



Universidade do Algarve
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas



Escola Superior de Beja
Instituto Politécnico de Beja

Mestrado em Psicologia da Educação
Especialização em Necessidades Educativas Especiais

CONHECIMENTOS E PERCEPÇÕES DOS
PROFESSORES NA ÁREA DA
SOBREDOTAÇÃO

Ana Maria Machado Fialho Ferreira Rosa

Faro, 2009

Orientação:

Professor Doutor José António Espírito Santo

Ana Maria Machado Fialho Ferreira Rosa

Faro

2009

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, na especialidade de Necessidades Educativas Especiais, da licenciada Ana Maria Machado Fialho Ferreira Rosa, sobre o tema “PERCEPÇÕES E CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES NA ÁREA DA SOBREDOTAÇÃO”, orientada pelo Professor Doutor José António Reis do Espírito Santo, Doutorado em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja.

Agradecimentos

Para a realização deste trabalho contei com a orientação científica do Professor Doutor José António Espírito Santo, a quem agradeço a colaboração e incentivo dados.

Agradeço também a todos os docentes que participaram na recolha de dados a disponibilidade demonstrada aquando da realização do questionário.

Aos colegas e amigos, pelo incentivo e apoio moral que me concederam.

A mestranda

Ana Maria Machado Fialho Ferreira Rosa

Dedicatória

Aos meus filhos, André, Miguel e Alexandre pela sua existência e pelo tempo que não lhes dediquei.

Ao meu marido, pela ajuda, confiança e incentivo que sempre me deu.

Resumo

A nossa investigação de carácter exploratório procurou averiguar os conhecimentos as percepções dos professores do Agrupamento de Escolas de Santiago Maior, em relação à sobredotação, numa amostra constituída por cento e cinco professores distribuídos pelo Pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo do Ensino Básico.

Os dados foram recolhidos através da aplicação de um questionário composto por questões abertas e fechadas. Foram analisados através de análise estatística e de conteúdo. Em algumas questões os dados foram comparados segundo o sexo, o tempo de serviço docente e o nível de ensino leccionado. O nível de conhecimentos dos professores do nosso estudo, acerca dos sobredotados é baixo ou nulo. As principais fontes de aquisição de conhecimentos apontadas pelos professores da nossa amostra sobre sobredotação são a *Comunicação Social* e o *Diálogo com colegas*. Outras fontes de aquisição referidas pelos inquiridos foram a Autoformação e a Internet.

Dos 31 respondentes que consideram não possuir formação suficiente na área da sobredotação, as suas respostas reenviam em primeiro lugar para a sub-categoria *Necessidade de formação técnica ao nível do diagnóstico e da intervenção*, em segundo lugar vem a sub-categoria *Necessidade de troca de experiências*, e em terceiro lugar a sub-categoria *Temática pouco abordada*.

A maioria constituída por 93 inquiridos (88,6%), nunca teve alunos sobredotados ao longo do seu percurso profissional.

Como principais dificuldades que pensam vir a sentir no atendimento aos alunos sobredotados foram apontadas em primeiro lugar *A Motivação para as aprendizagens escolares* e em segundo lugar, *a Resposta às suas necessidades de aprendizagem*.

A maioria dos docentes considera que o potencial superior das crianças sobredotadas não é por si só garante de sucesso escolar.

O nível de conhecimentos dos professores no que respeita à Teoria das “*Inteligências Múltiplas*” de Gardner (1983) é muito baixo, mas influenciado pelo nível de ensino que leccionam. Os professores que leccionam vários níveis de ensino, são quem apresenta valores mais elevados (87,00), seguidos dos professores do 2º ciclo (59,39).

A grande maioria dos docentes inquiridos são de opinião de que as crianças sobredotadas necessitam de atendimento especial.

A maioria dos professores conseguiu ainda que intuitivamente caracterizar este tipo de alunos, identificando de forma positiva diversas características comportamentais do

seu desempenho. O nível de ensino que leccionam, influencia o grau de concordância dos professores da nossa amostra em relação às potenciais características dos sobredotados. O subgrupo dos docentes que leccionam vários níveis de ensino é quem parece saber caracterizar melhor um aluno sobredotado, seguido do subgrupo do 1º ciclo.

A maioria dos inquiridos diz que não recebe orientações na escola sobre legislação nacional referente aos sobredotados, nem conhece nenhuma legislação que se aplique a estes alunos.

O tempo de serviço docente influencia a opinião dos professores da nossa amostra quanto ao grau de eficácia no que concerne às medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério da Educação para resolver a problemática da sobredotação em Portugal.

Após a análise e interpretação dos dados concluímos que os inquiridos carecem de formação específica nesta área, uma vez que a grande maioria nunca abordou esta temática, quer na sua formação inicial quer contínua.

Palavras-chave: Sobredotação, Percepções dos professores, Formação

Abstract

Our research are exploratory inquired into the knowledge of teachers perceptions of the group of schools of greater Santiago, in relation to giftedness, a sample consists of one hundred and five teachers distributed by Kindergarten, 1st round, 2nd round and 3rd education.

Data were collected using a questionnaire with open and closed. Were analyzed using statistical analysis and content, in some questions the data were compared by sex, length of teaching service and level of education taught. The level of knowledge of teachers in our study, about the gifted is low or zero. The main sources of acquiring knowledge outlined by the teachers in our sample of giftedness are the media and dialogue with colleagues. Other sources of acquisition mentioned by respondents were the tuition and the internet.

Of the 31 respondents who perceive they have training need technical level of diagnosis and intervention, in second place comes the sub-category need to exchange experiences, and third sub-category thematic little attention.

The majority consists of 93 respondents (88,6%), never had gifted students throughout their career.

The main difficulties who intend to experiences in serving gifted students were found in first in the Motivation to the learning process and secondly, the response to their learning needs.

The majority of teachers considered that the higher potential of gifted children is not by itself guarantee success in school.

The level of teachers' knowledge regarding the theory of "Multiple Intelligences" of Gardner (1983) is very low, but influenced by level of education they teach. The teachers who teach various levels of education are those who had higher values (87), followed by teachers in 2nd round (59.39).

The vast majority of teachers surveyed are of the view that gifted children need special care.

Most teachers still able to intuitively characterize this type of students, positively identifying different behavioural characteristics of their performance. The level of education who teach, influence the degree of agreement of teachers in our sample in relation to the potential characteristics of the gifted. The subgroup of teachers who teach

various levels of education is who should have known better characterize a gifted student, followed by the subgroup of the 1st cycle.

Most respondents said that the school receives guidance on national legislation relating to the gifted, nor know any law.

Key-word: Giftedness, perceptions of teachers, training

ÍNDICE GERAL

Resumo	iv
Abstract	vi
INTRODUÇÃO	14
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
CAPÍTULO I. ASPECTOS GERAIS NO ESTUDO DA SOBREDOTAÇÃO	18
Introdução	18
1. Perspectiva Histórica do Atendimento Educativo dos Sobredotados:	19
Ritmos Diferentes nos Estados Unidos, na Europa e em Portugal	19
1. 1. 1. Zona Norte da Europa	20
1. 1. 2. Zona Central, Oeste e Sul da Europa	21
1. 1. 3. Este da Europa.....	21
1. 1. 4. A Sobredotação em Portugal	22
2. Conceito de Sobredotação.....	24
2. 1. Características Gerais dos Sobredotados	31
2. 2. Percepções dos Professores acerca da Sobredotação	35
CAPÍTULO II. IDENTIFICAÇÃO/AVALIAÇÃO DA SOBREDOTAÇÃO.....	39
1. Algumas orientações na identificação dos alunos sobredotados	40
2. O Papel do professor na identificação/avaliação do aluno sobredotado	45
3. Instrumentos de Avaliação	49
CAPÍTULO III. A PROBLEMÁTICA DOS ALUNOS SOBREDOTADOS	51
1. Necessidades Educativas dos Alunos Sobredotados	51
2. Características do Funcionamento Cognitivo dos Sobredotados.....	55
2. 1. Sintomas de Insatisfação e Mal-estar em Contexto Escolar	57
2. 2. Sobredotação e subdesempenho	60
2. 3. Sobredotação Perturbações da Aprendizagem e do Auto-conceito	61
2. 4. Sobredotação e PHDA.....	65
CAPÍTULO IV. INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM ALUNOS SOBREDOTADOS	67
1. A Atitude do Professor	68
2. Modalidades de Atendimento no Sistema Educativo Português.....	71
3. Diferenciação Pedagógica	76
4. Estímulo das Capacidades Morais e Sociais	80
5. Estímulo das Capacidades Intelectuais e Cognitivas	81
6. Estímulo à Criatividade e Inovação	84
7. Estímulo da Liderança	85
8. Avaliação do Plano de Desenvolvimento	86
CAPÍTULO V. COOPERAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA	87
1. Estruturação da Cooperação Entre a Escola e a Família	88
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	91
CAPÍTULO I. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	92
1. Problemática e Contextualização	92
2. Objectivos	92
3. Modelo de Investigação	93
4. Participantes	96
5. Instrumento de Recolha de Dados	97
5. 1. Construção do Instrumento de Recolha de Dados	98
6. Procedimentos.....	104

7. Estudo Psicométrico da Escala	106
7. 1. Apresentação e Análise dos Dados	107
7. 1. 1. Análise Factorial	107
7. 1. 2. Consistência Interna	116
7. 1. 3. Comparação entre Grupos	116
7. 2. Discussão	116
8. Análise de Conteúdo	118
CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	119
Introdução.....	119
1. Caracterização da Amostra	119
2. Dados Referentes à Segunda Parte do Questionário	126
CAPÍTULO III. CONCLUSÃO	160
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO I - Exemplo de uma Escala de Identificação	188
ANEXO II - Dilema de Heinz e o farmacêutico	191
ANEXO III - Discussão do Macro-problema “Fome Mundial”	193
ANEXO IV - Aplicação da Teoria de Bloom	195
ANEXO V - Discussão sobre Hamlet	197
ANEXO VI - Atividades Criativas na aula de Ciências	199
ANEXO VII - Programa de Enriquecimento	201
ANEXO VIII - Guião do Especialista	203
ANEXO XIX - Guião do Docente para Aplicação do Pré-teste	206
ANEXO X - Tabela de Kmo	209
ANEXO XI - Tabela Alpha de Cronbach	211

ÍNDICE DOS APÊNDICES

APÊNDICE I - 1ª versão do Questionário destinado aos Professores	214
APÊNDICE II - Questionário Final	220
APÊNDICE III - Testes de Kruskal-Wallis e Anova	229
APÊNDICE IV - Análise de Conteúdo	237
APÊNDICE V - Quadro dos Valores Próprios	262
APÊNDICE VI - Scree Plot	267
APÊNDICE VII - Alpha de Cronbach	270

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

GRÁFICO N.º 1 - Distribuição dos professores por faixa etária	108
GRÁFICO N.º 2 - Distribuição dos professores por sexo	110
GRÁFICO N.º 3 - Distribuição dos professores por habilitações académicas	111
GRÁFICO N.º 4 - Distribuição dos professores por tempo de serviço docente.....	112
GRÁFICO N.º 5 - Distribuição dos professores por Escola de Formação	113
GRÁFICO N.º 6 - Distribuição dos professores segundo o grau de concordância em relação às potenciais características dos sobredotados consoante o nível de ensino	132

ÍNDICE DOS QUADROS

QUADRO N.º 1 - Exemplos de Características Potenciais de Crianças Sobredotadas (Martinson, 1981)	56
QUADRO N.º 2 - População e Amostra	97
QUADRO N.º 3 - Características Fundamentais dos sobredotados	101
QUADRO N.º 4 - Modalidades de Atendimento aos Sobredotados.....	103
QUADRO N.º 5 - Estado Civil	109
QUADRO N.º 6 - Nível de ensino	114
QUADRO N.º 7 - Distribuição dos professores segundo o nível de conhecimentos relativamente à problemática da sobredotação	115
QUADRO N.º 8 - Distribuição dos professores sobre se o seu curso de formação inicial lhe forneceu conhecimentos e técnicas para trabalhar com sobredotados.....	116
QUADRO N.º 9 - Tipo de formação recebida no domínio da intervenção educativa ..	147
QUADRO N.º 10 - Distribuição dos Professores sobre a Formação Contínua recebida na área da Sobredotação	118
QUADRO N.º 11 - Tipo de formação contínua recebida no âmbito da sobredotação.....	119
QUADRO N.º 12 - Fontes de informação para a obtenção de conhecimentos	120
QUADRO N.º 13- Distribuição dos professores sobre a questão “Considera que tem formação suficiente para trabalhar com alunos sobredotados?”	121
QUADRO N.º 14 - Distribuição dos professores segundo a opinião em relação à questão “Considera que tem formação suficiente para trabalhar com alunos sobredotados?”.....	122
QUADRO N.º 15 - Distribuição dos professores que têm ou já tiveram alunos sobredotados	123
QUADRO N.º 16 - Distribuição dos professores que têm ou já tiveram alunos sobredotados por nível de ensino	124
QUADRO N.º 17 - Descrição da experiência na sala de aula no atendimento aos alunos sobredotados	125
QUADRO N.º 18 - Dificuldades que pensam vir a sentir no atendimento aos sobredotados	126
QUADRO N.º 19 - Distribuição dos professores segundo o grau de concordância em relação à afirmação “O potencial superior das crianças sobredotadas é por si só garante de sucesso escolar.”	127
QUADRO N.º 20 - Distribuição dos professores quanto ao nível de conhecimentos que possuem em relação à Teoria das Inteligências Múltiplas	129
QUADRO N.º 21 - Distribuição dos professores segundo o grau de concordância em relação à afirmação: “As crianças sobredotadas necessitam de atendimento especial”.	133
QUADRO N.º 22 - Concordância dos pais em relação à afirmação “ O modo de conjugação funcional escola/pais está directamente relacionado com o sucesso ou fracasso educacional das crianças sobredotadas.”	137
QUADRO N.º 23 - Concordância dos pais em relação à afirmação” Os pais conhecem bem as necessidades e interesses dos seus filhos, podendo partilhar essa informação	

com o professor, sempre na perspectiva de enriquecimento da qualidade das oportunidades educativas da escola.”	138
QUADRO N.º 24 - Concordância dos pais em relação à afirmação “ Os pais encontram-se em melhores condições para identificar comportamentos característicos da sobredotação dos filhos, enquanto que a escola pode não se aperceber tão rapidamente dessas características.	139
QUADRO N.º 25- Distribuição dos professores segundo o nível de ensino quanto à posição em relação à questão “Recebe na escola orientações sobre alunos sobredotados”?	140
QUADRO N.º 26 - Distribuição dos professores segundo os anos de serviço docente quanto à posição em relação à questão “Recebe na escola orientações sobre alunos sobredotados”?	140
QUADRO N.º 27 - Distribuição dos professores segundo o sexo quanto à posição em relação à questão “Recebe na escola orientações sobre alunos sobredotados”?	141
QUADRO N.º 28 - Tipo de orientações recebidas	141
QUADRO N.º 29 - Comparação entre os professores que afirmam receber na escola “Informações sobre a legislação nacional acerca dos sobredotados”, segundo o sexo.	142
QUADRO N.º 30 - Comparação entre os professores que afirmam receber na escola “Informações sobre a legislação nacional acerca dos sobredotados”, segundo o nível de ensino	142
QUADRO N.º 31 - Comparação entre os professores que afirmam receber na escola “Informações sobre a legislação nacional acerca dos sobredotados”, segundo os anos de serviço docente	143
QUADRO N.º 32- Conhecimento da Legislação sobre alunos sobredotados	143
QUADRO N.º 33 - Conhecimento da legislação específica sobre alunos sobredotados.	144
QUADRO N.º 34 - Opinião dos professores quanto ao grau de eficácia em relação às medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério da Educação.	145
QUADRO N.º 35- Distribuição dos professores por nível de ensino segundo a opinião quanto ao grau de eficácia das medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério da Educação	146
QUADRO N.º 36 - Distribuição dos professores por tempo de serviço docente segundo a opinião quanto ao grau de eficácia das medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério da Educação	147
QUADRO N.º 37 - Teste KMO e Bartlett questão 8)	149
QUADRO N.º 38 - Teste KMO e Bartlett (questão 9.1)	149
QUADRO N.º 39 - Matriz das componentes após rotação relativa à Questão n.º8.	150
QUADRO N.º 40 - Matriz das componentes após rotação relativa à Questão n.º9.	152
QUADRO N.º 41 - Factor 1	153
QUADRO N.º 42 - Factor 2	153
QUADRO N.º 43 - Factor 3	153
QUADRO N.º 44 - Factor 4	154
QUADRO N.º 45 - Factor 5	154
QUADRO N.º 46 - Factor 6	154

QUADRO N.º 47 - Características Fundamentais dos Sobredotados após análise factorial	155
QUADRO N.º 48 - Factor 1	157
QUADRO N.º 49 - Factor 2	157
QUADRO N.º 50 - Factor 3	157
QUADRO N.º 51 - Factor 4	157

INTRODUÇÃO

A sobredotação é um tema polémico e ao mesmo tempo fascinante em Educação. Por isso nos atrai aprofundá-lo para melhorar o nosso nível de intervenção junto deste grupo de crianças que existem nas salas de aula e às quais não é dada uma resposta educativa satisfatória como seria desejável.

As actuais directrizes no que respeita à legislação educacional enfatizam o desenvolvimento integral do indivíduo, aceitando e valorizando o direito à diferença. A integração assume, assim, um papel importante e provoca alterações no plano educacional, tendentes a promover a igualdade de oportunidades para todos e implementando modelos de cooperação no ensino.

A Lei de Bases do Sistema Educativo defende o direito à diferença. A Declaração de Salamanca defende a democratização plena na área da educação, o que supõe a inclusão de todos no ensino regular, o qual deverá possuir meios eficazes de combater manifestações discriminatórias, fundando comunidades abertas e solidárias, fomentando uma sociedade inclusiva e proporcionando a educação para toda e qualquer criança ou jovem.

A existência de alunos sobredotados no sistema de ensino é uma realidade prevista já na LBSE. Em particular o artigo 5º prevê perante a presença de alunos precoces, promover uma melhor orientação e acompanhamento na sua educação. Também o artigo 8º refere escolas especializadas no Ensino Básico onde podem ser reforçadas componentes de ensino artístico e educação física e desportiva. Finalmente o artigo 10º onde se admite a existência de estabelecimentos especializados de Ensino Secundário destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística.

É importante lembrar que o direito à diversidade contemplado na LBSE - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, refere que *“o sistema educativo e os professores deverão atender às características intelectuais do aluno”*. A convenção sobre os direitos da criança (1989) estabelece que *“a educação da criança deverá ser orientada para desenvolver a sua personalidade, as suas aptidões e a capacidade mental e física até o máximo das suas potencialidades”*.

Os professores devem estar conscientes do seu importante papel de intervenção no desenvolvimento dos alunos, de acordo com as suas capacidades e diversidade. Muitos docentes já definem o seu trabalho na escola e na sala de aula como uma actividade

onde a heterogeneidade de alunos e o direito de todos à educação são duas realidades incontestáveis, e, por isso, procuram preparar-se para essa mudança, frequentando acções de formação específicas, lendo e/trocando experiências com colegas que passaram por situações semelhantes, pois têm alunos com diferentes culturas, diferentes ritmos e capacidades de aprendizagem.

A escola actual, na qual a diversidade de capacidades, conhecimentos, ritmos de aprendizagem, motivações e cultura dos alunos, deve ser encarada de forma natural e desejável, constitui também um desafio à criatividade, à investigação e às capacidades dos docentes.

Os professores, face à incidência das características de sobredotação nas aprendizagens e vivências escolares, desempenham um importante papel na sinalização e no apoio a estes alunos (Quattrochi, 1974, Wolfle, 1989). Importa então inventariar os seus conhecimentos e as suas percepções neste domínio. Não sendo uma área de fácil delimitação técnica, a situação complica-se ainda face à existência de vários estereótipos e mitos na área. Estes mitos impedem uma adequada análise da realidade e levam as pessoas a actuar de um modo prefigurado e pouco reflexivo, impedindo-as de julgar com a necessária precisão e, em consequência, de actuar com prudência (Tourón, 2000). Numa lógica de apoio aos professores, sobretudo numa lógica de divulgação do tema e de organização de oportunidades de formação para este grupo, interessa-nos reunir mais e novos elementos sobre a “convivência” dos professores com o tema da sobredotação.

Através da fundamentação teórica pretende-se esclarecer quem são os sobredotados, como devemos conhecê-los melhor para melhor os entender, com vista a uma intervenção mais adequada junto dessas crianças. Faz-se também uma breve abordagem sobre o funcionamento cognitivo dos sobredotados. Pretende-se contribuir para compreender porque os sobredotados também têm necessidades especiais que necessitam satisfazer, para uma plena realização da sua diferença. Nesta perspectiva abordam-se também as diferentes modalidades de atendimento às crianças sobredotadas e faz-se referência à importância da educação, mais precisamente o papel dos pais e professores quer na detecção, quer no desenvolvimento das crianças sobredotadas.

Nesta investigação em concreto, pretendemos recolher alguma informação relativa aos conhecimentos que os professores detêm nesta área, assim como em relação ao momento e à forma como decorreu a sua formação, quando existente.

Interessa-nos também ampliar os dados disponíveis sobre as suas opiniões relativas à sobredotação e aos alunos sobredotados, às características que os professores valorizam na identificação destes alunos. É ainda nosso intuito conhecer o nível de conhecimentos que os professores possuem acerca da teoria das Inteligências Múltiplas. Pretendemos também saber qual a posição que assumem em relação à necessidade de apoio dirigido a estes alunos, e, as modalidades de apoio que consideram mais adequadas a este tipo de alunos.

Outro dos nossos objectivos é saber a opinião dos professores em relação à participação dos pais para um adequado desenvolvimento do processo educativo dos alunos sobredotados. Pretendemos ainda analisar a opinião dos professores relativamente às condições propiciadas pela Escola/Ministério para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da criança sobredotada.

