetivo geral

Promover junto dos docentes a informação necessária para que os mesmos consigam reconhecer a presença de um aluno sobredotado na sua sala de aula, bem como ajudá-lo no desenvolvimento das suas competências, adotando estratégias de apoio que o ajudem a manter-se interessado e atento na sala de aula.

3.4. Objetivos específicos

1. Conhecer a origem histórica do conceito, bem como os diversos modelos teóricos sobre o fenómeno da sobredotação;

2. Conhecer as diferenças entre o diagnóstico de sobredotação e outros diagnósticos de sintomas aparentemente associados;
3. Conhecer as diferentes patologias associadas à sobredotação;
4. O *bullying* nos alunos sobredotados e formas de combate;
5. Conhecer as leis que regem a sobredotação;
6. Conhecer o trabalho desenvolvido por diferentes instituições de apoio à sobredotação em Portugal;
7. A prática pedagógica com um aluno sobredotado.

3.5. Conteúdos/Programa

Módulo 1 - A sobredotação: Um paradigma atual

1. Acontecimentos históricos significativos para o desenvolvimento do termo “sobredotado”;
2. Evolução histórica do conceito sobredotação até aos dias de hoje;
3. Modelos atuais explicativos da sobredotação: Renzulli, multifatorial e diferenciado de sobredotação e talento de Gagné.

Módulo 2 – Sobredotação vs. Patologia

- 2.1- Definição de sobredotação, recorrendo a diversos estudos científicos;
- 2.2- Patologias associadas à sobredotação: como é que estas funcionam?;
- 2.3- O *bullying* e os alunos sobredotados: O professor como mediador capaz;
- 2.4- Pode existir dupla excepcionalidade? Como reconhecê-la;
- 2.4- Diversos tipos de sobredotação: Diversidade terminológica.

Módulo 3 - A docência na sobredotação

- 3.1- Características que os professores devem ter em consideração quando lecionam para alunos sobredotados;
- 3.2- Perceção de um aluno sobredotado em sala de aula;
- 3.3- Procedimentos a serem desenvolvidos para estimular a alta habilidade do sobredotado em contexto de sala de aula;
- 3.4- Como funciona a aceleração escolar, o agrupamento e o enriquecimento escolar.

Módulo 4 - As leis que regem a sobredotação são eficazes?

- 4.1- Análise do artigo 28.º, do Despacho Normativo n.º 1-F/2016;
- 4.2 - Instituições que apoiam a sobredotação em Portugal.

3.6. Estratégias/Metodologia

Método expositivo/interativo.

3.7. Método de avaliação

O aluno será avaliado através de constantes debates, os quais serão realizados no decorrer das várias sessões, e através de um trabalho final escrito e individual.

3.8. Formadores

Andreia Martins.

3.9. Carga Horária

Por módulo: 6,25 h.Total: 25 h

3.10. Destinatários

Todos os docentes interessados na área da sobredotação.

3.11. Recursos materiais e pedagógicos

Material de projeção e material informático (computador).

3.12. Bibliografia

A bibliografia utilizada para a elaboração deste curso será a que está referida na bibliografia do meu trabalho de investigação, podendo alterar-se se, e até à data de início do curso, existirem novos estudos que sejam relevantes para a formação pedagógica de professores.

CONCLUSÃO

A sobredotação permanece uma temática que merece um estudo mais aprofundado por parte de professores dos mais diversos ciclos, mostrando-se como sendo relevante para a compreensão do comportamento de muitos alunos, apesar de muitos docentes considerarem que os alunos sobredotados são uma minoria nas salas de aula.

Por ser um tema tão pouco debatido nas licenciaturas e afins, são vários os professores a lecionar nas escolas portuguesas que não sabem o significado do conceito de sobredotação. É necessário, portanto, colmatar esta falta de informação, motivo pelo qual é relevante colocar em prática o curso concebido no capítulo 3 do presente trabalho. De facto, o curso irá capacitar os professores com os conhecimentos necessários para que possam reconhecer e identificar os alunos sobredotados. Assim, seria benéfico o seu desenvolvimento e aplicação, pois ajudaria a desenvolver a situação atual em Portugal, nomeadamente no contexto educativo. Na realidade, e comparativamente a outros países da União Europeia, Portugal continua no mesmo contexto educativo, sendo perentório o estudo da sobredotação para desenvolver as práticas educativas existentes no ensino português.

Os materiais pedagógicos adaptados aos alunos com sobredotação, e nas mais diversas áreas, seriam uma mais valia no âmbito da sobredotação. Tendo em consideração essa mesma assunção, no presente trabalho procurou-se compreender quais as áreas que mais necessitam de materiais pedagógicos adaptados a este tipo de alunos, sendo que futuras investigações devem aprofundar esta questão. Na realidade, ao informar os professores acerca da sobredotação estaremos não só a ajudá-los na sua prática profissional, mas também a ajudar os alunos sobredotados a desenvolverem todo o seu potencial.