Em termos estruturais este estudo é constituído por duas partes: Enquadramento Teórico e Estudo Empírico.

Na primeira parte, procede-se à revisão da literatura que fundamenta a presente investigação, e é constituída por quatro capítulos: Capítulo 1- Aspectos gerais no Estudo da Sobredotação; Capítulo 2 - Identificação/avaliação da Sobredotação e Percepções dos Professores; Capítulo 3 – A Problemática dos Alunos Sobredotados, Capítulo 4 – Intervenção Educativa com Alunos Sobredotados e Capítulo 5 – Cooperação entre a Escola e a Família.

No que concerne à componente empírica, ela insere-se na segunda parte do nosso trabalho, sendo composta por três capítulos: Capítulo 1 - Metodologia da Investigação; Capítulo 2 - Apresentação e Análise dos resultados e Capítulo 3 - Estudo Psicométrico da Escala.

Finalmente serão apresentadas as conclusões finais, que se iniciam com uma retrospectiva dos aspectos mais importantes desta investigação e apresentam-se algumas sugestões para futuras investigações.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I. ASPECTOS GERAIS NO ESTUDO DA SOBREDOTAÇÃO

Introdução

A ideia da existência de uma “inteligência superior” em determinadas crianças, jovens ou adultos constituiu-se, ao longo dos tempos, em campo de pesquisa por parte de muitos investigadores, na tentativa de compreender e ajustar respostas educativas e sociais para esta população específica. Herdeira dos resultados que as novas descobertas, avanços científicos, conhecimentos e saberes introduziram na área educativa, social e cultural, a sobredotação converteu-se num domínio de referência, conquistando um lugar proeminente na definição de práticas transversais e diferenciadas, protagonizadas por diferentes actores educativos. No entanto, pelas características de subjectividade que pode encerrar, consideramos que a ideia de sobredotação ainda não conseguiu libertar-se totalmente dos mitos a que frequentemente aparece associada, tornando-se fundamental o derrubar de obstáculos conceptuais neste campo e o reconstruir de um significado multidimensional e consensual que possibilite uma intervenção eficaz, ajustada, diferenciada, respeitadora e atenta às especificidades, condições e necessidades desta população.

Para alguns autores (Alonso, 1992, Pinto, 1987), planear uma investigação empírica acerca dos sobredotados é uma tarefa arriscada, e uma das razões apontadas é o estado pouco definido dos paradigmas na área da sobredotação e a falta de investigações sobre o tema. O número de características atribuídas aos sobredotados já se eleva a 516 (Novaes, 1992). Shaughnessy e colaboradores (1993) referem que, no campo da teoria, têm-se verificado alguns desenvolvimentos significativos, o mesmo não acontecendo na área da investigação. Sastre e Acereda (1997, *cf.* Cortizas *et al.*, 1998, p.344) consideram que a investigação realizada no domínio da sobredotação é, ainda, manifestamente reduzida. Esta limitação traduz-se em diversos prejuízos para os sobredotados, podendo ser essencialmente atribuída a cinco factores: denominação, o desconhecimento das características das crianças sobredotadas, a indefinição de conceitos e a imagem criada, que podem conduzir a atitudes de recusa e de prevenção face a estas crianças e adolescentes.

É preciso identificar e entender os alunos sobredotados e talentosos o mais precocemente possível.

1. Perspectiva Histórica do Atendimento Educativo dos Sobredotados: Ritmos Diferentes nos Estados Unidos, na Europa e em Portugal

Ao longo da história da humanidade sempre houve pessoas capazes de um desempenho muito superior e excepcional em diversas áreas (Colangelo & Davis, 1997; Cropley, 1999; Tannenbaum, 2000, cit. por Antunes, 2008). Por exemplo, em Esparta, as competências militares eram muito valorizadas pelo que a “sobredotação” se caracterizava por excelentes desempenhos em combate, competições de lutas e liderança. Em Atenas, os rapazes das classes mais altas frequentavam escolas particulares onde aprendiam conteúdos académicos e realizavam treino físico. Aos rapazes mais velhos, os sofistas também ensinavam Matemática, Lógica, Retórica, Política, Cultura e Argumentação. Na Europa Renascentista, uma série de personagens sobredotadas manifestou--se em várias áreas (artistas, arquitectos e escritores), destacando-se, por exemplo, Miguel Ângelo ou Leonardo da Vinci, (Colangelo & Davis, 1997).

Durante o século XX, aconteceu o despertar para o estudo da sobredotação, sendo que a educação dos alunos sobredotados foi assumindo uma importância crescente. Para isso contribuíram diversos movimentos educativos mas também alguns acontecimentos históricos. O interesse pela sobredotação parece estar associado a determinados momentos da História, que podem estimular ou inibir o investimento nesta área. Situações de crise parecem despoletar o interesse pelos alunos sobredotados, na medida em que é depositada neles a esperança da mudança face a determinada problemática (Gallagher & Gallagher, 1994). Por outro lado, parece difícil equilibrar a opção de política educativa pela excelência e pela igualdade, tanto nos Estados Unidos da América como na Europa.

A década de 60 marcou um novo período no estudo da sobredotação, assistindo-se a um alargamento progressivo do conceito (Gallagher & Kirk, 1996). A inteligência não é mais vista como estática e inata, mas como algo multifacetado e sujeito à acção do ambiente e das condições em que esta se desenvolve. Ao meio é restituído o seu papel importante a nível da sobredotação e conseqüentemente surgem questões relativas ao que a escola deve (e pode) promover para auxiliar o processo de desenvolvimento das crianças sobredotadas. A investigação passou a incorporar preocupações mais directamente relacionadas com as práticas educativas. Nos EUA, o estudo das formas de desenvolvimento quantitativa e qualitativamente superior tem cerca de 80 anos,

contudo, apesar de alguma tradição na educação destes alunos e dos vários estudos realizados, parece que, em termos de legislação federal, a referência explícita a estes alunos não tem acontecido nos últimos anos.

1.1. A Sobredotação em alguns Países Europeus

Na Europa, os diferentes países têm adoptado diferentes linhas de actuação.

A Europa é um continente de uma diversidade cultural, ideológica e económica muito grande, o que também se reflecte no sistema educativo e, conseqüentemente, na educação dos sobredotados, sendo que estes têm sido tratados com alguma ambivalência ao longo dos anos (Mönks & Pflüger, 2005; Persson, Joswig & Pérez & Losada, 2006; Alonso et al., 2003), a Balogh, 2000) De acordo com alguns autores atenção à educação dos alunos sobredotados recebe um especial destaque com a Recomendação do Conselho da Europa n.º 1248, em 1994. Mais concretamente, o Conselho da Europa recomenda que sejam tidas em conta, nas políticas educativas de cada Estado, as necessidades de legislação, de promoção da investigação, de formação de professores, de análise da resposta educativa específica dentro do sistema escolar regular e das medidas que não promovam a atribuição de rótulos, prejudicando os alunos. Para uma melhor caracterização da situação a nível europeu, além da União Europeia, recorreremos aos dados de um estudo realizado por Persson e colaboradores, onde conseguiram informação relativa a 25 dos 40 países europeus. Seguimos, como os autores, agrupando os dados por três grupos geográficos: a zona Norte da Europa; a zona Central, Oeste da Europa e a zona Este da Europa, incluindo os Balcãs e a Ucrânia.

1. 1. 1. Zona Norte da Europa

A zona Norte da Europa inclui a Escandinávia, as ilhas Britânicas, a Rússia e os estados do Báltico. Na Escandinávia, incluindo a Dinamarca, a Noruega, a Suécia e a Finlândia, encontramos uma posição bastante distinta dos outros países europeus face à educação dos sobredotados. Inserido num modelo caracterizado por um ideal de interdependência entre as pessoas e uma relutância em criar um sistema de políticas que recompense ou promova a superioridade de uns sobre os outros, a sobredotação, sobretudo na Dinamarca, na Noruega e na Suécia é percebida sob a “Law of Jante” (expressão do novelista dinamarquês Aksel Sandemose (1993, cit. por Antunes, 2008), a

qual significa a desadequação do orgulho pessoal, ou seja, de que ninguém se deve sentir especial.

Nas ilhas Britânicas a postura educativa é um tanto paradoxal. O reconhecimento e o desenvolvimento das altas habilidades têm sido uma parte integrante da sociedade inglesa (a tradição de escolas muito prestigiadas para uma elite). No entanto, este interesse é fruto de uma espécie de separação de classes, que tem gerado alguns conflitos entre as classes de estatuto social mais elevado e as classes de estatuto social baixo. Apesar destas escolas serem reconhecidas pela sua excelência e terem muita tradição, não parecem contribuir para o reconhecimento da educação dos sobredotados como uma necessidade no sistema escolar nacional. O processo de reconhecimento das necessidades especiais dos sobredotados e da educação inclusiva tem sido longo e, de alguma forma, separado das decisões políticas e legislativas.

1. 1. 2. Zona Central, Oeste e Sul da Europa

Nas zonas Central, Oeste e Sul da Europa, que incluem os seguintes países: Áustria, Bélgica, França, Alemanha, Itália, Portugal, Suíça, Espanha e Holanda, a política educativa tende a ser inclusiva, defendendo que, idealmente, a educação deve ser integrada no sistema escolar regular, como também defende a declaração de Salamanca (1994). Em alguns países a legislação é generalista em relação aos alunos sobredotados, mas permite a intervenção com os mesmos, na medida em que são alunos a quem deve ser permitido o desenvolvimento do seu potencial. Alguns estados concebem a aceleração (entrada antecipada ou avanço de ano(s) lectivo(s) mais rapidamente) e o enriquecimento (diferentes formas de enriquecimento são desenvolvidas nestes países) como medidas de intervenção legisladas e reconhecidas para os casos de sobredotação (Antunes, 2008).

1. 1. 3. Este da Europa

Na zona Este da Europa, países como a Bulgária, a Croácia, a Hungria, a Polónia, a Roménia, a Eslováquia, a Eslovénia e a Ucrânia reconhecem, de uma forma geral, a sobredotação na legislação. Legislação esta que foi introduzida, sobretudo, nos anos 90, depois da era comunista. No entanto, já antes do período comunista, havia a tradição de classes especiais, *workshops* e cursos, que foram tolerados e permitidos pelas

autoridades na condição de aqueles talentos serem “embaixadores” da promoção dos ideais do Estado Comunista a nível internacional. Nesse sentido, as áreas de eleição incluíam o desporto, as artes e as ciências. Actualmente, têm sido notados grandes avanços e esforços na regulamentação e sustentação destes países na educação da sobredotação.

Na Rússia e na antiga União Soviética, antes da Revolução de Outubro, em 1917, as crianças talentosas nas áreas de pintura, ballet e música deslocavam--se para escolas com tradição, em Moscovo e em São Petersburgo. No entanto, a crença de que a Rússia tem uma longa tradição na educação de sobredotados, por exemplo, em Ciências e em Matemática, é falsa.

Uma atenção maior foi despoletada, como nos EUA, em consequência da Guerra Fria, sendo que a primeira escola especial de nível secundário, destacando o ensino da Matemática, foi criada em 1959 (Persson et al., 2000). Actualmente, além do desenvolvimento de programas de enriquecimento (os russos chamam-lhes programas de aprofundamento em vez de programas para sobredotados) existem escolas especiais e classes especiais em várias áreas como, por exemplo, Matemática, Ciência e Tecnologia (Jeltova & Grigorenko, 2005; Persson et al., 2000)

1. 1. 4. A Sobredotação em Portugal

Em Portugal esta é uma problemática que permaneceu adormecida, na sociedade e no contexto escolar, durante muitos anos. Só a partir da década de 80 a questão foi sendo levantada por algumas associações privadas de pais e de professores (Da Silva, 1997). Mais recentemente, alguns técnicos têm manifestado uma preocupação e interesse crescentes em estudar esta problemática, reflectindo-se também este interesse em propostas de investigação e de intervenção, bem como na realização de alguns encontros científicos e na criação de associações (Miranda & Almeida, 2002; Mönks & Pflüger, 2005). Por exemplo, em 1986, realizou-se a 1.ª Conferência Internacional sobre Crianças Sobredotadas, numa iniciativa da Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas - APCS (associação criada nesse mesmo ano).

Em 1989, em Lisboa, é criado por pais e professores o Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança - CPCIL (Martins, 1997, cit. por Antunes, 2008). Em 1996, o Departamento de Educação Básica (DEB) lançou, em articulação com o CPCIL, o “Projecto de Apoio ao Desenvolvimento Precoce” - PADP- com o objectivo

de promover o desenvolvimento de alunos com precocidade intelectual ao nível do ensino básico em algumas escolas piloto (Martins, 1997, cit. por Antunes, 2008). Dois anos mais tarde, o DEB organizou um programa de Verão, convidando 150 participantes do 3.º e 4.º anos de escolaridade, o qual pode ser considerado o primeiro programa oficial, no nosso País, para alunos com altas capacidades (Persson et al., 2000). Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação também fez chegar às escolas portuguesas um documento intitulado “Crianças e Jovens Sobredotados: Intervenção Educativa” com indicações de caracterização e de intervenção com estes alunos (Senos & Diniz, 1998). Também em 1998, foi criada mais uma associação, a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação – ANEIS, tendo várias delegações espalhadas por várias zonas do País.

Actualmente, as quatro associações referidas continuam a desenvolver trabalho, tendo em comum alguns pontos: a formação de pais e educadores, a consulta e apoio a alunos, a realização de programas de enriquecimento e a organização de encontros de formação. Existe, ainda, uma outra associação, que, dada a publicidade mediática que tem desenvolvido, tem sido bastante divulgada junto da população. Referimo-nos ao Instituto da Inteligência e à valência Academia de Sobredotados, uma instituição privada que funciona desde 1999.

Do ponto de vista legislativo a atenção dada a estes alunos ainda não é clara. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, em vigor desde 1986, consagra e defende igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares a todos os alunos (Miranda & Almeida, 2002). Nessa linha, os alunos com altas capacidades não podem ser segregados ou omitidos, devendo a escola procurar responder às suas individualidades e promover o desenvolvimento do seu potencial. No entanto, a legislação portuguesa não tem sido explícita em relação à sobredotação, revelando-se a dificuldade em legislar sobre este assunto (Pereira, 2004), e não abarcando os alunos sobredotados no regime de educação especial redefinido recentemente (Decreto Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro).

Encontra-se regulamentada a entrada antecipada de alunos no 1.º ciclo ou a conclusão do 1.º ciclo com 9 anos de idade, podendo completar o 1.º ciclo em três anos, e o “salto de um ano” durante a frequência do 2.º ou do 3.º ciclo de escolaridade (Despacho Normativo n.º30/2001, de 30 de Junho), bem como a possibilidade de realização de programas de desenvolvimento dirigido aos alunos com resultados excepcionais (Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de Outubro).

A Região Autónoma da Madeira (RAM), no entanto, destaca-se em Portugal - face ao Continente - pela maior tradição e trabalho feito nos campos da identificação e apoio aos sobredotados. Há mais de dez anos que na Madeira o tema justificou orientações em termos de políticas educativas, tendo inclusive dado origem à formação de professores e outros técnicos de apoio, em particular porque desde o início se procurou apoiar as várias formas de talento que não apenas o intelectual e o académico. Assim, a RAM adota legislação específica para estes alunos (Decreto Regulamentar Regional n.º 13-A/97/M, de 15 de Julho e Decreto Regulamentar Regional n.º 16/2005/M, de 17 de Dezembro), permitindo desencadear várias acções em prol dos alunos sobredotados através de unidades próprias dependentes da Direcção Regional da Educação Especial e Reabilitação (DREER).

Através da análise da legislação, que regulamentou e regulamenta a Educação Especial em Portugal, existem duas vertentes fundamentais, uma que se refere a uma crescente consciencialização de que a solução para a inclusão deve ser procurada a nível global, envolvendo os distintos ambientes sócio-educativos que condicionam a vida dos alunos e, uma outra, onde se torna evidente a preocupação em procurar elaborar um suporte legal para encontrar soluções que passam pela integração dos vários casos especiais no âmbito do ensino normal, sem esquecer, contudo, a especificidade inerente a cada um.

2. Conceito de Sobredotação

O conceito de sobredotado, bem como os termos utilizados, têm variado ao longo dos tempos: prodigioso, bem-dotado, talentoso e outros, são termos vulgarmente utilizados, quer nas produções sobre o tema, quer noutros contextos menos formais. De forma semelhante, proliferam as definições.

No entanto, a noção de comportamento sobredotado, inerente ao conceito de sobredotação, é relativamente recente. A esse respeito, Borland (2005), afirma que as crianças sobredotadas existem *“as far as I can tell, in the second decade of the 20th century as a result of a confluence of sociocultural and sociopolitical factors that made the creation of the construct useful”* (p. 3). Nesse sentido, compreendem-se os “avanços e recuos” que, por vezes, as políticas educativas, reflexo de actos políticos, assumem perante a sobredotação (Gallagher & Gallagher, 1994; Rudnitski, 2000).

A definição de sobredotação não está isenta de inseguranças e de controvérsias (Acereda & Sastre, 1998, cit. Almeida et al, 2000). Tradicionalmente confinou-se a sobredotação às habilidades cognitivas (QI), recorrendo-se geralmente aos testes de inteligência para a sua identificação. Após uma revisão da literatura científica constata-se que existem diversas definições de sobredotação. A multiplicidade de conceitos acaba por traduzir a multiplicidade de critérios a ter em conta na definição de sobredotação, implicando que a avaliação seja também multi-referencial, abrindo, conseqüentemente, um leque diversificado de propostas de intervenção (Almeida & Oliveira, 2000).

A dificuldade em operacionalizar o conceito deve-se à existência de uma diversidade de enquadramentos teóricos que vão desde o enfoque nas competências humanas, até às concepções de natureza filosófica, política, cultural e sociológica, envolvendo a interacção do indivíduo com a comunidade onde se insere (Serra, 2005).

Ao longo do tempo, o conceito de sobredotação tem sofrido uma evolução desde as definições mais conservadoras como as de Terman (1925), nas quais e até 1954 o autor atribuía a inteligência a um único factor, fruto essencialmente da hereditariedade, considerando como sobredotado todo o indivíduo cujo percentil do seu Q.I se situasse em 1% do topo, relativamente à população em geral, passando por outras mais liberais, como a de Witty (1958), em que a sobredotação está patente em crianças “*cujo desempenho numa actividade humana potencialmente valorizada, é consideravelmente notável*”.

Para White (1959), o sobredotado é aquele cuja realização numa determinada actividade humana é valiosa e consistentemente notável. Na literatura mais antiga, o sobredotado aparece também definido como a pessoa com êxito numa profissão. Embora não seja fácil identificar o aluno sobredotado, um bom indicador é a grande facilidade e rapidez com que o aluno aprende e produz um trabalho criativo, muito adiantado para a sua idade. Também Sternberg e Davidson (1986) apresentaram um conjunto de 17 conceptualizações da sobredotação.

Estes alunos têm uma « *inteligência semelhante à de um adulto, mas emoções e corpo de criança*» (Martinson, 1973, cit. por Cropley, 1993), o que poderá explicar a existência de problemas característicos dos sobredotados: tédio e frustração face ao lento progresso que a escola permite; preocupações morais que os seus colegas não têm (Cropley, 1993).

O conceito de sobredotação não é unívoco, sendo que alguns autores concentram-se primeiramente nos processos psicológicos da sobredotação intelectual e outros valorizam o contexto social, no qual o desenvolvimento da sobredotação é estimulado culturalmente em alguns domínios mas não reconhecido noutros (Csikszentmihalyi & Robinson; 1986, Tannenbaun, 1986, cit. por Serra, 2005).

Nas conceptualizações que focam aspectos psicológicos, as teorias e as definições tendem a incluir os construtos de inteligência, criatividade e motivação, separadamente ou em combinação. Feldhusen (1986, cit. por Serra, 2005) no seu conceito de sobredotação inclui a capacidade intelectual geral e motivação para a tarefa.

As características que os sobredotados apresentam são muito divergentes e, em alguns casos, díspares. A título de exemplo apresenta-se a categorização de Sisk (s.d., cf. Silva, 1992) segundo a qual os sobredotados podem apresentar, de entre outras, as seguintes características: introversão, extroversão, flexibilidade, teimosia, persistência, intolerância, sensibilidade e serem dominadores.

Shaughnessy e colaboradores (1993, cit. por Antunes, 2008), ligam a sobredotação a elevados níveis de criatividade, inteligência, metacognição, resolução de problemas, e de motivação especial para determinados assuntos.

Mais recentemente Feldhusen e Jarwan (1993), agruparam as diversas definições de sobredotação e talento em seis categorias: (i) psicométricas, (ii) atributos, (iii) centradas em necessidades sociais, (iv) educacionalmente orientadas, (V) com base em talentos especiais, e (vi) multidimensionais.

Tradicionalmente, a noção de sobredotado dizia respeito ao domínio cognitivo e em particular a situações escolares ou relacionadas com a escola. Apesar de uma relativa falta de unanimidade quanto ao conceito de sobredotação, as discussões recentes têm-se desenvolvido em torno do alargamento da definição de sobredotado, de forma a não incluir apenas os aspectos cognitivos ou escolares, mas também os domínios afectivos, sociais e motivacionais. Cropley (1993), refere que “ *um Q.I. elevado não explica de forma satisfatória o desempenho de um sobredotado; a sobredotação requer, entre outras características, a originalidade, a persistência e a habilidade para comunicar resultados aos outros.*” O desenvolvimento dos alunos sobredotados depende de uma combinação de capacidades ditas convencionais, como a memória, o pensamento lógico, o conhecimento de factos, a persistência, a capacidade criativa, o reconhecimento de possibilidades alternativas, a visão de combinações inesperadas e a coragem para tentar aquilo que não é vulgar. Num recente artigo de Cropley (1993), a

criatividade aparece destacada como uma das mais importantes características da sobredotação.

Castelló, A (1994) especifica o conceito de alunos com talento específico como aqueles que mostram uma destacada atitude e alto rendimento num âmbito concreto (verbal, artístico, matemático, etc.), ou o tipo de processamento (talento lógico, criativo, etc.) Nas restantes áreas ou forma de processamento, as suas atitudes e rendimento são normais ou até deficitárias.

Não obstante os diversos trabalhos e estudos, ainda hoje não existe uma definição consensual relativa à sobredotação. Olszewski-Kubilius (1996) salienta que esta diversidade reflecte a substancial variabilidade entre crianças excepcionais equivalência entre sobredotação e inteligência, tal como é definida pelos testes de Q.I.

Actualmente a comunidade científica defende que a sobredotação é um conceito global e multideterminado e não é passível de caracterização segundo uma concepção teórica simplista que apresente uma definição rígida e exclusivamente assente nos valores de QI (Pereira, 2000).

O conceito não é estático, está em constante evolução, sendo que a tendência actual é caracterizada pela consideração de outras variáveis além das cognitivas e da inteligência (Gallagher, 2000). Apesar de não existir consenso, a maioria dos autores aceita uma definição mais alargada que inclui múltiplas áreas de capacidade e actividade humana.

Hoje, concebe-se a sobredotação segundo uma perspectiva mais ampla e multifacetada introduzindo outras dimensões: a atitude académica, a criatividade e dedicação ao trabalho, a capacidade de liderança e socialização, o pensamento criativo, etc.

Também se contempla o conceito de talentos complexos constituídos por combinações específicas como por exemplo, o talento académico (atitude verbal + atitude lógica + gestão de memória) ou o talento artístico (gestão perceptiva + atitude espacial + criatividade).

De acordo com Creen, (1997, cit. por Serra, 2005), os cinco campos mais aceites no campo da sobredotação são os seguintes:

Talento Académico

Estes alunos mostram capacidades para aprendizagem relevantes. Aprendem a um ritmo muito rápido conteúdos das áreas do currículo e obtêm resultados espectaculares na escola.

São grandes consumidores de conhecimentos e manipulam uma grande quantidade de informação.

Contudo, não são muito criativos e tendem a reproduzir os conhecimentos adquiridos mais do que a utilizá-los de maneira diferente. Ficam incomodados perante situações mais flexíveis e menos estruturadas.

Talento Matemático

Destacam-se nos aspectos intelectuais como o raciocínio lógico-analítico e formas de pensamento visual e espacial. Mostram uma habilidade excepcional para a aprendizagem das matemáticas (sistemas de numeração, operações de cálculo e resolução de problemas).

O seu rendimento escolar na área da matemática é muito alto. Podem não chegar a sobressair no resto das áreas.

Talento Criativo

Produzem grande número de ideias diferentes sobre um tema. Perante um problema procuram múltiplas e variadas soluções.

As suas ideias e realização parecem ser originais e pouco frequentes. Em ambientes educativos muito rígidos podem chegar a manifestar uma atitude negativa face à escola.

Talento Social

Destacam-se consideravelmente nas habilidades de interacção social. Exercem uma influência importante no funcionamento do grupo, no qual podem desempenhar papel de líderes.

Tendem a organizar os jogos e as tarefas dos outros e são capazes de assumir responsabilidades não esperadas para a sua idade.

Talento Artístico

Manifestam uma habilidade excepcional para as artes (música, desenho, pintura, etc.) têm prazer com as suas realizações e dedicam muito tempo a esse tipo de actividades.

Nas últimas décadas, tem-se procurado ampliar o conceito de sobredotação, justificando inclusive o próprio nome da associação europeia mais relevante nesta área (ECHA – European Council for High Ability).

Parece existir algum consenso acerca de se ter em conta três grandes dimensões, relativamente independentes, para o diagnóstico de uma criança sobredotada: (i) alta inteligência; (ii) elevada criatividade; e (iii) forte motivação. Assim, entende-se sobredotação como a *“interacção entre três grupos básicos de traços humanos, estes grupos são capacidades gerais acima da média, altos níveis de implicação na tarefa e altos níveis de criatividade. As crianças sobredotadas e com talento são aquelas que possuem, ou são capazes de desenvolver, este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa da realização humana”* (Renzulli e outros, cit. por Almeida et al, 2001, 40).

Considerando a definição de Renzulli, podemos concluir o seguinte: (i) nenhum grupo de traços psicológicos ou de realização isolado cria sobredotação; (ii) cada grupo de tais variáveis assume o seu papel ou é importante; e, (iii) é a sua intersecção que determinará o maior ou menor grau de sobredotação. Por outro lado, não podemos circunscrever à área cognitivo-intelectual. Sintetizando alguma literatura na área, Almeida e colaboradores referem que *“o conceito mais actual de sobredotação vai além do pensamento analítico, lógico e linear, passando a incluir a excelência na resolução de problemas de natureza diversa, comportamento criativo ou inventivo, aptidão académica, liderança, realização artística ou expressão motora”* (Almeida et al., 2001, 140). A heterogeneidade é, pois tanta que não nos permite falar *num* grupo de sobredotados. O trabalho de Gardner (1983) em torno das inteligências múltiplas serviu para ampliação do conceito de inteligência e para o reconhecimento de um conjunto mais diversificado de capacidades cognitivas.

Segundo a perspectiva de Gardner (1995), os sobredotados formariam um grupo altamente heterogéneo nas suas características cognitivas, diferenciando-se e contrastando-se nas suas habilidades. Seriam diferentes, pois, de um grupo homogéneo que era avaliado de acordo com padrões lógicos e linguísticos.

No desenvolvimento da pesquisa, tomamos como referência teórica os estudos do autor. Gardner coloca em questão a noção de uma inteligência única, que pode ser avaliada por um único teste, e propõe uma nova teoria, segundo a qual toda a pessoa

nasce com um potencial para desenvolver múltiplas inteligências, as quais podem ser mobilizadas pela sociedade. Afirma também que cada inteligência é relativamente autónoma e independente das outras, embora se possam combinar entre si numa multiplicidade de maneiras adaptativas, por indivíduos e culturas.

Segundo a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner (1994), a mente humana é multifacetada, existindo várias capacidades distintas que podem receber a denominação de inteligência: lógico-matemática, linguística, musical, físico-cinestésica, espacial, interpessoal e intrapessoal e naturalista.

Para Helena Serra (2005), a palavra sobredotado é um conceito com raízes biológicas que serve para designar um alto nível de inteligência e indica um desenvolvimento acelerado e avançado de funções internas do cérebro.

Podemos definir sobredotado como “...*todo o indivíduo que apresenta capacidades acima da média em áreas diversas, as quais podem surgir isoladas ou em combinação, sendo essas áreas a intelectual, a criativa, a social, a de liderança ou a psicomotora (não têm que ser bons a tudo)*” (Silva 1992: p.20). Também a associação europeia de sobredotados, ECHA – European Council for High Ability – e a associação mundial WCGTC – World Council for Gifted and Talented Children – apontam para definições de cariz semelhante, podendo substituir-se capacidade social por capacidade de inter ou intracomunicação, ou a criativa pela artística.

Segundo Renzulli, F. Monks, (1985) pensa-se que existem em cada sociedade cerca de 15 a 20% de indivíduos com essas capacidades acima da média a que chamamos de sobredotados (Silva,1992).

Para Novaes (s/d), o aluno sobredotado é aquele que se destaca por um desempenho excepcional numa determinada área ou, simultaneamente em diversas áreas como a capacidade intelectual, capacidade de liderança, aptidão académica específica, capacidade psicomotora, psicossocial e criativa, ou que apresenta talentos e habilidades específicas para as artes plásticas, teatro, música, dança ou demais habilidades (Serra, 2005).

Desta forma, a ANEIS (Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas) integra os seguintes domínios no conceito de sobredotação:

- Aptidão Intelectual - inclui capacidade de percepção e memória, de organização, de relacionamento de informação, de análise e de síntese, de raciocínio de resolução de problemas.

- Aptidão Académica - reporta-se à facilidade nas aprendizagens, mormente curriculares, nível aprofundado de conhecimentos ou ritmo acelerado de apropriação das matérias escolares num ou mais domínios curriculares.

- Aptidão Artística - traduz as habilidades superiores numa ou várias áreas de expressão, tais como a pintura, escultura, desenho, música, literatura ou teatro, por exemplo.

- Aptidão Social - refere-se às habilidades de comunicação e de relacionamento interpessoal, compreensão dos sentimentos dos outros (ajuda) ou organização e liderança de situações de grupo (liderança).

- Aptidão Motora - inclui a excelência a nível de coordenação e expressão motora nomeadamente ao nível das actividades físicas e desportivas em geral.

2. 1. Características Gerais dos Sobredotados

Entre as características intelectuais dos sobredotados, Novaes (1992) destaca as seguintes: rapidez e facilidade de aprendizagem; capacidade de pensamento abstracto para analisar, associar e avaliar, deduzir e generalizar; capacidade de pronta resposta ao meio ambiente; flexibilidade de pensamento; produção criativa; maturidade de julgamento; capacidade de resolver problemas; facilidade de retenção; independência de pensamento; profundidade de compreensão. Mais viradas para os aspectos sociais, aparece: a sensibilidade interpessoal; comportamento cooperativo; sociabilidade; habilidade de trato com as pessoas e grupos; habilidade para estabelecer relações sociais; a capacidade de liderança; e a capacidade para resolver situações sociais complexas. Outras características mais gerais, são: progresso rápido em relação aos colegas; evolução rápida da fala e da marcha; destaque em matérias escolares, aprendizagem precoce da leitura.

A precocidade, a autonomia e a motivação são inegavelmente algumas das características que parecem ser transversais a todos os sobredotados (Winner, 1996).

A precocidade no sorriso, andar, no cantarolar mesmo antes de saber falar, no falar, no desenhar, no saber ler...devem deixar-nos alerta.

Será que a sobredotação se faz acompanhar por sinais de precocidade, por um lado e que a precocidade é necessariamente sinal de sobredotação, por outro?

O estudo de Goertzel (1978, cit. por Freeman e Guenther, 2000) com 317 adultos eminentes, refere que dois terços deles não foram precoces nem descritos como

prodígios em nenhuma área. Csikszentmihalyi (1998, cit. por Camacho, 2008) alude aos casos de Einstein, Churchill, Tolstoi, Kafka e Proust apontados como detentores de algumas dificuldades. Também Darwin foi um estudante medíocre, Freud um neurologista banal até aos 40 anos de idade e Gandhi um proeminente na gestão de conflitos apenas a partir dos 50 anos de idade.

À excepção de domínios altamente estruturados, como o xadrez e a música, raramente é possível prever, antes dos cinco anos de idade, as áreas em que os sujeitos se irão destacar (Feldman e Goldsmith, 1991). Por outro lado, nos domínios da medicina e direito só relativamente tarde as pessoas têm oportunidade de entrar em contacto com essas áreas (Winner, 1996).

Winner, exímia na argumentação que apresenta a favor da precocidade como sinal de sobredotação, acautela ainda a possibilidade de certas qualidades excepcionais na infância terem sido menosprezadas por não se encontrarem em relação directa com a área em que os sujeitos vieram a desenvolver a sua mestria. De facto, a investigação sobre 120 pessoas de renome (matemáticos, neurologistas, pianistas e escultores, nadadores olímpicos e campeões de ténis), levada a cabo por Bloom (1985, cit. por Feldman e Piirto, 1995), revela a identificação de alguns destes talentos antes dos cinco anos (principalmente os nadadores, tenistas e pianistas), muito embora nem sempre as capacidades precoces detectadas precocemente fossem iguais àquelas que se viriam a manifestar mais tarde.

Frequentemente, outros sinais subtis devem levar-nos a ficar alerta. Por exemplo, 100 criativos estudados por Csikszentmihaly (1998) manifestaram, acima de tudo, uma grande curiosidade e interesse numa idade muito precoce.

Por outro lado, apesar da precocidade ser um bom indício de sobredotação, nem sempre a existência da primeira assegura a segunda, pois os picos de precocidade podem não passar disso mesmo (Sánchez e Costa, 2000). O diagnóstico demasiado precoce de sobredotação, torna-se sempre arriscado, porquanto o processo de maturação ainda em curso e em construção activa com os recursos contextuais não é garante, por si só da sobredotação.

A autonomia, é outra característica comum a estes alunos, o que não implica necessariamente maturidade emocional nem tão-pouco capacidade para atar os atacadores dos sapatos ou levantar-se sozinho de manhã e preparar o seu pequeno-almoço. A autonomia refere-se à enorme capacidade para os sujeitos se

desenvencilharem sozinhos, ou seja, à capacidade para aprenderem, na sua área de excelência, de forma mais autónoma, com menos apoio e um apoio menos estruturado.

Para Serra (2005), um sobredotado apresenta um desenvolvimento cognitivo precoce, o que favorece que aprenda a um maior ritmo e de forma diferente das crianças da sua idade. Um sobredotado utiliza as suas capacidades mais depressa, melhor e de forma diferente da maioria das pessoas.

Os sobredotados aprendem mais cedo e rapidamente, isto é, de forma quantitativamente e qualitativamente diferente.

Winner (1996), refere uma terceira qualidade, a motivação. Trata-se de uma verdadeira motivação intrínseca que a sua persistência e capacidade de trabalho nas áreas que lhes desperta interesse seriam impossíveis de induzir de forma externa. O desejo de ser competente, a procura de novidades, a perseverança face aos obstáculos, a assunção de riscos intelectuais face aos problemas mais complexos, o alheamento de tudo o que se passa à volta, reflexo de verdadeiros estados de fluência (Csikszentmihalyi, 1997), permitem alcançar níveis de desempenho inevitavelmente elevados.

O mesmo autor refere a facilidade com que os sobredotados nas áreas da matemática, ciências, artes, música e desporto atingem os referidos estados de fluência ou de concentração absoluta e de perda de autoconsciência, passando cerca de duas horas por dia a trabalhar na sua área de eleição.

Winner (1996), considera que essa dedicação quase obsessiva, é característica daqueles cujo esforço acaba por se ver mais amplamente recompensado pelos progressos claros e superiores.

De acordo com alguns autores, na definição de sobredotação torna-se imprescindível referir os elevados níveis de criatividade que assumiriam contornos diferentes consoante se tratasse de sujeitos adultos ou crianças (Renzulli, 1999). A maior evidência de criatividade, nas crianças dever-se-ia manifestar nas formas de pensamento divergente, enquanto nos adultos a criatividade elevada dever-se-ia reflectir nos produtos, científicos, tecnológicos, artísticos, musicais ou outros, passíveis de serem reconhecidos e valorizados por todos.

Para Alencar (1986) e Gardner (1995), os produtos altamente inovadores e que assumem um significado quase universal, seriam reflexo da sobredotação na sua forma mais poderosa e arrojada (Renzulli, 1995). Assim, os génios poderiam ser apontados como expoentes máximos da sobredotação (Alencar, 1986; Gardner, 1995)

Segundo Norah Mayer, a palavra sobredotado abrange um leque muito vasto de indivíduos com características e realizações diversas apenas tendo em comum o facto de serem acima da média. As crianças sobredotadas são muito heterogéneas. Uma característica que mais chama atenção dos pais é o facto de terem uma excelente memória desde muito cedo. Outras têm uma especial tendência para o desenho, para a música, teatro ou desporto. Há também aquelas que surpreendem pela observação pertinente, sagaz e «adulta». Outras interessam-se exaustivamente por determinado assunto (animais, os problemas do mundo, o transcendente) que lêem tudo, incluindo enciclopédias (Silva, 1992).

Algumas qualidades passíveis de serem sinalizadas pelos educadores de sujeitos com características de sobredotação que poderão ser designados sobredotados intelectuais e cujas aptidões se têm revelado mais positivamente correlacionadas com o êxito escolar, são por exemplo a precocidade a nível da leitura ou dos números, o vocabulário extenso para a idade, a enorme curiosidade por vários assuntos, a extensa memória para inúmeros factos e conhecimentos, a capacidade invulgar de raciocínio, para planear e organizar, o interesse pelas mais diversas actividades, a persistência face aos obstáculos, a dedicação e concentração intensa nos seus interesses, a capacidade para encarar os problemas de diversos pontos de vista e um grande e subtil sentido de humor (Nogueira, 2007).

Na sequência dos trabalhos de Renzulli (1984), é possível estabelecer um conjunto de indicadores comportamentais específicos que as crianças sobredotadas revelam, que podem ser agrupados de acordo com determinados domínios de referência, em função e de acordo com o tipo de talento:

No domínio das aprendizagens

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

No domínio da motivação

- Tendência em iniciar as suas próprias actividades;
- Persistência na realização e na finalização de tarefas,
- Busca de perfeição;
- Desmotivação perante as tarefas de rotina.

No domínio da criatividade

- Curiosidade elevada perante um grande número de coisas;
- Originalidade na resolução de problemas e no relacionamento de ideias;
- Pouco interesse pelas situações de conformismo.

No domínio da liderança

- Auto-confiança e sucesso com os pares,
- Tendência em assumir a responsabilidade nas situações,
- Fácil adaptação às situações novas e mudanças de rotina.

No domínio sóciomoral

- Preocupação com os problemas do mundo;
- Ideias e ambições muito elevadas;
- Juízo crítico em relação a si próprio e aos outros;
- Interações sociais mais direccionadas para crianças/jovens mais velhos e/ou adultos .

2. 2. Percepções dos Professores acerca da Sobredotação

Podem destacar-se três trabalhos de investigação realizados nos finais dos anos oitenta, por Leandro de Almeida, por Ilídio Falcão e por Manuela Esteves da Silva. Em inquéritos efectuados a professores do 1º ciclo do Ensino Básico, respectivamente no Norte e no Centro do país, os dois primeiros investigadores puderam concluir que os professores:

-não reconheciam a existência de grandes números de alunos sobredotados nas salas de aula;

- pensavam que os sobredotados tinham sempre um bom rendimento escolar;
- os sobredotados não se podiam considerar inadaptados.

A percepção sobre a sobredotação aparecia sempre com percentagem elevada de conotação negativa. Não era reconhecida como necessária qualquer preparação específica para o atendimento aos sobredotados, nem necessitariam de algo especial, na opinião da maioria dos inquiridos.

Num inquérito efectuado por Manuela Esteves da Silva, a professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, os professores destes níveis reconheceram uma elevada percentagem de sobredotados, nomeadamente com destaque para desempenhos em Artes, Desporto, Línguas, Criatividade e sede de conhecimentos, sendo ao mesmo tempo reconhecidos atitudes ou comportamentos de instabilidade e irrequietude, assim como de automotivação. Os professores referiram que grande número de sobredotados apresentavam insucesso escolar, quer com reprovação, quer com resultados muito aquém das capacidades que lhes eram reconhecidas.

Relativamente à necessidade de um atendimento específico aos sobredotados, 75% responderam afirmativamente. Os professores consideraram ainda que esse atendimento também era da responsabilidade da escola, embora em colaboração com a família e outros técnicos.

Os resultados de alguns estudos junto de professores mostram que estes não apresentam grandes conhecimentos sobre as características dos alunos sobredotados, apontando mais dificuldades ainda em relação ao seu atendimento (Almeida & Nogueira, 1988). Também, alguns professores, mostram-se pouco sensibilizados para a necessidade social de serviços e práticas específicas para o seu atendimento, embora a grande maioria declare ser importante o professor possuir conhecimentos nesta área (Mettrau, 1994).

Num estudo realizado com professores portugueses e brasileiros foi possível verificar que entre as características mais mencionadas na definição de “aluno talentoso” estão a compreensão, a resolução de problemas, o raciocínio e a criatividade, sendo menos enfatizadas as aptidões físicas, as aptidões artísticas, a liderança e as habilidades sociais (Mettrau & Almeida, 1996). Há portanto, um predomínio de respostas apontando os aspectos estritamente intelectuais, e na maioria das vezes recorrendo a conceitos como o quociente de inteligência, inteligência geral ou raciocínio lógico-dedutivo.

Os estudos realizados em Portugal são em grande parte, coincidentes em relação às áreas mais e menos pontuadas pelos docentes, a saber: as áreas mais pontuadas são as de

aptidões académicas e cognitivas e as menos pontuadas são as áreas de expressões, artística e de competências sociais (vg. Almeida & Nogueira, 1998; Veiga *et al.*, 2000, 2001). No que respeita à criatividade a opinião expressa pelos docentes diverge consoante as investigações; por exemplo num estudo de comparação entre docentes portugueses e brasileiros a criatividade surgiu como uma das áreas mais referenciadas (Mettrau & Almeida, 1996) pelos docentes; contrastando com esta referência, numa investigação mais recente realizada no nosso país, esta foi uma das áreas mais desvalorizadas (Almeida *et al.*, 2000).

Os dados recolhidos num outro estudo mais recente, com o objectivo de validar um instrumento de avaliação a ser utilizado por professores, mostram que estes valorizam na identificação dos seus alunos com altas habilidades, aqueles com competências mais elevadas nas áreas da motivação, aprendizagem e cognição (Lage *et al.*, 2000). As concepções de inteligência, como conjunto alargado de habilidades ou aptidões, não parecem ter ainda passado para as concepções dos profissionais de educação, como aliás aparecem menos valorizadas a criatividade, as aptidões artísticas e desportivas (Almeida *et al.*, 1999; 2000). A teoria das “*inteligências múltiplas*” de Gardner (1983) não foi ainda suficientemente assumida pelos psicólogos e professores, permanecendo menos exploradas e valorizadas formas de inteligência menos tradicionais na literatura sobre o assunto, por exemplo a inteligência musical ou a inteligência quinestésica.

Num estudo muito recentemente realizado entre nós (Almeida *et al.*, 2000), com professores do 1º ciclo, procurou-se avaliar as dimensões cognitiva e académica como as mais pontuadas e a área das expressões como a menos pontuada.