Após a proposta do curso, apresentada neste trabalho, constata-se que o Centro de Formação de Escolas António Sérgio está interessado na sua implementação, o que indica que o mesmo pode vir a ser implementado no contexto da formação de docentes em Portugal.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, C. M. (2013). *Sobredotação: Percepção de competências. Um estudo de caso*. Lisboa: ESEAG - Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- ANEIS, C. P. (2016). *Sobredotação vol.15 n.1*. Braga: Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação.
- ANEIS. (13 de Maio de 2016). *Livro de resumos do congresso internacional ANEIS 2016*. Obtido de ANEIS- Associação nacional de estudo e intervenção na sobredotação: https://www.aneis.org/wp-content/uploads/2016/08/CIANEIS2016_Resumos.pdf. Consultado em 2017/11/03
- ANEIS (2018). *Formação acreditada para professores*. Obtido de ANEIS: <https://www.aneis.org/formacao-acreditada/> Consultado em 2018/11/05
- ANEIS (2018) Obtido de: https://www.aneis.org/wp-content/uploads/2018/07/revista_vol15_2.pdf . Consultado em 2018/11/05
- ANEIS (2017). *Guia para professores e educadores-Altas capacidades e sobredotação - compreender, identificar, atuar*. Braga: Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação.
- Alcón, M. D. (2005). *El Niño Superdotado- Fundamentos teóricos y psicoeducativos*. Badajoz- España: @becedario.
- Alencar, A. D. (2011). Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/ superdotação. *Revista Educação Especial*, 24, 31-46.
- Alencar, E. M. (1992). A identificação e o atendimento ao superdotado. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 12(1), 22-27.
- Alencar, E. M. (1993). Perspectivas e desafios da Educação do superdotado. *Em aberto, Brasília*, pp. 77-92.
- Alencar, E. M. (1993). Perspectivas e desafios da Educação do superdotado. *Em Aberto*, 13(60), 77-92.

- Alencar, E. M. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: Questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12, 371-378.
- Alencar, E. M. (2007). Criatividade no contexto Educacional: Três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 45-49.
- Alencar, M. d. (2016). *Os superdotados e o bullying*. Curitiba: Editora Appris Ltda.
- Almeida, A. P. (2009). Práticas Educativas na Sobredotação: Diferenciação curricular e estratégias complementares. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(1), 157-168.
- Alves, R. J., & Nakano, T. d. (2015). A dupla-excepcionalidade: Relações entre altas habilidades/ superdotação com a síndrome de Asperger, Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade e transtornos de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 32(99), 346-360.
- Andrade, C. D. (2016). *Fundamentos neurobiológicos da sobredotação e patologia associada*. Lisboa: Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa (Trabalho final de mestrado integrado de Medicina).
- Araújo, M. E. (2011). *Sinalização de alunos com altas habilidades: relação das percepções dos professores com o rendimento escolar dos alunos*. Braga: Universidade Católica Portuguesa- Centro Regional de Braga- Faculdade de Ciências Sociais.
- Assunção, A. (2008). Primeira escola do país para crianças sobredotadas abriu ontem em Portimão. *Público*, <https://www.publico.pt/2008/09/16/jornal/primeira-escola-do-pais-para-criancas-sobredotadas-abriu-ontem-em-portimao-276136>.
- Bahia, S. (2007). Artistas criativos e cientistas inteligentes. Uma dicotomia enraizada ao longo do desenvolvimento. Em A. A. Candeias & L. S. Almeida (Org). *Inteligência humana. Investigação e aplicações (volume 1)*, pp. 485-495). Coimbra: Quarteto.

- Bahia, S. (s.d.). Estimular talentos na sala de aula: Os múltiplos prismas da questão. Em Universidade Évora (Coord.), *Múltiplos olhares sobre como avaliar e intervir* (pp. 160-174). Évora: Universidade de Évora/PRODEP.
- Bahia, S. I. (Dezembro de 2005). "Quente ou frio? o clima de criatividade nos programas de enriquecimento" *Gostam das minhas ideias? Percepções sobre o clima de criatividade*. Obtido de iacat: <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate04/Seccion1/Percep%C3%A7oes.htm>. Consultado em 2018/02/05
- Bahia, S. (s.d.). Quadros que compõe a criatividade: uma análise do teste de Torrance. *Sobredotação*, 91-120.
- Baibich, A. M.-V. (2004). Superdotação. Identificação e opções de atendimento. *Educar*, 20(23), 125-141.
- Bastos, A. M. (2009). *A percepção dos professores sobre os alunos sobredotados versus o alheamento da escola*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Bastos, S. A. (jan./mar. de 2010). Genius and madness. *Neurobiologia*. Obtido de: <https://revistaneurobiologia.com.br/edicoes/ano-2010/volume-73-jul-set/15-ana-t-coelho>. Consultado em 2018/02/05
- Benito, Y. (2005). *Existen los superdotados?* Barcelona: EPRAXIS.
- Bilimória, H. C. (2011). Conceptualização de sobredotação: Da inspiração divina, á influência do contexto. *Journal of Child and Adolescent Psychology* 4, 95-108.
- Brandão, C. P. (2012). *A sobredotação como necessidade educativa especial: conhecer, identificar e intervir no ensino regular. Perspetivas e práticas pedagógicas dos docentes do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carrà, G., & Barale, F. (Abril, 2004). Cesare Lombroso, M.D., 1835-1909. *American journal of Psychiatry*, 624. Obtido de: https://www.researchgate.net/profile/Giuseppe_Carra/publication/8643824_C

esare_Lombroso_MD_1835-1909/links/0c96053c04472d8a8f000000/Cesare-Lombroso-MD-1835-1909.pdf?origin=publication_detail. Consulta realizada em 2018/11/26