As características comportamentais mais salientadas por parte dos docentes são o envolvimento activo destas crianças na realização das tarefas que sejam do seu agrado, a curiosidade, a auto-direcção na aprendizagem, a facilidade na procura da informação e no estabelecimento de generalizações e a presença de hábitos de leitura diversificados, acerca de temáticas pouco comuns para a sua idade (Pereira, 1998). No entanto, no processo de sinalização os professores omitem de forma sistemática um grande número de estudantes sobredotados, em particular aqueles que apresentam rendimento escolar baixo, que provém de meios culturais desfavorecidos, que apresentam problemas motivacionais e as raparigas sobredotadas (v.g. Silva, 1992; Veiga *et al.*, 1996; Winner, 1996), pelo que poderá existir pouca convergência entre os grupos de sobredotados obtidos a partir de nomeações dos professores e obtidos através de resultados em escalas de inteligência (Pereira, 1998).

Num estudo realizado por Almeida e outros (2000) relativamente ao “*papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas*” é referido nas conclusões o seguinte: “ *Quando se trata de avaliar o desempenho ou as habilidades do aluno, os professores tendem a centrar-se nas dimensões cognitivas e, nas suas aprendizagens. Este resultado, pelo menos, permite-nos pensar de novo que, quando está em causa a identificação de alunos sobredotados pelos professores, existe uma valorização maior das habilidades cognitivas e do rendimento escolar dos alunos, em detrimento das áreas mais relacionadas com as expressões. (...) Estes resultados remetem-nos para a necessidade de um maior esclarecimento e formação dos professores dentro da temática da sobredotação*” (Almeida et al., 2000, 93).

CAPÍTULO II. IDENTIFICAÇÃO/AVALIAÇÃO DA SOBREDOTAÇÃO

Introdução

O que se pretende com a identificação do aluno sobredotado é o diagnóstico das NEE, para que com base nelas se proceda a uma intervenção educativa eficaz.

Na perspectiva de Simões (no prelo), faz sentido uma avaliação multidimensional e contextualizada no sentido de se pesquisarem discrepâncias entre a realização escolar e o potencial cognitivo. Esta abordagem permitiria encontrar formas de intervenção educativa mais adequadas ao desenvolvimento das potencialidades dos sobredotados.. De outra forma, perdem-se oportunidades de desenvolvimento do seu potencial, com graves consequências para o seu equilíbrio sócio-emocional, o que, acaba por se repetir ao nível da formação do auto-conceito.

É necessário que a avaliação do aluno sobredotado seja bem ponderada e claramente definida para todos os intervenientes no processo.

Os processos a adoptar deverão ser a avaliação do desempenho e avaliação autêntica dadas as características como a originalidade do pensamento e a criatividade das respostas.

Embora a literatura relativa à sobredotação comece a ser vasta e dispersa, os investigadores têm centrado a atenção em estratégias de avaliação cognitiva, mas também em avaliações inferenciais, como a observação do comportamento, em geral, feita pelos professores ou pelos pais.

O processo de identificação do aluno sobredotado tem que passar por um estudo pormenorizado do mesmo, utilizando para o efeito numerosos recursos com vista a alcançar-se resultados o mais rigorosos possíveis.

Existem algumas dificuldades em identificar as crianças sobredotadas devido à diversidade de definições de sobredotação existentes, à multiplicidade de características que as crianças sobredotadas podem apresentar e aos diversos instrumentos utilizados no processo de identificação. Em muitos processos de identificação é ao quociente de inteligência (QI) que é conferido o direito de veto, no entanto esta medida tem limitações.

Partindo de um conceito de sobredotação, baseado unicamente na inteligência superior- revelado pelo quociente intelectual, por exemplo 130 da escala de Wechsler-, apenas cerca de 2% dos sujeitos são considerados crianças sobredotadas; se o quociente for reduzido para menos de 130 essa percentagem, aumentará. Por outro lado, os testes

de inteligência medem apenas uma parcela, uma amostra muito limitada do que poderíamos considerar como inteligência humana. Uma criança sobredotada pode passar despercebida apesar de possuir um potencial criativo superior, já que os testes não medem algumas operações do pensamento criativo. O mesmo acontece com outros tipos de capacidades (Falcão, 1992).

Muitas crianças não são identificadas em Portugal devido ao desconhecimento de pais e professores, aos falsos juízos relativamente à sobredotação e ao medo em indicar uma criança como sobredotada.

Perante o amplo leque de características referidas, uma atitude prudente é não limitar os processos de identificação a critérios que tenham em conta apenas o rendimento escolar.

1. Algumas orientações na identificação dos alunos sobredotados

Existe, hoje, a convicção de que devem procurar-se critérios flexíveis, múltiplos pois nenhum deles isoladamente é satisfatório. Os sistemas de identificação de crianças sobredotadas incluem agentes variados passando por medidas subjectivas, provas objectivas e formais e, ainda, métodos mistos. Apesar desta evolução a maioria dos trabalhos de investigação disponíveis para consulta continuam a centrar-se em estudos nos quais a sobredotação intelectual é a variável fundamental (Robinson & Clinkenbeard, 1998).

Novaes (1992) aponta os seguintes critérios na identificação dos sobredotados: resultados consistentemente superiores em testes padronizados; julgamento e avaliação das habilidades por professores e especialistas; demonstração de habilidades superiores ligadas a grande motivação e envolvimento pessoal em determinadas áreas; rendimento escolar e progresso académico mais rápido que os indivíduos da mesma idade.

Como refere Pinto (1987) *«tem-se observado uma área de desacordo nítida entre professores e psicólogos sobre quem seria ou não sobredotado. Existem áreas do conhecimento e de acção em que não foi possível, até ao momento, por parte dos psicólogos elaborar provas de aptidão que pudessem avaliar e predizer quem seria ou não sobredotado»*.

De acordo com Falcão, (1992) existem “handicaps” sócio-culturais que interferem directamente nas manifestações comportamentais das crianças... e muitas vezes o que

parece sobredotação não é mais que precocidade; e muitas crianças por carência de condições favoráveis não se revelaram ainda.

Castelló, A. (1992, cit. por Perez, 2003) distingue o conceito de precocidade do de sobredotação e talento enquanto característica evolutiva e que tem que ver com o ritmo de desenvolvimento. Nos alunos precoces dá-se um avanço maturativo do desenvolvimento cognitivo num tempo mais breve do que o considerado normal, mas não conseguem mais nem melhores níveis. Adquirem antes os recursos intelectuais básicos para se normalizarem posteriormente. Por isso há que ser cautelosos no diagnóstico da sobredotação intelectual (entre os 0 e os 14 anos) porque pode ser devido a precocidade; de maneira que se deve adequar o nível de expectativas e de exigências.

Na perspectiva de José Carlos Ferreira (2004), neuro-pediatra no Hospital Egas Moniz, existe um grande grupo de crianças que tendo uma boa capacidade cognitiva, foram sobreestimuladas. Por esse motivo desenvolveram determinadas competências precocemente e foram consideradas sobredotadas. Este diagnóstico acaba por cair por terra, quando os colegas acedem à mesma informação que essa criança tinha tido mais cedo.

Por outro lado, alguma falta de formação nesta área, tem consequências na análise da sobredotação e que justifica um acompanhamento mais especializado nas escolas, que permita detectar atempadamente este tipo de situação.

Reconhecendo-se o papel dos professores no processo de sinalização, importa também reconhecer algumas limitações que podem ser encontradas. A par das dificuldades anteriormente enunciadas a propósito da inexactidão de alguma informação disponível sobre esta temática (Whitmore, 1980; Almeida *et al.*, 1996, cit. por Almeida, 2000), surgem as dificuldades dos professores e das escolas quando não dispõem de formação e de instrumentos para o efeito.

As habilidades cognitivas, desde o trabalho pioneiro do psicólogo americano L. Terman, emergem como as dimensões tidas como decisivas na identificação dos alunos sobredotados (Gallagher & Kirk, 1996). Esta opção, dominante na prática, tem vindo a ser reconhecida como insuficiente. Com efeito, predominou na Psicologia uma leitura bastante reducionista na definição e nos instrumentos de avaliação psicológica das habilidades cognitivas, confinando-as sobretudo a um raciocínio lógico-abstracto ou a habilidades com forte incidência nas aprendizagens escolares (Almeida, 1994). Logicamente que estendendo a sobredotação, as altas habilidades ou talentos a outras

áreas de capacidade e de desempenho humano, esta prática não favorece a sinalização de alunos detentores de talentos ou habilidades mais específicas.

Actualmente convivem duas orientações na identificação de sobredotados (Guenther, 2000): (i) medidas estandardizadas e (ii) processo de identificação ao longo do tempo, baseado na sequência de acontecimentos naturais do dia-a-dia, orientado pela observação contínua, directa e cuidadosa. Hoje assiste-se, ao nível da investigação, ao abandono de uma abordagem reducionista, centrada no aspecto cognitivo, avaliado do ponto de vista da precocidade de produção e desempenho (testes de Q.I), para uma mais ampla e abrangente face à natureza da inteligência e do conceito de sobredotação, por forma a permitirem identificar todo o tipo de capacidades e aptidões (Almeida *et al.*, 2000; Guenther, 2000) e a encontrar formas mais eficientes e precisas de reconhecer as crianças que apresentam sinais de potencial e capacidades superiores, com maior garantia de exactidão, de modo a tornar a identificação num processo mais efectivo e, como tal, a dissipar alguns mitos (Tourón & Reyero, 2000), existentes em torno da sobredotação.

O desenvolvimento dos sobredotados em populações diversificadas tem sido dirigido de duas formas : (i) o conceito de sobredotação foi alargado de modo a reconhecer influências culturais e sociais explícitas nos indicadores comportamentais associados à sobredotação, (ii) adaptação dos procedimentos escolares, de modo a terem em conta a diversidade, incluindo assim formas de avaliação formais e informais para além dos testes de Q.I.

Nesta perspectiva, vários têm sido os autores que procuram elaborar instrumentos (Almeida *et al.*, 2000; Castillo, 1998; Cropper, 1997 Veiga & Marques, 1998, cit. por Veiga et al, 2001) e modelos (Johnsen, 1997, cit. por Veiga et al, (2001) de identificação que parecem mais derivados dos vários pontos de vista, e apoiados sobretudo em aspectos informais de detecção que não apenas aqueles que estão associados a medições (Chan, 2000; OlszewskiKubilius, 1998, cit. por Almeida et al., 2000).

Neste contexto, Lindz & Macrine (2001) propõem uma abordagem alternativa para identificação de alunos sobredotados com proveniências culturais e linguísticas diferentes, nos primeiros cinco anos de escolaridade. Esta abordagem, denominada de Avaliação Dinâmica, tem por base procedimentos do tipo pré-teste intervenção pós-teste, no qual o avaliador intervém auxiliando na compreensão dos princípios fundamentais subjacentes à resolução da tarefa. Outro dos aspectos importantes do

referido estudo (Lindz & Macrine, 2001) é também o facto de este colher informações úteis ao processo de identificação junto de todas as partes relevantes, ou seja: professores, pais e pares. No que se refere aos primeiros, os autores colheram informações através de uma Escala de Avaliação da Sobredotação e Talento – GATES (Guilliam *et al.*, 1996), na qual são descritos comportamentos e características de alunos de idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos. A GATES é composta por 5 subescalas (capacidade intelectual, habilidade académica, criatividade, liderança e talento artístico), e os itens são classificados de 1 (baixo) a 9 (alto), consoante a criança em análise.

A necessidade de alargar a investigação sobre avaliação psicológica aos diversos factores diferenciadores do comportamento humano, com o objectivo de um compreensão mais ampla da pessoa no seu contexto de vida e de interacções, traz novos desafios no âmbito da concepção e implementação do processo de avaliação psicológica (Candeias & Almeida, 2000). Esta proposta pode concretizar-se através de uma abordagem mais contextualizada que fomente modelos conceptuais e formas de avaliação do desempenho que permitam apreender as potencialidades e especificidade de cada indivíduo, tal como é hoje reclamado por vários autores (Cantor & Kihstrom, 1994; Gardner, 1993; Sternberg, 1998; cit. por Candeias & Almeida, 1999).

O modelo tradicional de avaliação do sobredotado, caracterizado por uma organização linear de etapas como sinalização, o diagnóstico, a identificação e a intervenção, deverá ser complementado por métodos que permitam apreender significados implícitos, os valores e as atitudes face às características comportamentais, criativas, emocionais e intelectuais da criança sinalizada. Tais considerações pressupõem uma avaliação contextualizada utilizando como recurso, por exemplo, a entrevista e/ou os questionários aos pais e professores com o objectivo de registar as características do processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança e as potencialidades/necessidades sinalizadas. Pode recorrer-se também ao portfólio, enquanto registo acumulado dos produtos elaborados pela criança, que faculte informações sobre como pensa, analisa, realiza, cria e interage com os outros.

Assim, e de acordo com Falcão (1992), a escola do 1º ciclo do ensino básico deve ser um período de observação, de “revelação”, de “provocação” das crianças sobredotadas - um período de estimulação das capacidades pessoais e nunca uma fase de selecção.

Para identificar e compreender o aluno sobredotado é, necessário formar professores, técnicos especializados, providenciar recursos materiais e cumprir o que está na legislação relativamente a estes alunos, para que tudo possa avançar no sentido do apoio

ao talento que vai passando pela escola sem darmos por isso ou sem termos as condições necessárias para prestar a ajuda de que a criança sobredotada necessita. Há meia dúzia de indicadores que qualquer professor atento pode usar na observação que faz dos seus alunos: (i) capacidade de verbalização; (ii) capacidade de imaginação; (iii) capacidade de liderança; (iv) rapidez de compreensão; (v) respostas originais; e (vi) habilidade para inventar situações novas. De qualquer modo, a questão da identificação apresenta-nos duas dificuldades importantes a ter em conta previamente: (i) a identificação depende da própria definição adoptada sobre sobredotação; e (ii) depende, ainda, das técnicas e instrumentos de avaliação utilizados. Se em relação ao conceito a unanimidade dos autores não é conseguida, em relação às técnicas e instrumentos podemos concordar que em Portugal tais meios não são suficientes nem devidamente validados.

Na perspectiva de Serrano (1995), na identificação do aluno sobredotado podem utilizar-se dois grandes tipos de recursos:

Avaliação subjectiva:

- informações respeitantes às crianças fornecidas pelos pais (nascimento, desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento cognitivo, história escolar, interesses, etc.)
- avaliação dos professores (capacidade intelectual, desenvolvimento sócio-pessoal, criatividade, capacidade de liderança, etc).

Avaliação objectiva:

- resultados dos testes psicométricos realizados por especialistas.

De acordo com a autora, ambos os tipos de avaliação são essenciais para a identificação do aluno sobredotado. Não há consenso quanto à questão sobre qual dos tipos de avaliação se deve realizar em primeiro lugar. Devem administrar-se primeiro os testes e complementar os resultados com outros dados, ou, devem avaliar-se primeiro as capacidades e o desempenho do aluno e só depois verificar as conclusões mediante a aplicação dos respectivos testes psicométricos?

Inúmeros testes podem ser utilizados para avaliar as capacidades como a inteligência, aptidão artística, a competência, a maturidade social, a capacidade de liderança ou o talento artístico. Os testes de inteligência quando utilizados por especialistas competentes podem constituir um excelente meio de identificação, o mesmo não se verifica em relação aos testes de criatividade e originalidade. Alguns autores (Treffinger, Renzulli e Feldhusen, 1979; cit. por Falcão, 1995) referem as limitações de

tais testes e interrogam-se em que medida é possível estes testes medirem realmente a criatividade já que esta implica tantos processos cognitivos como traços de personalidade.

Tendo em conta estas limitações, os testes devem servir como complemento da avaliação subjectiva e que, só devem ser aplicados depois da capacidade do aluno em determinado campo se ter revelado.

2. O Papel do professor na identificação/avaliação do aluno sobredotado

Os professores vêm-se confrontados com situações que ultrapassam as suas possibilidades na detecção dos alunos sobredotados e na forma como agir com eles, comprometendo fortemente o sucesso escolar e pessoal desses sujeitos. Ultimamente tem vindo a aumentar o interesse pela implementação de condições propícias à educação dos sobredotados. No entanto estes alunos continuam a não ser devidamente acompanhados nas escolas. Ser capaz de apoiar os alunos sobredotados é contribuir de forma significativa para a promoção do aluno e da sociedade em geral. Para além da formação específica dos professores neste domínio, uma individualização maior do ensino facilitará a detecção dos alunos sobredotados, das suas capacidades e dos seus problemas.

É sabido que muitos sobredotados não encontraram na escola, o meio mais adequado para o desenvolvimento das suas capacidades e talentos especiais.

Alguns deles tornaram-se, apesar disso, personalidades famosas que deixaram marcas no seu tempo e que perduram até à actualidade. Referimos, apenas alguns exemplos no campo das ciências, da política e das artes: Pasteur – considerado um aluno medíocre e que em química, ficava no 15º lugar entre 22 alunos; Einstein- descrito, pelo professor, como mentalmente lento, pouco sociável, sempre com sonhos tolos e que foi expulso da escola.

Os professores lidam diariamente com os alunos, têm parâmetros de avaliação das suas capacidades e desempenhos, sobretudo têm uma oportunidade de avaliação do comportamento, motivação, liderança e rendimento académico por referência a outros alunos da mesma idade e ano de escolaridade. Comparativamente aos pais e a outros profissionais, os professores beneficiam ainda de oportunidades de conhecimento e avaliação dos seus alunos no próprio contexto de realização, muito embora também seja verdade que poderão centrar-se em demasia ou em exclusivo na observação e registo de

capacidades e de desempenhos tendo por referência as áreas da aprendizagem escolar (Almeida & Nogueira, 1998).

Os professores que trabalham com crianças com altas capacidades têm a possibilidade de observá-las em múltiplos contextos: na aula face às matérias, na relação com os seus companheiros e na relação que mantêm com os professores. O aluno é observado, quer no que respeita às capacidades, quer aos comportamentos, obtendo assim “*um quadro compreensivo do seu desenvolvimento em todos os campos do crescimento e do desempenho*” (Scheifele, 1964:19). A docência é um espaço privilegiado que permite ao professor detectar alunos que revelam altas capacidades (no caso do aluno sobredotado realizado) ou o comportamento estranho que adopta (no caso do aluno sobredotado sub-realizado).

Contudo, detectar um aluno com altas capacidades não é uma tarefa linear, pois os sinais que nos podem conduzir até eles são por vezes, contraditórios. Um aluno com altas capacidades pode ser extrovertido ou introvertido, ter uma óptima capacidade de relação social ou exactamente o inverso; ser um aluno excepcional nas matérias, com óptimo aproveitamento, ou o contrário; ser muito estável emocionalmente ou disperso, irrequieto e perturbador.

O professor, quando detecta no aluno determinadas características, faz despoletar o processo de identificação. O papel do professor na identificação e intervenção educativa com crianças sobredotadas é inegável, contudo nem sempre possuem formação nesta área. Segundo a teoria de Renzulli, a identificação do aluno sobredotado pelo professor terá necessariamente que passar por um conhecimento prévio da problemática da sobredotação (Serrano, 1995). Para além de cerca de 66% da população dever apresentar uma inteligência média, cerca de 3% - 5% da população deverá apresentar características de sobredotação. Linearmente, poderemos concluir que numa sala de aula com cerca de 30 alunos, não será absurdo encontrarmos um aluno sobredotado. Neste âmbito podemos dizer que para muitos professores nos mais diversos anos de escolaridade, a verdade lhes tem escapado por entre os dedos. Uma das responsáveis por esse facto será certamente a falta de formação nesta área.

Acresce ainda a dificuldade em aceitar que os sobredotados podem apresentar problemas de subdesempenho, sobredotação e perturbações da aprendizagem podem coabitar. Falar em hiperactividade torna-se mais fácil, muitas vezes desculpabilizante da ineficaz actuação dos professores, do que em currículos pouco apelativos e estratégias pouco adequadas.

O problema do talento desperdiçado nas nossas escolas persiste, nos nossos dias, por “*incapacidade*” da escola em identificar e apoiar adequadamente este grupo de alunos, por falta de recursos materiais e humanos capazes.

Por outro lado, nem todas as escolas possuem psicólogos nos seus quadros, profissionais que, não sendo suficientes, são no entanto essenciais no diagnóstico destes alunos e na implementação de alguns tipos de apoio psico-educativo de que estes alunos necessitam. Em termos práticos, ser capaz de diferenciar (aceitando e lidando com a diferença) constitui, provavelmente, o maior desafio colocado aos professores (Bahia, 2001).

Relativamente à identificação dos alunos sobredotados pelos professores, Yewchuk (1993, cit. por Bahia, 2001)) refere um conjunto de itens – denominado Teacher Observational Items (TOI) -, que incluem:

1. ter vocabulário avançado, expressivo e elaborado – começar a ler antes de entrar para a escola;
2. reter e evocar facilmente a informação;
3. ter consciência das relações de causa-efeito criticar e aplicar a informação;
4. ter pensamento divergente;
5. ter longos período de concentração – ser persistente;
6. ter interesses diversos – ser curioso ou aventureiro; e
7. apresentar sentido de humor.

Cropley (1993) destaca um anterior estudo (Torrance, 1963) onde foi observado que os professores têm uma preferência por determinados comportamentos dos alunos, como: a reprodução do conhecimento, a repetição de técnicas já existentes e o acompanhamento nas tarefas tal como são apresentadas. Os professores não valorizam actividades de inovação, criatividade, espírito inventivo poder especulativo, e atitude crítica em relação ao que é convencional. A comparação de estudos realizados em cinco países permitiu verificar que a obediência, a cortesia, a capacidade de trabalho e a pontualidade obtiveram as mais altas preferências dos professores (Raina & Raina, 1971, cit. por Cropley 1993). Num estudo de Obuche (1986) acerca das características preferidas pelos professores em relação aos seus alunos, refere-se que, de uma lista de 62 qualidades, a capacidade de trabalho, a sinceridade, a obediência, a consideração, a cortesia e a pontualidade na execução das tarefas ocuparam 6 das 10 primeiras posições;

em contraste o pensamento independente, a curiosidade, a aceitação em correr riscos, o espírito crítico e a inconformidade ocupavam posições muito mais baixas.

A identificação e o ensino de alunos sobredotados pode, pois, tornar-se num processo complicado, especialmente para os professores com menor formação e sensibilidade. Talvez fruto da escassez de investigação neste domínio e da falta de conhecimento dos resultados já obtidos, existem ainda por parte dos professores dificuldades em detectar os alunos sobredotados e, sobretudo, em estabelecer linhas de orientação para as suas práticas lectivas, por forma a responder às capacidades e necessidades específicas destes alunos.

Salienta-se, assim, a necessidade de formação dos professores, tanto para a identificação dos alunos sobredotados como para os cuidados de atendimento a estes alunos. É necessário que os professores utilizem estratégias de ensino eficazes para sobredotados e talentosos. Num estudo de Copenhaver & McIntyre (1992), cit. por Serrano, 1995), observou-se que a eficácia da acção dos professores requer aprendizagens adequadas, antes de se envolverem no ensinar de programas específicos aos alunos sobredotados. Mais viradas para os professores, vários autores (Copenhaver & McIntyre, 1992; Richardson & Benbow, 1990; Urban, 1993, cit. por Serrano, 1995) destacam orientações concretas: estimular e acompanhar trabalhos de pesquisa; permitir um trabalho independente, recorrer ao uso criativo de computadores; fornecer informações diversificadas que os alunos possam explorar (revistas científicas, livros mais complexos...); levar os alunos a criticarem o seu próprio trabalho; propôr a realização de trabalhos a longo prazo e cooperativos; envolver os alunos na procura de soluções para problemas escolares e sociais.

Para a identificação do aluno sobredotado o professor pode utilizar as seguintes fontes:

- A própria criança (auto-identificação)
- Os colegas (hetero-identificação)
- Os professores (através da avaliação dos alunos)

No primeiro pede-se aos alunos para desempenharem “*tarefas específicas como escrever uma composição, fazer uma experiência, interpretar uma solução de um problema, tocar uma música ou pintar uma tela. A ênfase é colocada na avaliação do conhecimento procedimental e não no conhecimento declarativo*” (Arends, 1995: 249).

Na avaliação autêntica pede-se aos alunos que demonstrem determinados comportamentos ou competências integradas num contexto de vida real. Faculta-se ao

aluno o tempo necessário para produzir uma tarefa, até apresentar a versão final que será submetida à avaliação.

Outro processo de avaliar é através de portefólios ou descrições narrativas dos alunos.

O professor pode recorrer a várias formas de registo. Scheifele (1964) refere algumas:

Os diários: registam-se as várias actividades escolares que o jovem desempenha com perfeição e gosto. Deve destacar-se o tipo de actividades preferidas, as pessoas com quem forma grupo para a realização das tarefas e o tempo dedicado a cada uma delas.

Autobiografias: são narrações que revelam a personalidade da criança e os acontecimentos mais importantes da sua vida.

Composições de tema livre: são a expressão escrita dos sentimentos e opiniões da criança em relação a temas como: “Coisas que devo melhorar em mim”, “Que tipo de pessoa gostaria de ser e porquê”, “O meu melhor amigo”.

Inventários: são úteis para o professor ter um conhecimento dos interesses manifestados pelo aluno. São constituídos por listas de perguntas mais ou menos simples que identificam os seus interesses, passatempos e actividades extracurriculares. Estes inventários podem servir para planear o programa de intervenção do aluno sobredotado.

3. Instrumentos de Avaliação

As escalas são um bom instrumento de avaliação e identificação dos sobredotados, na perspectiva de muitos autores (Renzulli e Hartman, 1971, Neto, 1977; Novaes, 1979; Ashman e Vulcelich, 1983 e Sisk, 1987, cit. por Serrano 1995). Constituem um óptimo instrumento de trabalho a que o professor pode recorrer para despiste destes alunos.

Há autores que alegam falta de rigor neste tipo de instrumentos uma vez que não comportam todos os aspectos da sobredotação.

A utilização de uma escala mais completa, que meça de forma mais detalhada, as características do aluno, poderá superar esta limitação (Serrano, 1995). Esta pode ser obtida pela combinação e adaptação das escalas de Novaes (1979) e Sisk (1987) (Anexo D).

Foi testada a eficácia desta escala de forma informal, por Helena Serrano (1995) num universo de 10 professores do 3º ciclo do ensino básico, de sete escolas diferentes, tendo-lhes sido pedido que pensassem num dos seus alunos que se tivesse evidenciado por possuir capacidades acima da média. Com base nas características desse aluno,

preencheram a escala atribuindo uma classificação de 1 a 5 para cada item. Outro objectivo era verificar até que ponto os alunos sobredotados povoam as nossas escolas do ensino regular. A autora constatou que o pequeno grupo de professores tem como alunos potenciais jovens sobredotados, o que, na realidade, confirma as expectativas e corrobora os estudos efectuados por Falcão (1992).

É de referir que, segundo Serrano (1995) este tipo de escalas só se devem aplicar no caso de sobredotados realizados¹. No que diz respeito, aos sobredotados sub-realizados², porque evidenciam outro tipo de comportamentos, frequentemente causados por problemas psicológicos, deve-se, numa primeira abordagem recorrer a índices que facilitem o reconhecimento das suas características.

¹ Gallagher e Gallagher (1994) definem os sobredotados realizados como aqueles que atingem um alto nível de realização numa ou mais áreas, apresentando um desempenho compatível com as suas potencialidades (achievers).

² Os sobredotados subrealizados, segundo Gallagher e Gallagher (1994) apresentam um nível de realização muito abaixo das suas potencialidades (underachievers).

CAPÍTULO III. A PROBLEMÁTICA DOS ALUNOS SOBREDOTADOS

Introdução

Quando se pede para os professores intuitivamente identificarem os seus alunos sobredotados, tanto deparamos com falsos-positivos como com falsos negativos. Grande parte daqueles que são sinalizados desta forma, apesar de corresponderem ao estereótipo de bom aluno ou do aluno ideal, não preenchem os critérios para se poderem apelidar de sobredotados e que cerca de 40% dos sujeitos com características de sobredotação passam completamente despercebidos (Freeman e Guenther, 2000).

Muitas vezes estas crianças passam despercebidas ou revelam mesmo dificuldades, em ambientes que enfatizam a realização de tarefas excessivamente dirigidas pelo professor, rotineiras, apoiadas na memória e no pensamento convergente (reprodutivo mais que criativo), secundarizando o pensamento divergente (criação de novas ideias, conceitos e relações originais entre ideias e conceitos apoiados na descoberta e na experimentação), a tomada de iniciativa e a partilha de responsabilidades (Senos, 1992).

Outras vezes, e, segundo a análise de Dorotgy Sisk (1987), *“a criança sobredotada é uma “criança irrequieta”: a muita energia que e a sua enorme independência levam-na a não se sujeitar às normas com os companheiros e com os professores”* (Falcão, 1992:111). Se se adoptarem métodos de ensino rígidos não se será capaz de lidar com ela, dada a sua muita criatividade. Assim, se explicam os conflitos que essas crianças geralmente têm, bem como, o facto de muitas vezes apresentarem dificuldades de aprendizagem escolar, apesar das suas elevadas capacidades.

1. Necessidades Educativas dos Alunos Sobredotados

A educação do nosso século XX foi caracterizada por dois reptos importantes que se centram em torno das seguintes premissas (Perez, 1998):

- a) A educação como um sistema adaptado às características do aluno sobredotado e que responda às suas necessidades evolutivas e pessoais.
- b) A educação como um sistema de atenção à diversidade, no qual o êxito escolar e o de aprendizagem devem maximizar-se partindo da situação inicial.

A primeira ideia foi defendida por J. Dewey no princípio do século XX, quando pronunciou o seu famoso discurso como presidente da APA sobre «Psicologia e prática social». A segunda, parte do princípio do direito à igualdade de oportunidades e procura

de um sistema educativo flexível para apoiar diferentes alternativas de aprendizagem, permitir diferentes conteúdos e diferentes tipos de ensino para diferentes necessidades do aluno.

As mudanças na conceptualização das diferenças individuais apareceram simultaneamente aos avanços na psicologia cognitiva e na investigação dos processos que se produzem na aula. Whiple (1925, cit. por Camacho 2008), define pela primeira vez o conceito de sobredotação ao mesmo tempo que o texto, «The twenty-fourth yearbook of National Society for Study of Education», evidencia-se a grande variabilidade nos modos em que os alunos adquirem, organizam, retêm e geram conhecimentos.

Desde então, iniciaram-se uma série de propostas educativas estruturadas para atender às características pessoais da diversidade dos alunos sobredotados. A grande questão, não totalmente resolvida mantém-se: como foram, como são e quais são as propostas para o futuro das práticas educativas que cubram as necessidades educativas dos alunos sobredotados?

Antes de pôr em prática qualquer sistema de intervenção educativa com alunos com «necessidades educativas especiais», há que definir e conceptualizar essas «características especiais» e identificá-las.

Para Perez (2003), as necessidades educativas destes alunos centram-se nos seguintes aspectos:

- 1º Diagnóstico precoce e intervenção atempada;
- 2º Adaptações curriculares;
- 3º Intervenção sócio-emocional;
- 4º Atenção e intervenção com as famílias dos alunos com sobredotação.

O sobredotado como qualquer criança necessita de apoio, estímulo e amor. E como todas as crianças são diferentes, têm necessidades diferentes, também se incluindo aqui as crianças sobredotadas. Sendo neste ponto que existe a dificuldade que se coloca aos pais e aos professores, saber o que necessitam todas estas crianças. As crianças sobredotadas são “crianças diferentes”. O não reconhecimento de tal facto pode gerar situações de conflito entre escola e criança de modo a poder considerar-se que as sobredotadas são crianças inadaptadas. Frequentemente, estas crianças chegam à escola desejosas de novas experiências e conhecimentos, prontas para progredir e para desenvolver rapidamente aquisições importantes se lhes forem proporcionadas oportunidades de desempenho ajustadas (Senos, 1992).

Em suma, os sobredotados são crianças que necessitam de instrução e de oportunidades educativas que maximizem o seu potencial académico e dêem resposta às suas necessidades educativas particulares (Serra, 2005). O problema surge porque as estruturas não estão aptas a corresponder a essa necessidade, levando a que os sobredotados com desequilíbrio de desenvolvimento nas suas capacidades podem ter de enfrentar situações de não aceitação frustração, desmotivação e, frequentemente, problemas psicológicos e/ou fisiológicos.

Na perspectiva de Pereira (2005), as crianças e jovens sobredotados constituem um grupo de risco tendo uma probabilidade elevada de apresentarem um padrão de desenvolvimento problemático ou indesejado que poderá requerer apoios educativos especiais. Há crianças e jovens sobredotados que não apresentam necessidades educativas especiais, pois há factores que podem actuar como elementos protectores.

Também a crença desenvolvida acerca da inevitável fraca qualidade do desenvolvimento sócio-afectivo dos alunos sobredotados é um risco, que frequentemente se traduz em: *“é sobredotado porque tem problemas de comportamento e tem problemas de comportamento porque é sobredotado”* (Pereira 2005: 247). Assim, só a presença de dificuldades nas interacções sociais, depressão e comportamentos disruptivos, justifica uma intervenção educativa especial.

O autor supra citado defende que esta crença gera inércia em todos os agentes educativos; reforça o carácter fatalista dos problemas; conduz a um tipo de intervenção puramente remediativa ou reactiva e circunscreve a prestação de apoios educativos apenas aos alunos sobredotados que manifestam comportamentos desajustados. É importante operacionalizar as situações em que as crianças sobredotadas necessitam de medidas de educação especial, não podendo o critério ser definido pela presença/ausência de comportamentos problemáticos.

No caso da sobredotação a educação especial deve adoptar uma filosofia preventiva, ou seja, deve traduzir-se na implementação atempada de estratégias que deverão actuar como factores de um desenvolvimento equilibrado.

Ainda, segundo a opinião de Pereira (op. cit.), os sobredotados são alunos com NEE (pelo menos face à escola que temos) mas que nem sempre necessitam de apoios permanentes de educação especial. É necessário renovar o conceito de necessidades educativas especiais, que não poderá continuar a ser vinculado exclusivamente aos alunos portadores de deficiência definida em termos médicos, ou seja àqueles que têm

necessidade de meios especiais de acesso ao currículo ou de um currículo especial modificado.

Pereira defende *“uma mudança no conceito de NEE, sustentada em dois vectores: as NEE podem ser temporárias, nesses casos os apoios educativos serão fornecidos de forma intermitente e circunscrita a um ou mais domínios. A educação especial tem de rebater o seu paradigma reinante de actuação, exclusivamente compensatório e reactivo, e adoptar uma filosofia fortemente profiláctica e proactiva. Isto revela-se particularmente importante no caso dos sobredotados, pois a prevenção deverá ser o elemento estruturante de toda a actuação neste domínio.”* (Pereira 2005: 246)

Na opinião do autor a inclusão das crianças e jovens sobredotados no sistema de educação especial continua a gerar fortes resistências, contudo os alunos sobredotados são uma realidade bem presente na escola, na família, nos consultórios de psicólogos ou pedopsiquiatras.

Neste contexto, Senos (1992) refere as características potenciais das crianças sobredotadas identificadas por Martinson (1981), que podem ser observadas no quadro n.º 1.

QUADRO N.º 1

Exemplos de Características Potenciais de Crianças Sobredotadas

(Martinson, 1981)

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

2. Características do Funcionamento Cognitivo dos Sobredotados

Para Wine e O'Connor (1979) de acordo com o modelo cognitivo - desenvolvimental de Piaget, o aluno sobredotado é aquele cujo grau de desenvolvimento ao longo dos estádios é mais rápido do que o que se espera para a sua idade (Serrano, 1995). Também a aquisição conceptual é mais abrangente e profunda em cada estágio. Os alunos sobredotados atingem um alto nível de conceptualização e de pensamento abstracto mais cedo do que as outras crianças.

A sua capacidade de pensamento divergente permite-lhes classificar, organizar e reorganizar a informação em esquemas cada vez mais complexos e examinar os dados

de um ponto de vista lógico. Estas são características do estágio das operações formais de Piaget e dos níveis 4, 5, 6 da Taxonomia de Bloom (1956).

Na perspectiva de Pereira (2005) o aluno sobredotado funciona dentro de um esquema cognitivo diferente do habitual, ou seja, dispõe de uma forma de inteligência qualitativamente diferente. Esta posição é perfilhada por Brewer, 1987.; Borkowski & Kurtz, 1987; Robinson & Gallagher, 2000; Siaud-Facchin, 2004; Stenberg, 1986, cit. por Pereira 2005). É necessário que tomemos consciência de que o aluno sobredotado não pensa como nós. O seu modo de pensar, a sua compreensão do mundo, a sua análise da realidade circundante é diferente da que apresenta um aluno regular. Deste modo, estas crianças podem errar problemas elementares ou não compreender determinadas instruções, que nos parecem tão simples, o que pode levar a duvidar da sua sobredotação.

A interpretação quase literal do sentido das palavras é frequente nos sobredotados e pode gerar perplexidade e afigurar-se como paradoxal, numa criança que parece funcionar em sistemas analógicos e de simbolização extremamente ricos, provocando frequentemente interpretações erróneas.

No que concerne ao raciocínio matemático, a rapidez e a violação da forma canónica da resolução dos problemas pode gerar conflitos. O seu funcionamento poderá ser classificado como intuitivo: *“os resultados aparecem-lhe no seu “écran mental” sem que ele possa tomar consciência do caminho que o conduziu a essa resposta. A solução do problema impõe-se-lhe, sem que ele possa explicar a sua origem. É uma função emergente do seu sistema de pensamento. O resultado que está correcto é o produto do seu trabalho ultra-rápido que o impede de aceder espontaneamente à sua representação”* (Pereira, 2005:250). O autor acrescenta que para Siaud-Facchin, o aluno não reconhece a necessidade de justificar a sua resposta, que para ele é evidente. O professor não aceita que se obtenha um resultado na ausência de demonstração do raciocínio que lhe subjaz e, conseqüentemente o aluno é classificado como pouco persistente, indisciplinado e com falta de métodos de trabalho.

Na realidade o que está em causa é a dificuldade em produzir raciocínios matemáticos numa forma analítica e bem explícita, que associada ao pensamento divergente, indutor de digressões constantes, tornam a descrição verbal ou a decomposição do problema uma tarefa muito trabalhosa e pouco atractiva.

No aluno sobredotado segundo Siaud-Facchin (2004, cit. por Pereira 2005)) *“o pensamento é construído em rede e assistimos a uma “arborização” do pensamento, no*

qual domina o princípio da simultaneidade (Pereira 2005:250). O que mais interessa são as propriedades globais dos estímulos, privilegia-se o sentido, trata-se o estímulo num padrão visuo – espacial. Cada ideia gera uma ramificação de novas ideias que, por sua vez, irão produzir novas associações e assim sucessivamente. Na perspectiva de Amabile (1983) é deste tipo de funcionamento cognitivo, dessas conexões múltiplas que emergem a criatividade e as ideias geniais. Contudo esta “arborização” do pensamento segundo Sternberg (1985; 1986) também poderá perturbar a eficiência do funcionamento cognitivo, ao dificultar, por exemplo, o processo de codificação selectiva - reconhecimento da informação relevante no seio da irrelevante (Pereira, 2005).

O aluno sobredotado confrontado com a activação simultânea das múltiplas ramificações do seu pensamento, terá dificuldades em determinar e circunscrever os dados que serão mais úteis – ou mesmo indispensáveis – para a produção da resposta ajustada.

Para o autor, este tipo de funcionamento cognitivo não se ajusta a uma organização curricular que tem um modelo de referência linear do tratamento da informação, em que cada problema é analisado numa determinada etapa do pensamento; em que os dados do problema se exploram uns a seguir aos outros; em que cada detalhe é tratado independentemente daquele que se segue. Este processo analítico é pouco económico e levanta algumas resistências aos alunos sobredotados porque não é totalmente compatível com os seus esquemas de funcionamento cognitivo.

Estas são crianças sobredotadas que absorvem todos os conhecimentos, mas sem investirem no trabalho de elaboração; que muitas vezes ignoram alguns dados dos problemas, apresentando erros de reconhecimento; que não são eficazes na selecção das estratégias que devem ser usadas para resolver os problemas, que não procedem a uma execução controlada das estratégias recorrendo à memória prospectiva, bem como, não avaliam os resultados da sua acção, apresentando falhas na solução guiada ou auto-dirigida.

2. 1. Sintomas de Insatisfação e Mal-estar em Contexto Escolar

São muitos os fracassos escolares sofridos por este grupo de alunos devido ao aborrecimento e à desmotivação, ao lado da frustração por ficarem academicamente abaixo das suas possibilidades. Estas dificuldades devem-se, em certa medida a um

ensino que se apresenta rotineiro e repetitivo, o qual pode ser positivo para os outros alunos mas cansa e desgasta os alunos sobredotados.

A problemática que surge no sobredotado a nível escolar baseia-se na adaptação a um meio que não foi pensado para ele, mas para a grande maioria. Desta forma aparecem dois tipos de problemas: os que são propriamente educativos, como os conteúdos curriculares, a metodologia pedagógica, o ritmo de aprendizagem, etc., e por outro lado, os que são de índole social, compreendendo as relações com os seus colegas e com os professores. Os planeamentos pedagógicos e a preparação dos professores estão destinados igualmente à normalidade, resultando inadequados para os grupos excepcionais (Alonso, 1998)

A história comprova-nos os casos de inúmeras personalidades famosas que não obtiveram sucesso na escola, revelando-se contra o seu formalismo tradicional, por esta não lhes oferecer as condições adequadas. A monotonia dos exercícios e a repetição memorística, que constituíam o “prato forte” ou a “parte grande” das tarefas escolares, resultavam sem interesse para eles, crianças com espírito crítico, capacidade criativa e pensamento produtivo. Podemos apontar a título de exemplo: Darwin, Thomas Edison e Pasteur.

Verifica-se que a *“sobredotação não é, por si, garantia de sucesso...pelo menos não o é de sucesso escolar. As crianças sobredotadas podem não estar adaptadas à escola, tal como a escola pode não estar adaptada à criança sobredotada”* (Falcão, 1992:106). Em muitos casos podem manifestar dificuldades no seu desempenho escolar e, de acordo com o autor atrás citado, pode-se caracterizar a situação escolar real das crianças sobredotadas da seguinte forma:

- as tarefas de aprendizagem apresentadas são muito fáceis e desniveladas em relação às suas potencialidades;
- não têm oportunidades de explorarem o que aprenderam;
- não são estimuladas para desenvolverem as suas melhores habilidades de modo aprofundado;
- há falta de motivação para a aprendizagem escolar, devido a muitos outros interesses.