Castro, I. F. (2006). *Sobredotação: Intervenção esquecida*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Cerqueira, T. A. (2006). *A criança sobredotada face á organização/funcionamento de uma sala de Jardim de Infancia e a uma sala de 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Chacón, C. S. (2014). *La maldición de la inteligencia*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Children, N. A. (s.d.). *A brief history of gifted and talented education*. Obtido de National Association for Gifted Children: <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us/brief-history-gifted-and-talented-education>. Consulta realizada em 2017/10/26

Coelho, M. J. (2006). *Sobredotação e competências filosóficas. Uma perspectiva transversal*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Dal-Forno, L. F., Veiga, F. H., & Bahia, S. (2017). *Características de sobredotação e criatividade percebidas por educadores de infância no Brasil e em Portugal. I Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*, 510-522.

Delou, C. M. (2014). O funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (PAAAH/SD-RJ). *Revista Educação Especial* 27(50), 675-688.

DGEEC/MEd - MCTES, P. (2018). *PORDATA*. Obtido de Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino Quantos são os professores no ensino pré-escolar, básico ou secundário?: <https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+em+exerc%C3%ADcio+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A1sico+e+secund%C3%A1rio+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-240>

- Dias, T. M. (18/05/2018). Associação pede mais flexibilidade no ensino de alunos sobredotados. *Público*, <https://www.publico.pt/2018/05/18/sociedade/noticia/associacao-pede-mais-flexibilidade-no-ensino-de-alunos-sobredotados-1830664>.
- EURYDICE (2008). *A Educação de Sobredotados na Europa*. Lisboa: Editor da versão portuguesa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Falcão, I. D. (1992). *Crianças sobredotadas. Que sucesso escolar?* Rio Tinto: Edições ASA/ Clube do Professor.
- Farias, E. S. (2012). *Elaboração de instrumentos para identificação de alunos intelectualmente dotados por professores: Estudo Exploratório*. Campinas: Psicologia do Centro de Ciências da Vida - PUC.
- Ferraz, A. P., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção; SciELO Brasil*, 421-431.
- Fleith, D. D. (2007). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação- Volume 1: Orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Especial.
- Fleith, D. D., Almeida, L. S., Alencar, E. M., & Miranda, L. (2010). Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. *Revista Lusófona de Educação*, 75-88.
- Freitas, I. J. (Tese de Mestrado ; 2014). *Os Millennials em Portugal: Estudo exploratório a partir de um coorte etário sobre engagement consumidor-marca*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Comunicação Social.
- García-Caro, J. I. (2013). Parecer do Comité Económico e Social Europeu sobre o tema "Libertar o potencial das crianças e dos jovens sobredotados na União Europeia". *Jornal Oficial da União Europeia*, C 76/1-7.

- Gouveia, H. M. (2015). *Contributo dos programas de enriquecimento para o desenvolvimento de uma criança sobredotada*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Jackson, J. P. (2003). Depressive disorder in highly gifted adolescents. *The journal of secondary Gifted Education*, 175-186.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. D. (2010). *Metodologia do trabalho científico: Procedimentos básicos: pesquisa bibliográfica, projecto e relatório: publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas.
- Lança, C. I. (2014). *Conhecimentos e práticas de Professores do 1ºCiclo no âmbito da educação de crianças sobredotadas*. Beja: Instituto Politécnico de Beja- Escola Superior de Educação; Mestrado em Educação Especial.
- Landau, E., & Cupertino, T. S. (2002). *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Lopes, J. F., Lenharo, N. R., & Capellini, V. L. (2014). Formação docente sobre altas habilidades/ superdotação e a construção da escola inclusiva. *Interciência & Sociedade*, 3(2), 40-48.
- Maciel, C. C. (2012). *Educar para a sobredotação- Tese de Mestrado*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Marconi, M. D., & Lakatos, E. M. (1982). *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas: amostragens técnicas de pesquisa: elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.
- Marconi, M. D., & Lakatos, E. M. (1985). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Marques, F. H. (2012). *Escala de representações dos professores acerca da sobredotação: construção de uma escala de avaliação (ERPAS)*. Obtido de Universidade de Lisboa: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6840/1/Escala_representacao_sobredotacao.pdf