Pereira (2005) aponta os seguintes sintomas de insatisfação e mal-estar que poderão emergir gradualmente nos alunos sobredotados, ao longo do percurso escolar, que deveremos saber interpretar correctamente agindo em consonância:

a) O “Efeito Evereste”, definido como a preferência por aquilo que é complicado e menor investimento nos conteúdos curriculares mais fáceis, no qual o comportamento é pautado por faltas de atenção recorrentes. Muitas vezes os professores aumentam o grau de dificuldade da tarefa, no que concerne à avaliação de conhecimentos. No entanto, o autor refere que segundo dados empíricos (Revol, Louis e Fourneret, 2004, cit. por Pereira 2005) esta estratégia não é eficaz, pois na maioria dos casos o aluno mostra revolta e maior desinvestimento.

b) A “Preguiça Aprendida”, surge essencialmente numa fase mais avançada da escolaridade, podendo conduzir ao insucesso escolar crónico. *“Trata-se de ausência de esforço e de estratégias de estudo, que poderão levar ao primeiro fracasso e provocar uma ferida narcísica capaz de fazer perigar todo o restante percurso escolar”* (Pereira, 2005:253). O autor salienta que estamos perante crianças que frequentemente apresentam um avanço de 50% em termos de “idade mental”, mas que só lhes é permitido um avanço de 14% no seu percurso escolar na opinião de Terrasier (1994). Habitualmente surge associada a um funcionamento cognitivo de tipo dicotómico.

c) O Aborrecimento, ao ouvir o professor explicar durante uma hora aquilo que ele já sabe ou que compreende em alguns minutos. Esta situação poderá provocar duas manifestações comportamentais distintas: i) alheamento não perturbador, que vai provocar afastamento psíquico gradual da escola e de tudo o que nela acontece; ii) indisciplina, que poderá ser interpretada pelo professor de dois modos distintos: apetência pelo saber ou provocação: frequentemente é a segunda interpretação que prevalece levando a que cada um dos intervenientes se convença de que o outro age voluntariamente para o desvalorizar, diminuir ou agredir. A estimulação cognitiva insuficiente em contexto de sala de aula, apresenta, por um lado, um impacto negativo nas aprendizagens académicas, e, por outro, uma dimensão interna que poderá ter efeitos devastadores ao nível sócio-afectivo, tal como refere Pereira (2005).

d) O “Efeito Pigmaleão Negativo”, é um erro de apreciação, relativamente às reais capacidades da criança, realizado pelos professores, pais ou pares, que subestimam o potencial da criança. O autor acrescenta que segundo Terrasier (1994), a criança inconscientemente vai ajustando o seu comportamento e desempenho escolar em conformidade à norma tentando responder às expectativas criadas, inibindo

progressivamente as suas capacidades. Segundo estudos do autor em 1998, esta problemática é mais evidente nas crianças oriundas dos meios sócio-culturais mais baixos, nas que apresentam menores competências verbais e nas raparigas, que se tornam grupos de maior risco, já que os professores têm maiores dificuldades em os sinalizar.

Neste contexto, os estudos de epidemiológicos Popova (1997, cit. Pereira 2005), revelam que as taxas de prevalência das raparigas nas amostras de sobredotados tendem a decrescer com a idade. Por outro lado, não se pode ignorar a influência dos pares e a pressão que exercem no colega sobredotado para se adaptar à norma. Na ausência de mecanismos mais adaptativos, os alunos sobredotados impõem a si próprios um processo de “normalização” e reorientam os seus interesses para domínios e níveis de execução banais, construindo um falso *self* que poderá pôr em perigo todo o seu desenvolvimento.

2. 2. Sobredotação e subdesempenho

Segundo Feldeman e Piirto, (1995), o subdesempenho na área da sobredotação pode surgir devido à pressão familiar e escolar exercida, às tarefas escolares rotineiras ou à personalidade dos próprios sujeitos. Em certos casos, a família exerce uma verdadeira pressão sobre ele no sentido de alcançar elevados ou elevadíssimos níveis de rendimento escolar, chegando a colocar em causa a própria auto-estima do indivíduo. Neste âmbito muitos fracassos são incompreendidos pelos educadores que não se esquecem de acusar os sujeitos de afinal não serem assim tão bons, caso contrário não haveria fracassos.

Algumas atitudes familiares normalmente associadas aos casos de subdesempenho são, por exemplo, «Eu também não gostava da escola», ou as queixas sistemáticas sobre o cansaço ou a monotonia no trabalho, ou o descontentamento dos pais com a vida em geral (Rimm, 1986, cit. por Feldeman e Piirto, 1995). Numa atitude de revolta, muitos sobredotados tendem a apresentar problemas de disciplina, dificilmente acatando regras e normas ditados pelos pais e professores. Também a personalidade dos sujeitos, se eles forem mais intransigentes, a pouca perseverança, a dificuldade em estabelecer objectivos e a baixa auto-estima, tendem a agravar a situação (Terman Oden, 1947, cit. por Feldeman e Piirto, 1995).

Também a escola está na maioria das vezes, centrada nos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, tornando-se inflexíveis no atendimento ao sobredotado, não adaptando currículos às suas necessidades, não valorizando as suas áreas de interesse, apresentado tarefas demasiado repetitivas e pouco motivadoras, prestando excessiva atenção aos resultados finais e não tanto aos processos, para além de muitas vezes a diferença pela positiva poder originar discriminação entre os pares, tentando os sujeitos sobredotados adoptar estratégias que lhes permitam passar despercebidos entre os outros.

O tempo de espera pelos outros é apontado como o principal problema das crianças sobredotadas, variando entre os 10 ou 50 minutos (numa aula de 50 minutos no seu total), consoante o nível de sobredotação, sendo inevitáveis o desinteresse, o aborrecimento e o tédio (Freeman e Guenther, 2000). Algumas manobras frequentes para lidar com a situação são enfeitar os cadernos, alhear-se, perturbar os outros e o «problema em três tempos». Este refere-se ao facto de os alunos deixarem de prestar atenção para não ouvir repetições, só voltando a prestar atenção quando algo de novo parece surgir. Contudo neste processo de prestar e deixar de prestar atenção, muita informação se vai perdendo e, concomitantemente, muito do interesse pelo trabalho escolar.

Para Sánchez e Costa (2000), os sobredotados com subdesempenho podem apresentar um desfasamento entre a linguagem oral e a escrita, sendo esta mais pobre e desordenada, podem iniciar os seus trabalhos mas não os acabar se não se interessarem por eles, não visam alcançar os objectivos curriculares mínimos e o trabalho diário é efectuado com total desinteresse e de forma insatisfatória. Parecem passar o dia a sonhar e apenas se entusiasmam quando as tarefas são invulgares. Manifestam oposição face à autoridade do professor e podem ser demasiado críticos, colocando questões que visam desafiar a competência do professor, para além de serem críticos consigo próprios. Parecem ainda emocionalmente instáveis e possuem uma baixa auto-estima (Delisle e Berger, 1990, cit. por Sánchez e Costa 2000).

2. 3. Sobredotação Perturbações da Aprendizagem e do Auto-conceito

De modo geral, o aluno com características de sobredotação é visto como alguém que revela um desempenho saliente em todas as suas actividades, que demonstra um talento especial para uma ou várias expressões artísticas ou que, no domínio do seu

desempenho académico está sempre bem preparado nos exames, é entusiasta, motivado e sem dificuldades, ou que possui uma inteligência acima da média.

Pese embora a relevância das suas qualidades particulares, muitas das vezes estes alunos possuem dificuldades várias.

Diversos estudos têm demonstrado que existem alunos com altas habilidades que passam despercebidos, por vezes rotulados de problemáticos, com dificuldades no seu comportamento (atenção, interesses, tarefas escolares, desempenho social, ...). Sobredotação e dificuldades de aprendizagem, quando aparecem juntas podem causar imensos problemas de integração para as crianças. A maioria dos professores não compreende que uma criança sobredotada possa ter, simultaneamente, dificuldades de aprendizagem. Tal incompreensão resulta, provavelmente, de crenças longamente enraizadas, que têm sustentado concepções de sobredotação conotadas com ausência de problemas ou qualquer necessidade específica, em termos de práticas pedagógicas (Tourón & Reyero, 2000; Brody & Mills, 1997, cit. por Santos 2007).

O aluno sobredotado não é alguém que sabe tudo, que é auto-suficiente e que não precisa de ajuda. Também não é correcto pensar-se que, face às suas altas habilidades e talentos, o sobredotado tenha de ser excelente em todos os domínios da sua pessoa, comportamento cognitivo e aprendizagem. A sua inclusão na sala de aula requer por parte dos professores estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades. Ao contrário do que habitualmente se pensa, os alunos sobredotados podem apresentar insucesso escolar. Este facto não é recente, já em 1909, Binet referia que os alunos sobredotados por vezes não tiram proveito do seu potencial, sendo necessário implementar medidas pedagógicas especiais. Algumas das crianças sobredotadas obtêm maus resultados nas tarefas escolares por não saberem como proceder ou por pensarem que não conseguem. Alguns estudos apresentam uma percentagem elevada de crianças sobredotadas (na ordem dos 20%) que abandonam a escola e dos que permanecem durante mais tempo, 10% a 20% não chegam a concluir a licenciatura (Moltzen, 1996; Schunk, 1990, cit. por Santos, 2007).

Uma das constatações que frequentemente mais nos surpreendem no seu desempenho escolar é o desfazamento entre a capacidade da leitura precoce e as diferenças de desempenho da escrita.

Actualmente, sabe-se que algumas crianças que dominam vastamente os mais diversos conceitos matemáticos podem apresentar muitas dificuldades na leitura ou na escrita, por exemplo, no final de um primeiro ano de escolaridade. De acordo com Van

Tassel-Baska (1998) estamos perante sujeitos que se envolvem em raciocínios abstractos, que evidenciam elevadas capacidades de comunicação oral, que possuem capacidade de resolução de problemas, de armazenamento de informação e ainda uma grande criatividade, ao mesmo tempo que outros défices emergem, fundamentalmente a nível da percepção e memória visual e auditiva, no que respeita à memória de curto prazo e à integração visuo - motora.

Uma reconhecida e vasta acumulação de conhecimentos e raciocínio avançado sobre os mesmos, pode andar a par de dificuldades que os impedem de algumas aquisições, como identificar letras e números ou escrever de forma compreensível. Estes sujeitos correm o risco de virem a sentir cada vez mais dificuldades à medida que os anos de escolaridade vão avançando, devido à exigência mais elevada de uma leitura independente e compreensiva.

Elevados níveis de agressividade, de evitamento de certas situações escolares e dificuldade dos próprios impulsos podem ser revelações desta incompreensão.

Na maioria das vezes, os pais e os professores fazem-nos sentir culpados pela falta de esforço, que lhes parece ser a única responsável pelos comportamentos e níveis de desempenho menos desejáveis.

Dependendo do grau de gravidade desses défices, existem casos em que a sobredotação mascara os défices e as dificuldades de aprendizagem, noutros casos poderão tornar-se evidentes as dificuldades de aprendizagem não se levantando sequer a suspeita de sobredotação. Os primeiros com as suas aptidões intelectuais conseguem dissimular as dificuldades, sem que ninguém se aperceba de que podem precisar de ajuda. Os segundos atraem atenção sobre si, pela negativa, sem que os outros se apercebam das suas elevadas capacidades intelectuais. Segundo Baum (1990, cit. por Santos, 2007), tanto uns como outros não têm os apoios curriculares que necessitam, daí o desinteresse, o sonhar acordado, as dores de cabeça e de barriga, assim como a utilização das capacidades criativas para evitar as tarefas escolares.

De acordo com Connover (2003), estes alunos estão em risco de apresentarem níveis de auto-estima mais baixos.

Os alunos sobredotados apresentam muitas vezes desarmonias inexplicáveis e inesperadas em relação à sua auto-estima e ao seu próprio campo de interesses (Mettrau, 1987). Na perspectiva de Mettrau (1994) é necessário contrariar uma tendência mais ou menos frequente nas escolas de “rotular” os alunos do ponto de vista cognitivo e

académico, em proveito da implementação de medidas educativas que atendam às suas necessidades sócio-afectivas.

Um outro conjunto de estudos tem vindo a comprovar que as crianças com dificuldades de aprendizagem obtêm, regra geral, fracos resultados em escalas de auto-conceito. Estes resultados aparecem com frequência nas dimensões do auto-conceito que se prendem com as áreas onde as crianças ou jovens evidenciam mais dificuldades. Com efeito, as crianças com dificuldades de aprendizagem obtêm fracos resultados nas medidas mais directas de competência cognitiva e auto-regulação académica, embora mantenham auto-conceitos gerais idênticos por comparação com grupos de controlo. Isto é, não há diferenças significativas a não ser nas áreas específicas das dificuldades evidenciadas (Chapman, 1989; Grolnick & Ryan, 1990; King, Shultz, Steel, Gilpin & Cathers, 1993, cit. por Santos 2007).

A falta de reconhecimento das crianças com dificuldades de aprendizagem e sobredotação tem levado a que o seu baixo rendimento seja, na maioria das vezes, atribuído a falta de motivação ou a baixo auto-conceito (Silverman, 1989; Silverman & Zigmond, 1983, cit. por Santos, 2007)). O seu baixo auto-conceito poderá decorrer das dificuldades encontradas e das relações interpessoais atribuladas, proporcionadas no contexto desta problemática, embora não exista, uma relação linear entre os dois conceitos. Devido à incongruência entre as suas capacidades e as dificuldades que experimentam, provavelmente as crianças com dificuldades de aprendizagem constroem um auto-conceito menos definido, mais difuso do que as outras crianças. Há um certo adiamento na sua formação, sobretudo ao nível do auto-conceito escolar, pelos efeitos paradoxais da coexistência de dificuldades de aprendizagem e sobredotação, podendo as relações entre auto-conceito e sucesso escolar ser concebidas em termos circulares. Para além disso, o nível de inteligência destas crianças pode influenciar as suas respostas emocionais às expectativas dos pais e dos professores. Compreendendo que o seu desempenho frustra tais expectativas, estas crianças podem desenvolver ansiedade à avaliação, demonstrar pouca persistência face a tarefas mais exigentes e, conseqüentemente, avaliarem-se de forma negativa (Costa & Faria, Faria & Figueiredo, 2000; Olson, 1985, cit. por Santos, 2008).

Os sobredotados com dificuldades de aprendizagem, tendo auto-percepções relacionadas com as deficiências nas áreas académicas, podem também manifestar alguma tendência para evitar as tarefas escolares, tornando-se tímidos e percebendo-se como menos eficazes nas áreas académicas. Decorrente do facto de experimentarem

insucesso na escola, podendo ser capazes de grandes sucessos fora dela, onde podem dar largas às suas capacidades e criatividade, podem surgir alguns problemas de relacionamento interpessoal na escola, levando mesmo a um certo desajustamento em relação aos seus pares. Têm competência para conceptualizar muito rapidamente, para raciocinar de forma abstracta, generalizar facilmente, gostam do desafio que representam os novos problemas e resolvem-nos de forma autónoma, mas não obtêm um rendimento compatível (Silverman, 1989; Swanson, 1991, cit. por Santos, 2007).

As crianças sobredotadas apresentam necessidades específicas que precisam ser equacionadas a nível educacional e, necessariamente, quando associadas à sobredotação, existem dificuldades de aprendizagem. Como já foi dito, estas crianças funcionam a um nível intelectual elevado, mas demonstram pensamento criativo e maior motivação em actividades fora da escola, sendo, habitualmente, a sua realização escolar bastante pobre. Na maioria das vezes, estas crianças não são identificadas em nenhuma destas duas áreas, pois as suas capacidades intelectuais podem compensar as dificuldades de aprendizagem, o que lhes permite manterem níveis de rendimento escolar aceitáveis. Isto acontece, sobretudo se identificação ou rastreio se processam em termos categoriais (QI e testes de rendimento com pontos de corte elevados) e não em termos desenvolvimentistas com a concomitante avaliação dos pontos fortes e pontos fracos.

2. 4. Sobredotação e PHDA

É de salientar que os sobredotados, apresentam, muitas vezes comportamentos pouco adequados, de desatenção e movimentação excessiva, perante currículos pouco estimulantes. À primeira vista, segundo alguns pais e professores, certos comportamentos de PHDA parecem estar presentes nalgumas crianças. Através de uma observação mais atenta, essas crianças revelam outras características ou algumas nuances nas suas características que levam a colocar outra hipótese explicativa para o seu modo de funcionamento.

O facto de ter de esperar pelos outros e a desmotivação perante tarefas pouco desafiantes, levam a comportamentos disruptivos e de distração própria ou dos outros. Neste âmbito, os sobredotados podem evidenciar os seus comportamentos, apenas com um dos professores, ou a propósito de uma disciplina, enquanto as crianças com PHDA

evidenciam os seus comportamentos problemáticos na maioria das situações, em casa e na escola (Webb e Latimer, 1993, cit. por Nogueira, 2007).

Apesar de cerca de 25% dos sobredotados apresentarem níveis de actividade maiores, concretizados em menor número de horas de sono e em maior actividade motora, têm a capacidade para se manterem concentrados e com toda a sua energia canalizada para os seus próprios interesses, estabelecendo objectivos bem definidos, sem se preocuparem com o facto de os resultados nem sempre estarem à vista ou serem imediatos, ou nem sequer haver uma recompensa imediata. Pelo contrário as crianças com PHDA, têm dificuldade em prestar atenção continuada por longos períodos de tempo, sendo os seus interesses extremamente voláteis e os seus níveis de desempenho altamente inconsistentes. As crianças com PHDA podem ter dificuldade em aderir às regras e normas, enquanto as sobredotadas se interessam por as questionar veementemente, se as julgarem absurdas ou desnecessárias, por vezes ao ponto de colocar os pais, os professores e os pares em situações pouco confortáveis (Barkley, 1990, cit. por Webb e Latimer, 1993).

Há a considerar a hipótese de podermos encontrar crianças em que a sobredotação anda aliada à PHDA. Os sobredotados extremamente activos podem apenas ser «vistos» como hiperactivos, e alguns sobredotados, capazes de longos períodos de concentração em certas áreas do seu interesse, podem nunca vir a ser diagnosticados como hiperactivos (Lovecky, 2004).

CAPÍTULO IV. INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM ALUNOS SOBREDOTADOS

Introdução

A promoção do sucesso de todos os alunos só é possível através da flexibilidade das respostas educativas. Hoje, a escola é confrontada com uma heterogeneidade social e cultural, o que implica outra concepção na organização escolar que reconheça o direito à diferença. A preocupação da escola em responder às especificidades dos alunos obriga-a a uma descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social, assim como à criação de um clima que passe pelo reconhecimento do professor, do aluno enquanto pessoa, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades. Este reconhecimento alarga-se ao grupo turma onde a heterogeneidade se evidencia e exige que não se ensine todos os alunos como se fossem um só, mas que se crie condições para um ensino individualizado (Benavente, 1992; Perrenoud, 1995). A aceitação da diversidade exige o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada com estratégias de ensino adaptadas à aprendizagem de cada um. Esta preocupação ganha uma expressão maior quando os alunos se destacam e apresentam um desempenho superior e excepcional em diversas áreas (Colangelo & Davis, 1997).

Segundo Correia (2003), a inclusão pretende encontrar diferentes formas de aumentar a participação de todos os alunos, de acordo com as suas características individuais. Assim, os alunos com características de sobredotação têm o direito a uma intervenção educativa que respeite as suas especificidades. Em geral, deseja-se que seja posta em prática uma pedagogia da estimulação das capacidades pessoais, através da realização de uma aprendizagem diferenciada num ambiente inclusivo atendendo às necessidades das crianças sobredotadas ou não, proporcionando a todas as crianças oportunidades iguais de realização pessoal, tal como está definido na Lei Fundamental do nosso sistema educativo, em prol do sucesso escolar, só possível através de um investimento maciço na formação de recursos humanos.

Cabendo ao professor a dura tarefa de adequar as aprendizagens a todas as crianças, o que actualmente sai reforçado no âmbito da reorganização e flexibilização curricular propostas pelas medidas escolares mais recentes, a sua capacidade para gerir a sala de aula e o currículo, para analisar e diversificar as práticas e metodologias de ensino de modo a que todos os alunos aprendam dentro das suas habilidades e necessidades, é

urgente dar-lhe ferramentas para que ele possa conhecer e interagir educativamente com essas crianças.

Na perspectiva de Serra (2005) quando o cérebro se torna mais acelerado e mais integrativo nas suas funções, o aluno expressa características que identificamos como inteligência elevada. Algumas dessas características resultam directamente de modificações do cérebro; essas mudanças vão continuar a ocorrer enquanto houver estimulação apropriada. De acordo com a autora, se não houver um desafio do aluno em termos de desenvolvimento, o crescimento pode não continuar e este perde potenciais. As crianças sobredotadas devem ser atendidas o mais precocemente possível, considerando que a estimulação do contexto cultural escolar terá decisiva influência no desenvolvimento das suas capacidades. Quer a família, quer a escola e a sociedade em geral têm um papel muito importante no percurso individual do sobredotado.

1. A Atitude do Professor

De acordo com Carvalho e Peixoto (2000, 167, cit. por Correia, 2003), “ *a convicção de que o século XXI vai ser o século da escola inclusiva*”, conduzirá a desenvolver o esforço de diversificação curricular e a sua adequação às características de todos os alunos, frequentando uma mesma e diversa escola, dentro da filosofia inerente à escola inclusiva, bem ilustrada na frase de Mel Ainscow “ *o bom professor é aquele que trabalha com toda a turma, mas que em cada criança sente que está a falar só para ela*”. Acreditamos que o mérito ou eficácia de qualquer programa ou método de ensino depende muito mais do professor do que de outra qualquer variável inerente ao processo educativo.

O professor necessita de estar sensibilizado para esta temática para desenvolver uma observação atenta e sensível de modo a proceder a uma avaliação rigorosa. Para que isto aconteça, o professor tem que proporcionar as oportunidades e os meios que estimulem e favoreçam a revelação das capacidades extraordinárias das crianças.

A inibição ou o estímulo do desenvolvimento das diferenças individuais dependem da atitude do professor e dos métodos, práticas e experiências que proporciona na sala de aula. Se o professor se preocupa estritamente em cumprir o programa, manipulando a aula e não permitindo as intervenções dos alunos, há menos oportunidades para identificar essas diferenças.

Segundo Vygotsk «o ensino deve ser dirigido à zona de desenvolvimento próximo. Esta zona é simplesmente a distância existente entre o que a criança pode realizar independente e por si mesmo e a onde pode chegar com a ajuda de adultos ou colegas mais adiantados». À luz desta perspectiva os alunos mais inteligentes tenderiam a ter uma zona de desenvolvimento mais ampla.