- Martins, T. (Janeiro de 2017). Pequenos Génios. *Pais & Filhos*, pp. 14-19.
- Matos, R. C. (2015). *A formação dos docentes em sobredotação- a atual realidade da escola portuguesa*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Melo, A. S. (07 de 08 de 2006). *Dissertação de doutoramento – Ana Sofia Melo*. Obtido de ANEIS - Associação nacional de estudo e intervenção na sobredotação: <https://www.aneis.org/dissertacao-de-doutoramento-ana-sofia-melo/> Consultado em 2017/12/05
- Mesquita, E. M. (26 de 11 de 2007). Idiots savants: Um paradoxo real ou ilusório? *O portal dos psicólogos: psicologia.com.pt*, p. 13.
- Metha, K. (24 de junho de 2014). *Criatividade se ensina? É claro que sim!* Obtido de Exame: <https://exame.abril.com.br/carreira/criatividade-se-ensina/>. Consultado em 2017/12/05
- Meyer, J. (2012). *Bíblia de estudo Joyce Meyer- A bíblia da vida*. S. Paulo: Bello Publicações.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2013). Sinalização das altas habilidades cognitivas pelos professores: Validade estrutural da escala de habilidade cognitiva e de aprendizagem. *Revista AMAzônica*, 6(2), 297-309.
- Miranda, L. D. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar*. Minho: Universidade do Minho-Instituto de Educação e Psicologia.
- Morais, M. D., & Bahia, S. B. (coords.) (2008). *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Naveiras, À. B. (2006). Comportamientos parentales en familias com superdotados. Em *Fáisca*, 11, 48-58.
- Naveiras, À. B.-J. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23, 362-367.

- Neumann, B. D. (2014). Educadores e estudantes: um olhar para a afetividade nas altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial* 27, 713-724.
- Nogueira, S. I. (s.d.). A sobredotação e o génio. *Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento*, 1(1), 11-40.
- Oliveira, A. P., Mencia, G. F., & Capellini, V. L. (2015). *Formação de professores de alunos com altas habilidades ou superdotação e a importância das habilidades sociais*. Obtido de <https://www.usc.br/custom/2008/uploads/wp-content/uploads/2015/05/FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-DE-ALUNOS-COM-ALTAS-HABILIDADES-OU-SUPERDOTA%C3%87%C3%83O-E-A-IMPORT%C3%82NCIA-DAS-HABILIDADES-SOCIAIS-.pdf>
- Paiva, M. M. (2014). *Medos em crianças sobredotadas e estratégias cognitivas, emocionais e comportamentais utilizadas*. Lisboa: Universidade de Lisboa/ Faculdade de Psicologia.
- Pereira, M. A. (1998). *Crianças sobredotadas. Estudos de caracterização*. Coimbra: Universidade de Coimbra- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282.
- Peterson, J. S. (2012). The asset-Burden Paradox of Giftedness: A 15- Year Phenomenological, Longitudinal case study. *Roeper Review*, 244-260.
- Piske, F. H. (s.d.). *Aluno(a) com altas habilidades/superdotação (AH/SD): Quem é essa criança?* Obtido de [http://ww2.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/anais/2015/Aluno\(a\)%20com%20Altas%20Habilidades-Superdota%C3%A7%C3%A3o%20-%20Fernanda%20Piske.pdf](http://ww2.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/anais/2015/Aluno(a)%20com%20Altas%20Habilidades-Superdota%C3%A7%C3%A3o%20-%20Fernanda%20Piske.pdf)
- Piske, F. H., Stoltz, T., & Bahia, S. (2015). Percepções de famílias de superdotados sobre o processo de ensino-aprendizagem: um olhar a partir de Piaget. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 78-97.

- Pocinho, M. (2009). Superdotação: Conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira Ensino Especial*, 15, 3-14.
- Reis, T. M. (2013). *Sinalização de alunos sobredotados: Proposta de um instrumento para a nomeação pelos professores*. Covilhã: Universidade da Beira Interior - Ciências Sociais e Humanas.
- Rodrigues, Â. F. (2012). *Alunos sobredotados: emergência de um atendimento diferenciado*. Braga: Universidade Católica Portuguesa- Centro Regional de Braga- Faculdade de Ciências Sociais.
- Rosal, C. M. (2010). Entorno escolar del alumnando de altas capacidades intelectuales frente a sus companeros de distinto nivel de inteligencia. Em *Faísca*, 15, 36-49.
- Santos, A. K. (2012). *Crianças sobredotadas. Dinâmicas familiares, escolares e socioculturais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, I. S. (2012). *O (in)sucesso escolar das crianças sobredotadas –Percepção dos Docentes*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Silva, M. S. (2016). *Programa de Escrita Criativa para Sobredotados*. Viseu: Psicossoma.
- Simão, A., Sousa, C., Marques, F., Miranda, G., Freire, I., Menezes, I, Nogueira, S. I. (2005). *Psicologia da Educação- temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água editores.
- Simões, I. O. (2014). *Necessidades escolares percebidas por alunos sobredotados*. Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Psicologia.
- Serra, H. (2004). *O aluno sobredotado. Compreender para apoiar - Um guia para educadores e professores*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Trindade, S. B. (2010). (Re)conquistar talentos na adolescência: uma experiência nas artes visuais. Em A. A. , *Sobredotação* ,11,51-62.

- Trindade, S. B. (s.d.). A importância da cooperação na sobredotação. *Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD)*, pp. 113-124.
- Veiga, F. H., Moura, H., & Ribeiro, J. M. (1997). Alunos sobredotados vistos pelos professores. *Revista portuguesa de pedagogia*, 261-282.
- Vieira, N. J. (2005). *Inteligências múltiplas e altas habilidades uma proposta integradora para a identificação da superdotação*. Obtido de Revista Linhas: <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1270/1081>. Consulta realizada em 2017/10/26
- Zanello, A. C. (2014). *A escrita de alunos com altas habilidades/superdotação*. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná .

ANEXOS

Anexo 1 - Requerimento

Exmo. Senhor

Presidente do _____

Requerimento

Eu, Andreia Filipa da Silva Martins, com o número de telefone 925147938, aluna do Mestrado de Ensino Especial - Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra, com vista à elaboração da minha tese de mestrado, com o título “Estratégias de apoio à criança sobredotada em Língua Portuguesa”, optei por centrar a minha investigação no âmbito da sobredotação, procurando, muito particularmente, perceber qual a perceção dos professores de português face a esta temática e se sentem ou não falta de materiais didáticos específicos para trabalhar com alunos sobredotados.

Assim, solicito a V. Ex^a autorização para passar, na escola em que dirige, um questionário online a todos os docentes.

Atentamente,

Andreia Filipa Silva Martins

Anexo 2 - Escolas para as quais foi enviado o questionário

- Agrupamento de Escolas Figueira Norte
- Agrupamento de Escolas do Paião
- Agrupamento de Escolas de Montemor o Velho
- Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva
- Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
- Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste-Escola Sede - Secundária D. Duarte
- Agrupamento de Escolas da Rainha Santa Isabel
- Agrupamento de Escolas Martim de Freitas

Anexo 3 - Questionário

Caro Colega,

Sou estudante do curso de mestrado de Ensino Especial (Domínio Cognitivo e Motor) da Escola Superior de Educação de Coimbra, estando presentemente a realizar um estudo sobre a problemática da sobredotação e gostaria imenso da sua colaboração. Leia atentamente as questões que lhe são apresentadas e assinale uma, e só uma, resposta. Peço-lhe encarecidamente que responda com a maior sinceridade possível. O questionário é anónimo e os dados são confidenciais, destinando-se apenas à realização de um estudo de investigação.

Se existirem algumas questões relativamente ao estudo, ou se posteriormente quiser ter acesso aos resultados, terei todo o gosto em disponibilizá-los, bastando, para o efeito, contactar: andreiafilipasilvamartins@hotmail.com

Iª PARTE:

1. Género:

Masculino Feminino

2. Idade: _____ (Nº anos)

3. Há quantos anos leciona? _____ (Nº anos de tempo de serviço)

4. Em que ciclo de ensino exerce funções?

- Educador/a do pré-escolar
 Professor/a do 1º ciclo Ensino Básico
 Professor/a do 2º ciclo Ensino Básico
 Professor/a do 3º ciclo Ensino Básico
 Professor/a do Ensino Secundário

4.1. Disciplinas

leccionadas _____

5. Em que situação profissional se enquadra?

- Professor/a contratado/a
- Professor/a no quadro ou de nomeação provisória
- Professor/a no quadro de nomeação definitiva
- Professor no quadro da escola
- Professor/a destacado/a

6. Habilitações académicas?

1. Licenciatura em

2. Mestrado em

3. Pós-graduação em

4. Doutoramento em

7. Tem formação em Educação Especial? Sim Não

1. Em caso afirmativo, como adquiriu essa formação?

- Na licenciatura
- No mestrado
- Numa pós-graduação
- Num curso breve (FOCO, Formação Complementar, etc.)
- Em congressos, seminários, encontros científicos ou pedagógicos, etc.
- Por iniciativa pessoal

8. Outros, indique quais _____

9. Tem formação em sobredotação? Sim Não

1. Em caso afirmativo, como adquiriu essa formação?

- Na licenciatura
- No mestrado
- Numa pós-graduação

- Num curso breve (Formação contínua, Formação Complementar, etc.)
- Em congressos, seminários, encontros científicos ou pedagógicos, etc.
- Por iniciativa pessoal
- Outros, indique
quais _____

10. Que funções desempenha na escola ou agrupamento de escolas onde trabalha?

- Diretor de turma
- Professor de Ensino Especial
- Funções de gestão (por exemplo: Diretor, Conselhos...), indicar quais

- Outras funções, indicar quais _____

IIª PARTE:

As afirmações que se seguem referem-se às opiniões dos professores sobre os alunos ditos sobredotados, pelo que não há respostas corretas ou incorretas. Pedimos-lhe o favor de dar a sua opinião relativamente ao que pensa sobre o aluno sobredotado. Caso não tenha conhecido ainda algum aluno sobredotado, responda em função do que tem ouvido falar sobre o tema, assinalando com um círculo o número que melhor representa a sua opinião de acordo com a seguinte chave:

| | | | | | |
|---------------|-----------|-----------|-----------|----------------|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Completamente | Bastante | Mais | em | Mais de acordo | Bastante |
| em desacordo | em | desacordo | que | em de | de acordo |
| | desacordo | de acordo | desacordo | acordo | |

Na minha opinião, os estudantes sobredotados caracterizam-se por:

| | | | | | | |
|---|-----------------------------------|---|---|---|---|---|
| 0 | Desadaptação escolar. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | Indisciplina. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2 | Exigência. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3 | Precocidade. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4 | Clareza de ideias. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5 | Facilidade de aprendizagem. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6 | Criatividade notória. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | Difícil integração social. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8 | Atração pelo trabalho difícil. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9 | Adiantado desenvolvimento mental. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 0 | Memória boa. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | Inteligência elevada. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2 | Irrequietação. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3 | Vivacidade. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4 | Capacidade de abstração. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5 | Perspicácia. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6 | Intuição rápida. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | Distração. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8 | Egocentrismo. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9 | Originalidade. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 0 | Independência. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | Gosto em arriscar. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2 | Atração pela complexidade. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3 | Interesse pelas artes. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4 | Privacidade notória. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5 | Desleixo. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

IIIª PARTE:

As afirmações que se seguem referem-se à área específica da sobredotação e ao modo como os alunos sobredotados são inseridos no sistema educativo. Em relação a cada uma das afirmações, assinale com uma cruz a resposta que melhor traduz a sua opinião.

| | | | | | |
|--------------------------|---|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| 6 | A formação sobre a sobredotação devia ser incluída no plano de estudos das licenciaturas de formação de professores e educadores. | | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Discordo totalmente | Discordo | Nem discordo, nem concordo | Concordo | Concordo totalmente | |
| 7 | No geral, os professores deviam ter mais formação para trabalhar com os alunos sobredotados. | | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Discordo totalmente | Discordo | Nem discordo, nem concordo | Concordo | Concordo totalmente | |
| 8 | A escola onde leciono valoriza o trabalho com alunos sobredotados. | | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Discordo totalmente | Discordo | Nem discordo, nem concordo | Concordo | Concordo totalmente | |
| 9 | A escola onde leciono dispõe de técnicos especializados para trabalhar com alunos sobredotados. | | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Discordo totalmente | Discordo | Nem discordo, nem concordo | Concordo | Concordo totalmente | |

10 A escola onde leciono dispõe de materiais e recursos pedagógicos para trabalhar com alunos sobredotados.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------|------------|---------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 11. | 12. |
| Discordo totalmente | Discordo | Nem discordo, nem concordo | Concordo | Concordo totalmente |

1 A escola onde leciono tem boas práticas de trabalho com alunos sobredotados.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Discordo totalmente | Discordo | Nem discordo, nem concordo | Concordo | Concordo totalmente |

2 Pessoalmente, sinto falta de formação pedagógica para trabalhar com alunos sobredotados.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Discordo totalmente | Discordo | Nem discordo, nem concordo | Concordo | Concordo totalmente |

3 Pessoalmente, sinto falta de apoio de técnicos especializados para trabalhar com alunos sobredotados.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Discordo totalmente | Discordo | Nem discordo, nem concordo | Concordo | Concordo totalmente |

4 Pessoalmente, sinto falta de recursos pedagógicos para trabalhar com alunos sobredotados.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Discordo totalmente | Discordo | Nem discordo, nem concordo | Concordo | Concordo totalmente |

| | |
|---|--|
| 5 | <p>Conhece alguma organização/instituição que trabalhe na área da sobredotação?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Em caso afirmativo, indique qual _____</p> |
| 6 | <p>Tem experiência de trabalho com crianças sobredotadas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Em caso afirmativo,</p> <p>Há quantos anos trabalha com crianças sobredotadas? _____ (Nº anos)</p> <p>Com quantas crianças sobredotadas trabalhou? _____ (Nº de crianças)</p> |
| 7 | <p>No presente ano letivo, trabalha com alguma criança sobredotada? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> |
| 8 | <p>Pessoalmente, as áreas curriculares onde sente mais a falta de recursos pedagógicos para trabalhar com alunos sobredotados são (indicar quais):</p> <p>_____</p> <p>—</p> <p>_____</p> |

| |
|---|
| <p>9 Pretende obter formação para trabalhar com crianças <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não sobredotadas?</p> <p>Em caso afirmativo, em que áreas pretendia obter formação (Indique as áreas, por exemplo, legislação, instituições ou associações de apoio, métodos de diagnóstico, métodos pedagógicos, materiais pedagógicos, conteúdos curriculares, acesso a experiências, etc.)?</p> <hr/> <p>—</p> <hr/> <p>—</p> |
| <p>0 Em relação ao tema da sobredotação, pretende acrescentar alguma opinião ou sugestão?</p> <hr/> <p>—</p> <hr/> <p>—</p> <hr/> <p>—</p> <hr/> <p>—</p> |

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Discordo totalmente | Discordo | Nem discordo, nem concordo | Concordo | Concordo totalmente |

5 Na área curricular de português do Ensino Básico, em que domínios entende serem necessários materiais didáticos para trabalhar com crianças sobredotadas?