Perfilhando uma das ideias chave do Guia do Centro Nacional de Recursos para a Educação Especial de Espanha, sobre o ensino, é que este deve partir das ideias e experiências prévias dos alunos. O professor ao não ter em conta este ponto de vista, corre o risco de oferecer aos alunos actividades que não se ajustam ao seu nível de aprendizagem, bem como insistir sobre algo que já está dominado e adquirido, ou porque são propostas muito afastadas daquilo que o aluno é capaz de realizar, mesmo com ajuda. Ambas as circunstâncias podem ter a mesma consequência negativa para os alunos:

1. Não aprender, não mudar não progredir.
2. Criar possíveis reacções de frustração ou desinteresse, e portanto diminuir a motivação pela aprendizagem.

O pensamento estimulado na escola é, sobretudo, convergente e linear. Dimensões mais afectivas e sociais da personalidade são subestimadas. Outras componentes da cognição, por exemplo a criatividade, a intuição ou a imaginação, são menos valorizadas curricularmente em termos de conteúdos e de processos. Cabendo à escola um importante papel de socialização, muitos alunos criativos negam as suas próprias potencialidades como forma de não serem discriminados pelos seus pares (Mettrau, 1994).

Defende-se hoje em dia a existência de um acompanhamento dos alunos sobredotados, para além de condições escolares mais flexíveis que permitam um pleno desenvolvimento das suas capacidades, até porque esses sujeitos podem trazer importantes contribuições para a sociedade (Cropley, 1993). Na verdade, e retomando a teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1987), *«o mundo dos nossos dias está cheio de problemas e, para se aumentar a probabilidade de resolver alguns, precisamos usar os conhecimentos e as diferentes inteligências que possuímos. Um primeiro passo consiste em reconhecer a pluralidade das inteligências e os muitos modos pelos quais os indivíduos podem manifestá-las»*.

As técnicas de ensino adoptadas pelo professor no que concerne a estes alunos devem visar:

- o estímulo do pensamento criativo
- a possibilidade de exploração
- a resolução de problemas
- a discussão de ideias

Para identificar um aluno sobredotado, o professor tem que estimular em primeiro lugar o pensamento criativo, deve ser sensível e perpicaz, deve fomentar o trabalho individual e colectivo, evitando as tarefas rotineiras.

O professor deve também, de acordo com Wallace (1983, cit. por Mettrau 1994), criar laços de amizade com o aluno, pois segundo o autor todos os jovens respondem positivamente a uma atmosfera de confiança.

É de crucial importância que a escola proporcione ao sobredotado um clima estimulador que favoreça, quer o desenvolvimento pleno das potencialidades pessoais, quer o seu processo de adaptação social. Um aluno sobredotado, é-o numa área específica e importa não descurar outros aspectos da sua personalidade e pessoa. Questões como a integração social, desenvolvimento afectivo e relacionamento interpessoal justificam a recusa de medidas susceptíveis de gerarem pouca harmonia do seu desenvolvimento ou a percepção por si e pelos outros de uma diferença que os afasta do grupo de pares.

Partindo do pressuposto de que cada contexto educativo deverá encontrar a resposta mais ajustada a cada aluno, tal como advoga Serra (2005), os professores deverão ser guiados por uma filosofia preventiva de intervenção preconizada por Pereira (2005). No caso dos sobredotados, embora possam surgir diversas abordagens, é aconselhável que após a identificação do aluno, o professor elabore um plano de intervenção, ou seja, deverá ser traçado o respectivo plano de desenvolvimento de acordo com o Despacho Normativo n.º 50/2005, tendo em consideração o tipo de capacidades em que o aluno evidencie um desempenho superior, de modo a desenvolvê-las havendo o cuidado de preparar actividades para as várias áreas de talentos, bem como para as áreas mais fracas. Deverá pois, aplicar-se uma pedagogia diferenciada que deverá traduzir-se na implementação atempada de estratégias que irão actuar como factores de desenvolvimento equilibrado, a intervenção deverá ser de carácter ecológico e implementada nos vários contextos em que o sobredotado interage.

No respeitante à questão da intervenção escolar, podemos dizer a este propósito, que existe hoje um elevado número de programas (segregação, aceleração e enriquecimento) para alunos sobredotados, sendo sugeridos os seguintes procedimentos gerais (Alencar,

1986): (i) as actividades propostas devem ser intelectualmente estimulantes e desafiadoras; (ii) parte das actividades devem ser direccionadas para o desenvolvimento de estudo independente e hábitos de aprendizagem; (iii) deve dar-se ênfase à leitura e discussões com vista não apenas à reprodução, mas também à produção de conhecimentos; (iv) proporcionar o treino tanto de habilidades cognitivas convergentes como divergentes; e (v) estimular o envolvimento em tarefas de solução de problemas que impliquem uma iniciativa crescente dos alunos.

2. Modalidades de Atendimento no Sistema Educativo Português

Sendo a sobredotação um processo, pretende distanciar-se dos mitos em que se encontra envolto, sendo necessária uma definição multidimensional e consensual que possibilite uma intervenção eficaz.

Não faz sentido a ênfase algumas vezes colocada no diagnóstico ou na descoberta de alunos sobredotados mas, sim, o atendimento às suas necessidades educacionais e desenvolvimentais. Importante é inventariar as formas de atendimento destes alunos, respondendo a solicitações concretas por parte dos pais, dos professores e dos próprios alunos (Mettrau, 1994).

A escolha de uma forma de atendimento depende do tipo de necessidade específica que o aluno apresenta, do tipo de opção feita ou de acordo com as modalidades de atendimento disponíveis.

Na literatura especializada e de acordo com Senos (1992), de entre os vários métodos ou modalidades de atendimento ao sobredotado nas escolas, na literatura especializada, destacam-se os seguintes: Aceleração – cumprir o programa escolar em menos tempo; Segregação/ Agrupamentos – separar os alunos sobredotados formando grupos, a tempo inteiro ou parcial; Enriquecimento - completar as actividades normais com actividades adicionais, que vêm enriquecer o programa.

Seguidamente passamos a descrever cada uma destas modalidades:

Aceleração

Esta modalidade, permite à criança iniciar precocemente, ou cumprir em menos tempo, o programa de um determinado ciclo de estudos. Este tipo de solução é possível em Portugal no 1º ciclo do Ensino Básico de acordo com o quadro normativo estabelecido conjuntamente pelo Despacho Nº6/SERE/88 de 6 de Abril, pelo Dec. Lei

n.º319/91, de 23/8, pelo Despacho n.º 173/ME/91 de 23 de Outubro, prevendo-se a possibilidade de ingresso no 1º ano do ensino básico a crianças que completem 5 anos até ao início do ano escolar e cuja avaliação psico-pedagógica conclua pela existência de precocidade excepcional a nível do desenvolvimento global, assim como o cumprimento acelerado do programa do 1.º Ciclo. O Despacho n.º1 de 2005 estabelece os casos especiais de progressão para um aluno que revele capacidades excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequenta, poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, beneficiando de uma das seguintes hipóteses ou de ambas:

a) Concluir o 1º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de Dezembro do ano respectivo podendo completar o 1º ciclo em 3 anos;

b) Transitar de ano de escolaridade antes do final do ano lectivo, uma única vez, ao longo dos 2º e 3º ciclos.

Considerando os desajustes emocionais frequentemente observados e tendo em conta experiências e investigações a nível mundial sobre a aceleração, observa-se que um aluno está indicado para aceleração se se considerar os seguintes aspectos:

- Motivação pela aprendizagem.
- Elevadas aptidões escolares.
- Adequadas habilidades sociais.
- Elevado desenvolvimento das funções integradoras.

Assim, a decisão pela aceleração deverá ser baseada num diagnóstico psicopedagógico e ter em conta as características do aluno, da sua família e as do contexto escolar, tal como a opinião dos professores e dos pais do aluno. Dever-se-á atender à formação global e integral do aluno, ou seja promover o seu desenvolvimento intelectual sem esquecer o seu desenvolvimento afectivo e social, isto é, ter em conta a maturidade do aluno e a relação com os seus pares, tendo sempre como horizonte o contexto escolar e a família (Azevedo, s/d).

Para a autora, atrás mencionada, perceber quais são e a que dizem respeito as altas capacidades do aluno é essencial, pois pode verificar-se que o aluno é de facto excepcional em dada área, mas que essa excelência não se verifica ou não pressupõe ainda determinados conteúdos que correspondem ao currículo que deve observar se integrado na turma a que corresponde a sua idade cronológica, então não fará sentido acelerar o aluno.

Azevedo considera que se a escola onde o aluno está inserido, oferece um bom ambiente de aprendizagem, que promove muitas e diversas actividades possibilitando o enriquecimento do currículo que o aluno deve observar, certamente não será necessária a aceleração, pesará mais a importância da relação do aluno com os seus pares. Por outro lado, se o funcionamento da turma for dinâmico, que possibilite trabalhar de forma diferenciada garante-se a motivação ao aluno não havendo necessidade de aceleração.

Será também necessário ouvir os pais, pois são eles que conhecem a criança de uma forma mais integral, perceber como analisam o filho, quais são as suas expectativas e o modo como se relacionam com ele.

Segundo Freeman (1990), os programas de aceleração podem pôr em causa o auto-conceito, afectando até a relação que a criança estabelece com a família. Esta forma de atendimento pode resultar em frustração, já que, o nível intelectual do sobredotado é compatível com indivíduos de idade superior, mas o mesmo não acontece com o grau de maturidade. Este desfasamento pode ocasionar uma situação de não identificação e até de rejeição por parte dos colegas (Serrano, 1995).

Grupos de Competência ou Segregação

Esta solução consiste em constituir turmas, ou mesmo escolas, só para alunos sobredotados. Pretende-se obviar ao desfasamento verificado em relação ao desenvolvimento cognitivo da criança sobredotada integrada numa turma do seu grupo etário, e também ao desfasamento afectivo da criança sobredotada integrada numa turma de alunos mais velhos.

De acordo com Senos (1992) a ideia da formação de “grupos de competência” homogéneos só encontra expressão na realidade artificial constituída pelos testes de Q.I., que só por si não permite determinar procedimentos de natureza pedagógica. Porque as crianças são diferentes, revelam interesses, capacidades e desempenhos diferenciados, impossibilita organizar “grupos de competência” homogéneos no plano pedagógico.

O autor refere que progressivamente tem vindo a ser abandonada, a solução definida pela formação de “grupos de competência”, com fundamento nos riscos de estigmatização social e exclusão, inerentes à formação de espaços educativos segregados. Por outro lado, segundo o autor, esta solução revelou-se também perigosa

no plano do desenvolvimento social e emocional dos alunos e falaciosa no plano da intervenção pedagógica.

Programas de Enriquecimento

Dentro do conjunto diverso de apoios ou tipologias de programas educativos, queremos destacar aquele que é hoje mais consensual e que nos parece melhor adequar-se ao sentido integral do desenvolvimento humano e ao modelo da escola inclusiva, em construção: o enriquecimento. “ *Embora o enriquecimento seja uma medida educacional recomendada para todos os alunos, é um aspecto particularmente relevante na educação daqueles que têm potencial para ir além dos conhecimentos elementares, em qualquer área do saber. O ponto central do enriquecimento para os mais capazes, é relacionar aprendizagem de um assunto com as outras áreas, e jogar com as ideias de maneira a fazer surgir novas ideias* “ (Guenther, 2000: 123).

A criança sobredotada é integrada no sistema regular de ensino, operando alterações educativas devidas à especificidade das suas necessidades. Recorre-se à adaptação dos conteúdos curriculares e à mobilização de recursos educativos orientados para a diversificação da oferta de oportunidades educativas no contexto da sala de aula regular. Pretende-se uma resposta que possibilite o desenvolvimento destes alunos a nível curricular, emocional e social. Deve-se-lhes dar oportunidades para descobrirem e desafiarem as suas potencialidades, valorizando-as.

O programa de enriquecimento pode definir-se da seguinte forma:

“Consiste o enriquecimento em completar as actividades normais com outras adicionais que vêm enriquecer os conteúdos iniciais. Está assim, em causa a promoção de experiências variadas, buscando-se desempenho em níveis cada vez mais elevados, quer no aspecto quantitativo, quer no aspecto qualitativo.” (Falcão, 1992:131)

O enriquecimento deve permitir ao aluno aprofundar mais os campos do seu especial interesse e dar expressão criativa ao seu talento particular, indicando-lhe como explorar uma vasta variedade de actividades intelectuais.

Em Portugal, o Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de Novembro, prevê um Plano de desenvolvimento aplicável aos alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem, entendido como o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida criando condições

para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais. As modalidades que o plano de desenvolvimento pode integrar são:

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

Segundo a perspectiva de Freeman (1990), o local ideal para que o sobredotado desenvolva as suas capacidades é a classe regular. Para isso basta que os professores a motivem os alunos e que os materiais sejam cuidadosamente seleccionados e o mais diversificados possível (Serrano, 1995).

Fernandez, J. (1994) parte do pressuposto de que as necessidades que apresentam estas crianças podem ser satisfeitas na sua grande maioria no meio habitual, segundo os modelos organizativos e individualização do ensino que podem ser aceleração e enriquecimento – dentro da sala de aula ou combinado com aula de apoio em tempo parcial; e, centros específicos. Aposta-se no enriquecimento, quer no que respeita ao modelo organizativo ou de prestação de serviços, quer no conteúdo e organização do currículo. A finalidade do enriquecimento é oferecer aprendizagens mais ricas e variadas modificando em profundidade e extensão o conteúdo do currículo assim como a metodologia a adoptar no ensino.

Serrano, (1995) realça um factor importante que contribui grandemente para a apologia da integração: o sobredotado quando bem atendido na classe regular, tem uma influência muito positiva no comportamento dos seus colegas. Pode despertar nestes últimos o interesse pelas matérias leccionadas, incutindo-lhes o espírito da descoberta e o prazer pela aprendizagem. O aluno sobredotado funciona, deste modo, como um exemplo a ser seguido pelos seus colegas. Ao adoptar uma atitude de companheirismo e de entreaajuda, ele próprio vai encontrar eco do seu valor no apoio que o grupo lhe presta, evitando-se assim o isolamento do sobredotado, nomeadamente no período da adolescência.

O programa de enriquecimento realça o ajustamento social, a responsabilidade, o esforço intelectual e criativo, a reflexão artística e as qualidades de liderança.

Todas a actividades de enriquecimento devem ser realizadas num meio ambiente adequado, que seja estimulante e proporcione um clima positivo. Arends (1995:112) refere a definição de clima positivo de Richard e Patrícia Schmuck (1988) como

“aquele em que os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente (...), em que as normas favoreçam a realização do trabalho escolar bem como maximizam as diferenças individuais, onde a comunicação é aberta e caracterizada pelo diálogo” (Serrano, 1995).

Os climas positivos são proporcionados pelos professores quando estimulam a turma a desenvolver competências interpessoais e a adquirir um espírito de grupo, quando oferecem uma riqueza de materiais de trabalho e de meios criativos.

É também muito importante, na perspectiva de Scheifele (1964, cit. por Serrano, 1995), para o ambiente da classe, o interesse do professor pelas actividades e descobertas do aluno sobredotado, o estímulo que dá, a liberdade que proporciona para que este desenvolva a sua originalidade, o elogio que dá aos seus trabalhos e o entusiasmo que manifesta em relação aos seus planos e projectos.

Os objectivos principais das actividades de enriquecimento deverão visar essencialmente facilitar o autoconhecimento das capacidades e limitações, de modo a permitir uma equilibrada autoconfiança, fomentar a automotivação para tarefas diversificadas, incrementar a criatividade, aumentar as capacidades de comunicação inter e intrapessoal, de resolução de problemas e de tomar decisões, entre outras. Os temas a tratar podem ser escolhidos pelos alunos. As técnicas a utilizar podem ser as mais variadas conforme a capacidade que se pretende estimular.

Muitos dos programas de intervenção nestes grupos de alunos deverão incluir, para além do desenvolvimento de aspectos meramente cognitivos, componentes interpessoais e intrapessoais que promovam o desenvolvimento sócio-emocional e que se poderão estender por cinco áreas básicas (Simões, 2001) com as seguintes finalidades: (i) desenvolver a autoconsciência; (ii) aprender a lidar com as emoções; (iii) desenvolver a capacidade de auto-motivação; (iv) aprender a reconhecer emoções nos outros; e (v) desenvolver competências de relacionamento interpessoal.

3. Diferenciação Pedagógica

Como poderá então, o professor organizar a aprendizagem de forma a que se adegue às necessidades educativas destes alunos? Que métodos e estratégias de ensino poderá aplicar?

A educação do sobredotado pode enquadrar-se na expressão tradicional de educação especial ou atendimento de alunos com necessidades educativas próprias (Mettrau,

1987). Os alunos sobredotados exigem, normalmente, uma maior diversidade de conteúdos e de métodos de ensino por parte do professor.

Helena Serra (2005) defende que as dinâmicas de acção do professor, em termos de metodologias e de estratégias- didácticas, facultam a diferenciação pedagógica e o desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular. Daí que representem para o aluno sobredotado um suporte consistente da sua educação, já que a cada professor e ao conselho de turma compete:

- Construir um projecto curricular de turma que contemple aqueles alunos,
- Estabelecer finalidades,
- Determinar objectivos de aprendizagem,
- Seleccionar experiências significativas de aprendizagem;
- Ajustar métodos e estratégias;
- Regular as aprendizagens;
- Reorganizar o percurso do processo de ensino/aprendizagem;
- Introduzir alterações consequentes;
- Propor actividades de enriquecimento curricular;
- Utilizar espaços e equipamentos pedagógicos complementares;
- Desenvolver, progressivamente, programas de aprofundamento sobre determinados conteúdos curriculares e/ou de aceleração para contextos mais avançados, recorrendo a adaptações curriculares entre disciplinas ou áreas disciplinares.

Segundo Serra (2005) um meio essencial de garantir que o cérebro recebe a estimulação de que precisa é através do currículo diferenciado. Estas crianças devem ser objecto de um específico e adequado atendimento, diferenciado e estimulante das suas potencialidades.

As tendências da intervenção na sobredotação dirigem-se cada vez mais para uma aplicação cada vez mais alargada de estratégias diferenciadas a cada indivíduo e não para um isolamento do indivíduo (este poderá ser necessário pontualmente e em situações bem específicas) porque os sobredotados precisam de estar em contacto com os seus pares para melhor se poderem desenvolver e aceitar a si próprios. O gosto crescente pelo “aperfeiçoamento” contínuo deve ser um pressuposto constante e sempre presente numa correcta orientação do sobredotado (Silva, 1992). A qualidade das actividades a desenvolver deve merecer cuidados especiais, dada a natureza da criança

em jogo. Assim, deverão ser consideradas as suas diferenças pessoais as suas características grupais; as actividades escolares devem ser adequadas ao seu código sócio-cultural; devem ter acesso aos materiais e ao equipamento necessário aos seus níveis de trabalho; deve ser respeitado o seu ritmo de aprendizagem; deve promover-se a integração dos pais no processo; este deve adequar-se às características da sua sobredotação. É urgente a introdução na escolaridade da valorização das capacidades como a criatividade, a liderança, estimulando-as e desenvolvendo-as (Silva, 1992).

Segundo Guenther (2000), um programa de educação para sobredotados deve prever uma estrutura que permita a aceleração, a complexidade e o aprofundamento, além de todo o material suplementar necessário (Serra, 2005).

Segundo a autora, muitos alunos sobredotados têm capacidades que criam uma necessidade de aceleração, como seja, possuírem uma extraordinária quantidade de informações, revelarem níveis de retenção, conhecimento e compreensão avançada de conteúdos e /ou uma significativa rapidez de aprendizagem.

A complexidade assenta na ampliação e enriquecimento dos conteúdos curriculares pelo estudo de questões, problemas e temas que pressuponham relações entre as ideias, conexões com outros assuntos, adopção de diferentes pontos de vista, prática da interdisciplinaridade, integração de altos níveis de pensamento no trabalho regular, encontro de relações diversas e incomuns, formação de conexões e configurações originais, relacionando ideias a níveis de maior sofisticação, visualizando associações entre assuntos, tópicos e níveis, encontrando e construindo soluções múltiplas.

O aprofundamento implica descobrir detalhes, informações novas e reconhecer perspectivas do que foi apreendido. A diferenciação natural parte do concreto para o abstracto, do próximo para o distante, do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo. A diferenciação, envolve por exemplo, comparações entre passado, presente e futuro, inclusão de estudos clássicos, filosofia e eventos actuais, análise de temas, determinando factos, conceitos, generalizações, princípios e teorias.

Van Tassel (1980) propõe como estratégias, um conjunto de planos educativos que procuram facilitar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos sobredotados e, conseqüentemente, promover o seu sucesso escolar. Estas estratégias podem agrupar-se segundo os domínios psicológico, social, cognitivo e ecológico.

Estratégias psicológicas:

- Clima de sala de aula que traduza expectativas de sucesso, num ambiente intelectual estimulante;
- Flexibilidade nos tempos atribuídos para a realização das tarefas;
- Clima de participação e de partilha de responsabilidades;
- Suporte emocional face ao fracasso.

Estratégias sociais:

- Ajuda ao aluno na compreensão do efeito social de determinados comportamentos;
- Participação em tarefas de grupo. O trabalho de grupo é visto como forma de preparação para a vida adulta, pois a progressão individual, resulta do confronto do ponto de vista pessoal com o dos outros;
- Desenvolvimento e partilha de interesses e competências, evitando o isolamento e o desajuste social;
- Clarificação e discussão de regras de comportamento e consequências da sua violação;
- Estímulo à auto-crítica, assim como ao desenvolvimento de dinâmicas de grupo;
- Recurso a jogos de expressão dramática sobre aspectos da vida social do grupo - turma, de forma a melhor perceberem o estatuto social do aluno sobredotado e descobrir soluções educativas mais integradoras;
- Incentivo à comunicação escola - família, envolvendo os pais no percurso escolar dos seus educandos.