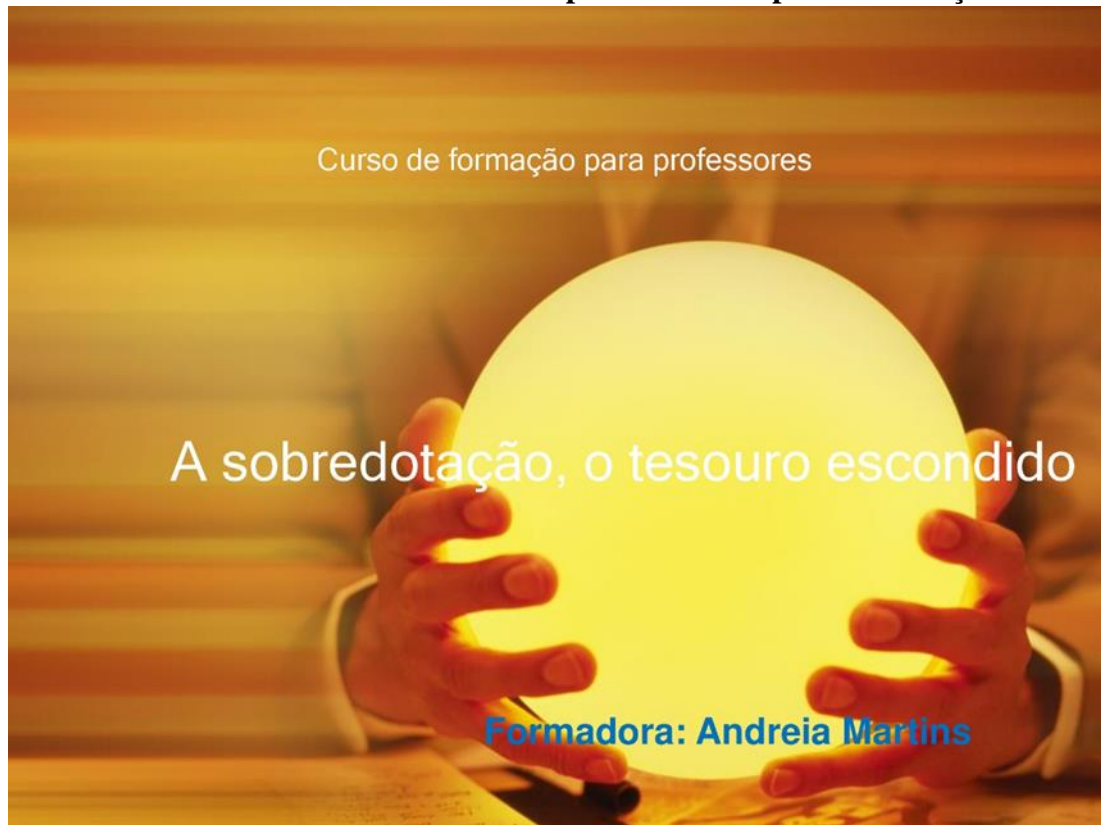
- Análise de texto
- Atividades de escrita
- Atividades de oralidade
- Gramática
- Fichas de trabalho

13. Outros, indique quais

6 A propósito do ensino de português com crianças sobredotadas, tem alguma sugestão?

Grata pela colaboração!

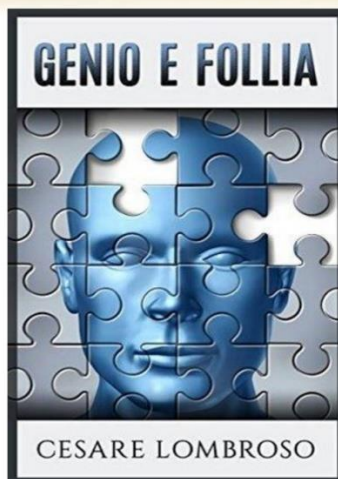
Anexo 4- Possíveis materiais de apoio utilizados para a formação



Segundo Falcão (1992) na China, estas crianças eram levadas para a corte, onde lhes era dado acesso a todo o conhecimento que necessitavam para desenvolver as suas capacidades, mas mantendo o enfoque para a área literária.



Durante vários anos, existiu uma incessante procura por indivíduos com altas habilidades, não apenas para lhe oferecerem préstimos a nível educacional, mas também por considerarem erroneamente que ao estarem rodeados destes mesmos sujeitos poderiam adquirir estas habilidades, temos como exemplo Alexandre o Grande que acolhia jovens deste tipo (Falcão, 1992).

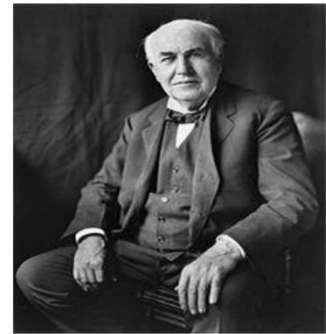


Muitas das figuras ilustres daquele tempo (Comte, Rousseau, Newton, Schopenhauer, Baudelaire, Goethe de acordo com Bastos(2010)) demonstravam que a sua genialidade estava sempre associada a uma carga patológica, e que a pessoa que a continha tinha em si mais malefícios, do que benefícios (Miranda, 2008; Pereira, 1998)



Thomas Edison (1847-1931)

Historicamente o inventor da lâmpada elétrica Thomas Edison (1847-1931) muito conhecido pelo seu grande feito, é quem nos tola um retrato de alguém com uma grande genialidade e que foi considerado “atrasado mental” pela docência da altura, sendo a senhora sua mãe a geradora da educação e do incentivo para este singrar na vida.





Galton estudou também ele, casos de homens eruditos e suas raízes, os procedimentos utilizados para obter as conclusões que precisava foram a observação e análise detalhada de biografias, na amostra apenas estavam pessoas famosas e com um alto grau de desempenho (Brandão, 2012).



-Alfred Binet e Théodore Simon (1905) elaboraram uma das primeiras escalas de inteligência;

-“Lewis M. Terman (1877-1956)”cit. (citado por Mönks, 2000 p. 42 cit. Abreu 2013) professor de psicologia foi um dos que estudou mais afincadamente a área da sobredotação, tendo as suas investigações se revelado de extrema importância até hoje (Abreu, 2013)



O fascínio pelas mentes brilhantes e os problemas a eles associados não é um tema novo, esta pergunta tentou ser respondida por vários investigadores desde 1926 com Cox até 1979 com Rothenberg



Sobredotação- Definição

O sobredotado veio a ser todo aquele que revela capacidades extraordinárias quer na música, ciência, matemática, línguas, nas artes plásticas, xadrez, desporto e liderança (Alencar, 1993; Silva, 2016).

Sobredotação- Definição



Dentro de cada criança uma existem distintas competências e distintos estilos cognitivos (Piske, s.d.)mas apesar da diferenças, estas apresentam algumas características semelhantes entre elas, sendo elas: precocidade no andar, no falar e na aquisição da língua, aprendizagem fácil e rápida (Trindade, s.d.).

Problemática associada à sobredotação



Benito aponta casos de sobredotação em alunos com problemas de visão, com dificuldades físicas subjacentes, problemas de audição, transtornos de aprendizagem, transtornos de défice de atenção.

“Estima-se que cerca de 20% a 25 % das crianças sobredotadas revelam dificuldades sociais e emocionais”

Problemática associada à sobredotação

-Síndrome de dissincronia
(Terrasier 1979)

- Efeito pigmaleão negativo

- Efeito Evereste

Sabia que.....

De acordo com um estudo realizado por Trindade, s.d. cerca de 20% abandona a escola e existe também uma percentagem bastante grande (entre 10 a 20%) que nunca chega a concluir nenhuma licenciatura (Trindade, s.d.)



Modelos explicativos de Sobredotação

- Renzulli- Modelo dos 3 anéis /Modelo da porta giratória

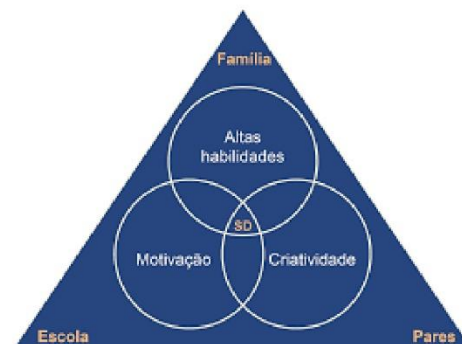


Joseph Renzulli (1986)

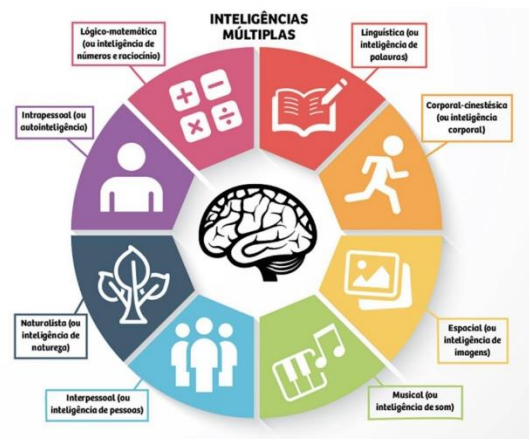


Modelo Multifatorial da Sobredotação

Concebido por Monks, este modelo é um trabalho alargado e alterado do modelo de Renzulli, desta forma houve uma nova visão da sobredotação a qual deu ênfase às áreas social, psicológica e expressiva



O pesquisador Gardner (1999) foi quem compreendeu que a inteligência não está cingida apenas a um compartimento específico do saber, a inteligência deve ser observada num espectro amplo.



Diversidade terminológica

Na literatura um indivíduo que revele habilidades superiores nas mais diversas áreas pode ser considerado “criança prodígio, génio, idiot-savant, superdotado, talentoso” e precoce (Alencar, 1993; Pereira, 1998).

O bullying e os sobredotados



A violência quer física, quer verbal é tamanha que é considerada por muitos como uma questão de saúde pública. De acordo com Alencar (2016), no seio escolar é onde, atualmente é mais visível esta violência apelidada como bullying, as vítimas destes agressores são consideradas por muitos tímidas, tristes, isoladas o que faz delas presas fáceis nas mãos destes predadores implacáveis.

Características desejáveis nos professores que lidam com alunos sobredotados



Num estudo desenvolvido por Alencar (2011) no Brasil, mas que se mostra relevante a meu ver para se perceber as características que qualquer docente deve possuir ao lidar com um aluno sobredotado são: uma formação na área da sobredotação com contato com alunos sobredotados (ou seja com observação direta).



Reconhecimento em sala de aula de um aluno sobredotado



-Aceleração ou flexibilização escolar

-Enriquecimento escolar

-Agrupamento de alunos



“Segundo o artigo 28.º, do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, tais alunos podem concluir o 1.º ciclo do ensino básico em três anos e transitar um ano letivo no 2.º e no 3.º ciclo por uma vez, sem concluir o ano anterior”(citado de Dias, 2018)



FIM