Estratégias Cognitivas

- Ensino individualizado em termos de conteúdos específicos melhor dominados;
- Flexibilização curricular, adaptada ao ritmo de aprendizagem do aluno e estruturada em função de tarefas especiais ou opções alternativas;
- Fácil acesso e disponibilidade de recursos adicionais de informação nas áreas de conhecimento do seu interesse, assegurando a motivação do aluno na actividade escolar e ajudando-o à expressão e desenvolvimento das suas potenciais características;
- Organização de trabalhos de projecto como modalidade de trabalho autónomo, contextualizados no quadro dos objectivos curriculares e situados na comunidade educativa, que podem ser realizados individualmente de acordo com os interesses do aluno ou em grupo, sem a intervenção do professor, proporcionando a construção social

do seu próprio conhecimento, assim como a dos outros alunos. O trabalho de projecto está associado a três estratégias de intervenção: a individualização, o trabalho de grupo e a utilização do documento como fonte de conhecimento. Permite desenvolver no aluno a responsabilização, a autodisciplina e o espírito crítico.

- Incentivo à expressão criativa, através da facilitação das interações verbais e não verbais, livres e espontâneas;

- Participação na planificação de tarefas sobre os conteúdos de aprendizagem, sob a orientação do professor, tendo em conta o grau de exequibilidade e a originalidade das propostas;

- Realização de experiências de aprendizagem activas e orientadas para a resolução de problemas, estruturadas a partir da vida real.

Estratégias ecológicas

- Construção de um clima de sala de aula, onde o aluno sobredotado sinta que pode manifestar diferentes habilidades, traduzidas em expectativas favoráveis de sucesso;

- Planificação de momentos formativos de jogos e lazer; procedimentos de pesquisa;

- Criação de condições para a produção de respostas adequadas a questões que exijam procedimentos de pesquisa;

- Adopção do reforço positivo, aquando da valorização do trabalho realizado, reconhecendo e elogiando o resultado atingido pelo aluno.

Além destas estratégias, acrescentamos ainda o Plano Individual de Trabalho, também conhecido por PIT. Trata-se de uma estratégia de diferenciação pedagógica que permite realizar o trabalho que o aluno planifica semanalmente, em função do tempo que lhe é destinado. Do plano constam as actividades que o aluno escolhe e/ou aquelas que o professor lhe sugere. O PIT funciona como um contrato de trabalho que o aluno aceita e assume perante os colegas e o professor.

4. Estímulo das Capacidades Morais e Sociais

Se o aluno sobredotado está a funcionar num nível cognitivo avançado então o desenvolvimento moral, que assenta em julgamentos cognitivos, também será mais avançado. Isto está de acordo com a visão de Kohlberg (1984, cit. Serrano, 1995) segundo a qual os estádios de desenvolvimento moral estão relacionados com o desenvolvimento cognitivo avançado. O desenvolvimento moral do sobredotado faz

com que se preocupe com os problemas do mundo que analisa com sensibilidade e juízo crítico. Segundo Serrano (1995) a interacção entre pares é o método chave no estímulo ao desenvolvimento moral. Esta interacção conduz à formação de julgamentos morais mais elevados e complexos. No que respeita aos alunos de capacidade média, o objectivo desta interacção é harmonizar o nível do debate com o seu estágio de desenvolvimento. Em relação aos sobredotados o objectivo será estimulá-los a conseguirem compreender e explicar espontaneamente o pensamento de um ou mais estádios acima do seu próprio nível. A prática de debates de dilemas pode servir como estímulo. Títulos de artigos de jornais, casos verídicos, questões como a pena de morte, a droga, etc., podem suscitar os debates. Perante um problema colocado o professor pode sugerir pontos para análise e reflexão, clarificando os diferentes aspectos que podem estar implicados na discussão. Após a ponderação desses aspectos o professor deve explorar as razões contra e a favor e promover o debate. O professor conduz os alunos a compreender as perspectivas do estágio acima do seu, ao reformular e clarificar os diferentes raciocínios apresentados (anexo II).

Outro método apontado por Serrano (1995) para debate de ideias é o da simulação (role-talking) de cenas reais. Os alunos representam os papéis tal como numa peça, ao mesmo tempo vão assimilando os conceitos previamente ensinados. O professor explica a estratégia (o que é, e como se faz), situa a acção no contexto, identifica os participantes e determina a duração. Cada aluno tem apenas linhas mestras a seguir e constrói a sua argumentação de acordo com a sua imaginação, e com base nas características das personagens. Os alunos que não participam na simulação registam os pontos mais importantes abordados. Por fim, faz-se o balanço das opiniões e os alunos participantes fazem uma auto-crítica ao seu trabalho. A seguir o aluno sobredotado poderá estudar de forma aprofundada o tema analisado.

5. Estímulo das Capacidades Intelectuais e Cognitivas

Quando se pretende uma intervenção que estimule as capacidades intelectuais e cognitivas é necessário ter em consideração como se processa o desenvolvimento cognitivo do aluno sobredotado,

Falcão (1992) sugere que os professores devem organizar as estratégias a desenvolver com os alunos sobredotados de acordo com a teoria de Bloom, valorizando mais as categorias cognitivas superiores e deixando as outras para os alunos médios.

As “pirâmides categoriais” aparecem-nos para os dois casos em posições inversas:



Em conformidade com estes princípios o professor deverá:

- Pedir ao aluno que analise a informação ao nível do pensamento crítico, ou seja que separe os factos das opiniões e compare teorias de forma a adoptar uma posição baseada na lógica (Análise).

- Levar o aluno a aprender a sintetizar a informação. Pede-se-lhe que reúna ideias, acrescente algo de novo e construa uma nova teoria. O professor estimula a criatividade (Síntese Objectiva)

- Solicitar a aplicação de todos os níveis e conduzir o aluno à aprendizagem de julgamento de valores. O aluno desenvolve as competências da avaliação crítica (Avaliação Objectiva).

A última competência pode ser desenvolvida através do método do ensino crítico ou pela descoberta. Neste modelo o objectivo é ensinar o aluno a pensar. O professor deixa de expor ideias ou enunciar conceitos para passar a colocar questões, apresentar problemas e suscitar o diálogo com vista à resolução de situações.

Serrano (1995) sugere que como forma de promover a aprendizagem pela descoberta e o raciocínio crítico, o professor pode aplicar o método de questionamento de Costa (1987), referido por Sprinthall e Sprinthall (1993). Costa propõe a utilização do seguinte tipo de perguntas:

- Vamos comparar (e não “olhem para”) estas duas imagens.
- O que é que prevêem (e não “pensam”) que vai acontecer quando...?
- Como é que se pode classificar (e não “agrupar”) estes materiais?
- Que provas têm para justificar...? (e não “ como é que sabem que é verdade que...?)

No âmbito dos trabalhos de produção independente, Gallagher e Gallagher (1994) propõem actividades interdisciplinares. Várias são as hipóteses de trabalho por eles sugeridas, das quais se pode destacar a pesquisa. O professor pode sugerir ao aluno um plano de estudo a partir de um tema, problema escolhido.

O aluno deve ser encorajado a aprender sozinho aquilo que necessita de acordo com os seus talentos específicos, mas também deve ser incentivada a sua participação no grupo que pode ser solicitada através do processo da aprendizagem cooperativa.

Na perspectiva de Arends (1995, cit. por Serrano 1995) a aprendizagem cooperativa cria um ambiente na sala de aula propício a uma melhor aprendizagem bem como a uma atitude mais positiva face aos alunos com deficiências e sobredotados. Duas abordagens da aprendizagem cooperativa que devem ser valorizadas são a investigação e a discussão em grupo.

Na investigação em grupo os alunos devem planificar os assuntos a tratar, proceder à sua investigação, aprofundar pormenores e produzir um relatório para apresentarem ao resto da turma.

A discussão em grupo promove o ensino pela descoberta. O professor pode lançar uma situação enigmática que não oferece uma solução imediata. Segundo Arends (1995), este processo cria uma dissonância cognitiva e proporciona uma motivação adicional para aprender. Outra técnica importante na educação do aluno sobredotado é o que Sprinthal e Sprinthal (1993) referem como o papel do professor enquanto “advogado do diabo”. O professor adopta de propósito o ponto de vista oposto ao que é defendido pelo aluno, para que o mesmo seja motivado a contra-argumentar participando, de forma activa no debate.

Um dos objectivos da discussão na sala é promover o diálogo e conversação sobre matérias escolares. No caso dos sobredotados é também um estímulo à resolução de problemas. O professor deve orientá-la de acordo com o método utilizado para o efeito:

1. Definição do problema
2. Levantamento de ideias e transformação em hipóteses
3. Definição de hipóteses
4. Testagem sistemática das hipóteses e definição dos critérios de avaliação.

A teoria de Slavkin e Slavkin (1988, cit. por Serrano (1995) para o ensino de sobredotados é o uso de macro-problemas como a fome mundial, por exemplo. Ao confrontar-se com o problema, o aluno considera os diferentes aspectos e procura encontrar soluções viáveis (anexo III).

Deve haver um incentivo por parte do professor para a utilização de materiais diversificados e o reconhecimento do esforço do aluno propondo a divulgação ou exposição do trabalho.

6. Estímulo à Criatividade e Inovação

Os alunos sobredotados não se conformam com padrões estabelecidos e contrariam o que é estandardizado quando abordam os problemas de maneira diferente, dão respostas fora do comum, e avançam com hipóteses originais.

É importante estimular as competências que lhe permitam ser criativo, chegando a um produto original a partir dos dados de que dispõe.

A taxonomia de Bloom (1956) é um modelo que pode ser aplicado. O professor pode apresentar questões ou problemas que enfatizem os diferentes níveis (anexo IV).

Kirk e Gallagher (1987) também referem que o modelo de processos do pensamento de Guilford (1967) denominado “estrutura do intelecto” é importante. Guilford divide as capacidades humanas em três dimensões: conteúdo, produto e operação. A última inclui como processos de pensamento a memória, os pensamentos convergente e divergente e a avaliação.

Dois processos importantes no acto criativo são a produção divergente e a avaliação. Daí que os objectivos educacionais dos sobredotados se devam afastar cada vez mais das perguntas de memória e de pensamento convergente e valorizarem as perguntas de pensamento divergente e de avaliação.

Os diversos processos de pensamento podem ser estimulados variando o tipo de perguntas feitas segundo Gallagher e Gallagher (1994, cit. por Serrano, 1995) e dão como exemplo uma discussão sobre Hamlet (anexo V).

A criatividade também pode ser aplicada ao estudo e à experimentação científica.

Para Scheifele (1964, cit. por Serrano, 1995), a própria natureza da curiosidade intelectual do sobredotado, a sua iniciativa e originalidade são suficientes para que oriente o trabalho de investigação bastando ao professor incentivá-lo e conceder-lhe o tempo para que progrida na sua tarefa. Scheifle sugere exemplos para actividades criativas na área das ciências (anexo VI).

No ensino de línguas e literaturas é também possível estimular a criatividade. Deve-se promover uma atitude activa face ao tema estudado. Para Gallagher e Gallagher (1994) os sobredotados para além de lerem livros de apreciarem poesia e ouvirem

música (atitude passiva) devem ser incentivados a criar produtos originais (atitude activa) (Serrano, 1995).

Dada a grande capacidade de abstracção e produção de ideias, do aluno sobredotado, pode-se-lhe propor reflexões sobre vários temas.

O seu potencial criativo pode também ser explorado utilizando software especializado ou criado pelo aluno de acordo com os seus interesses. Em *Handbook for Microcomputers in Special Education* sugerem-se programas que encorajam a escrever poesia, a compor música ou a desenhar quadros.

Também nas disciplinas de artes (dança, teatro, pintura, desenho, música, artes plásticas, etc.) Gallagher e Gallagher (1994) propõem como programa de enriquecimento um conjunto de actividades sugeridas por Krause (1979, cit. por Serrano 1995) e baseadas no modelo de enriquecimento de Renzulli (1977) (anexo VII).

7. Estímulo da Liderança

A capacidade de liderança do aluno sobredotado liga-se com a sua relação com os colegas da turma. O professor deverá estimular as capacidades de liderança encorajando o aluno a articular as suas sensações e sentimentos para os poder exprimir mais facilmente (Serrano 1995).

De acordo com a autora, deve haver o incentivo à participação e aceitação no grupo turma. A apresentação de trabalhos, produzidos individualmente à turma, sempre que o tema se relacione com os conteúdos trabalhados na aula é uma forma de colaboração. O professor deve variar os métodos de modo a que as posições de liderança assumidas pelo aluno sobredotado não sejam mal aceites pelo grupo.

8. Avaliação do Plano de Desenvolvimento

É necessário realizar a avaliação do Plano de Desenvolvimento a que o aluno é submetido, para determinar se o mesmo é adequado e se está a ser bem implementado.

Em *Criança Diferente* é apresentada uma lista de questões que poderão orientar o professor nessa avaliação. Estas questões ajudam o professor a avaliar o currículo, Serrano (1995). Porém, tal como se disse anteriormente o aluno pode e deve realizar aprendizagens autónomas de enriquecimento curricular, de acordo com o seu desenvolvimento e não como fruto da aplicação do currículo.

- A escolha das actividades e o seu aprofundamento foram ao encontro das necessidades da criança?

- As actividades estão de acordo com os objectivos do currículo?

- A actuação do aluno é coerente com os dados recolhidos após a sua observação?

- O aluno tem os recursos materiais e humanos necessários para fazer as aprendizagens?

- Há uma avaliação sistemática e contínua durante as aprendizagens?

- O professor ajuda o aluno? Até que ponto?

- Há recursos exteriores à escola? Quais?

- As actividades do aluno contribuem para a sua participação no grupo ou, pelo contrário, afastam-no dos colegas?

- A criança sente-se feliz durante as aprendizagens?

- A avaliação dá elementos para verificar a validade do currículo?

- Dá elementos para a sua reformulação no caso de ser necessário?

- Dá elementos para estabelecer a sua comunicação?

CAPÍTULO V. COOPERAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

Introdução

Os pais das crianças sobredotadas necessitam de informação sobre os filhos, querem e devem sentir-se úteis na sua educação e no desenvolvimento total da sua personalidade.

Quando se estuda a interacção entre pais e filhos sobredotados centra-se a atenção na influência que a família tem sobre o filho e como deve actuar para que este desenvolva plenamente as suas capacidades, mas as investigações não parecem analisar a influência que o filho tem na sua família. Cada contexto familiar recebe de forma diferente o seu filho sobredotado. Uns recebem-no como prémio, outros como um castigo, outros como uma forma de brilhar socialmente, mas todos necessitam de orientação. Necessitam saber se estão actuando bem, compreender determinados comportamentos do filho, conhecer se as suas atitudes são adequadas, se estão favorecendo um auto-conceito ajustado e até onde é que os seus filhos podem e devem desenvolver os seus talentos e capacidades. Alguns pais querem que os seus filhos desenvolvam ao máximo as suas potencialidades, outros não o desejam porque preocupa-os que isso signifique um isolamento social e pessoal do mesmo (Dominguez, P., 1998).

O sobredotado deve ser percebido e estudado como parte de um maior ecossistema que deve incluir a família, a escola e o mundo interior do aluno. A diferença significativa que existe entre pais cujos filhos assistem a programas específicos e os que não têm orientação e apoio de técnicos, leva-nos a destacar a importância da orientação e apoio psicológico na dinâmica familiar da pessoa sobredotada.

Alguns autores (Senos, 1992; Silva, 1992; Winner 1996) salientam o papel fundamental da família no processo de desenvolvimento do sobredotado. É necessário que os pais estejam atentos às manifestações dos seus filhos, possam proporcionar-lhes condições diversificadas e saibam tirar ilações dos consequentes comportamentos. Devem ter coragem para procurar apoio junto de especialistas ou de organizações capazes de esclarecer e elucidar de forma conveniente. O envolvimento das famílias no processo de escolarização dos alunos tem sido visto como uma forma de contribuir para a produção efectiva de condições facilitadoras da igualdade de oportunidades (Senos, 1992).

1. Estruturação da Cooperação Entre a Escola e a Família

Seguidamente procura-se delimitar as áreas de intervenção e os termos de uma cooperação frutuosa entre a escola e a família, indicando-se alguns procedimentos que o professor poderá adoptar na construção desta cooperação, de acordo com o autor.

Os pais e os professores deverão estabelecer esforços de cooperação, porque:

- Os pais encontram-se em melhores condições para identificar comportamentos característicos da sobredotação dos filhos, enquanto que a escola pode não se aperceber tão rapidamente dessas características,
- A escola pode não se aperceber igualmente das competências e conhecimentos não escolares da criança, que permitem sustentar de forma integrada e mais significativa a selecção de actividades, estratégias e recursos utilizados na sala de aula;
- Os pais conhecem bem as necessidades e interesses dos seus filhos, podendo partilhar essa informação com o professor, sempre na perspectiva de enriquecimento da qualidade das oportunidades educativas da escola;
- O envolvimento dos pais na planificação e concretização de projectos geridos pela escola cria um envolvimento das famílias com repercussões favoráveis sobre as atitudes, representações, expectativas e níveis de aspiração dos alunos;

Muitos pais podem ter acesso e disponibilizar conhecimentos e recursos existentes na comunidade que facilitem o desenvolvimento da qualidade das respostas educativas fornecidas pela escola.

De acordo com os princípios de educação individualizada, as actuações em relação à família são explicitadas, de uma maneira geral, no Projecto Curricular de Escola. Desta forma, segundo Creen, (1997, cit. por Serra 2005), a participação dos pais destas crianças consegue-se através de:

- Mantê-los informados sobre qualquer adaptação do currículo que se planeia levar a cabo.
- Integrá-los no processo de identificação, ajudando a definir as capacidades e áreas de interesse dos seus filhos.
- Partilhar com eles o resultado de qualquer avaliação e observação e mantê-los informados dos progressos dos seus filhos em todas as áreas do currículo.

- Convidá-los a participar nas actividades enriquecedoras, solicitar a sua ajuda para levar a cabo determinadas actuações, aconselhar sobre que actividades poderiam realizar fora do horário escolar, como pô-las em prática, etc.

-Pedir-lhes a sua opinião e apoio sobre o que se está fazendo.

Na perspectiva de Senos (1992), podem definir-se algumas pistas orientadoras, no sentido de disciplinar ou estruturar os termos do envolvimento das famílias.

Nesse sentido, deve-se:

- Explicar aos pais, em reuniões convocadas para o efeito, o que se pretende fazer, o projecto educativo da escola, eventuais alterações ou adaptações dos conteúdos programáticos e modalidades de participação dos pais (recursos que podem disponibilizar, projectos específicos em que darão apoio directo;
- Partilhar com os pais os resultados da observação e/ ou avaliação formal e informal registados sobre o aluno, apresentando e discutindo com eles planos de intervenção subsequentes;
- Requerer a participação dos pais na inventariação das áreas de interesse, hábitos e rotinas, particularidades emocionais e sociais dos filhos;
- Comunicar à família projectos alternativos decididos relativamente aos alunos, inventariando os aspectos em que os pais poderão colaborar;
- Solicitar a participação directa dos pais nas actividades de enriquecimento e soluções educativas alternativas propostas, sempre que tal seja possível e se revelar desejável;
- Manter os pais informados dos progressos realizados em todas as áreas e das dificuldades eventualmente sentidas;
- Sugerir aos pais a realização de actividades exteriores à escola. Como por exemplo: ida a museus, espectáculos, exposições, disponibilizando informação precisa ainda que breve, que ajude os filhos a progredir nos seus interesses e competências;
- Dar aos pais a oportunidade para se pronunciarem abertamente sobre a forma como vêem o trabalho da escola, e por outro lado, dar oportunidade ao professor para esclarecer eventuais equívocos detectados nas representações dos pais que, de outro modo se manteriam.

Senos (1992), refere ainda que a família poderá prestar ajuda no sentido de:

- Disciplinar e priorizar os investimentos de tempo dispensado pelos seus filhos em diversas actividades do seu interesse;
- Proporcionar oportunidades de contacto social com outras crianças, de forma a combater a tendência ao isolamento, que por vezes estas crianças manifestam, e que pode perturbar o desempenho social, dentro e fora da escola;
- Ajudar a criança a manter uma atitude equilibrada relativamente às actividades escolares e às actividades recreativas.
- Ajudar a criança a relacionar-se de maneira mais confortável (menos frustrante) com as situações de fracasso, ajudando-a a encontrar soluções alternativas e a relativizar a importância dos acontecimentos que traduzem insucesso.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Problemática e Contextualização

A percepção do esquecimento a que vêm sendo votadas, nas nossas escolas, as crianças que se destacam sob o ponto de vista cognitivo ou num qualquer talento específico, é uma realidade para todos aqueles educadores que, sensibilizados para o problema, ficam impotentes quando querendo ajudar, não sabem a quem recorrer ou não têm a quem recorrer ou, ainda acham que não vale a pena obter a confirmação diagnóstica em serviços especializados, porque depois não é fácil obter um apoio subsequente.

Assiste-se, hoje, a uma crescente sensibilização e interesse pelos vários grupos de crianças que, por uma razão ou por outra, têm necessidades especiais de educação. Um desses grupos de crianças com “Necessidades Educativas Especiais “ (NEEs) é formado pelas crianças sobredotadas e talentosas, talvez as mais esquecidas de entre todas as crianças com necessidades especiais no seu processo educativo-escolar. Guenther (2000) considera que 3 a 5% da população mundial seja constituída por sobredotados. Dados do World Council for Gifted and Talented Children (MEC, 1998) indicam que 1% a 4% da população mundial em idade escolar é sobredotada. Em face desse expressivo número cabe perguntar: onde estão essas crianças? Por que não recebem a atenção que merecem?

2. Objectivos

Optámos por focalizar atenção nos conhecimentos e percepções dos professores do Ensino Básico que exercem as suas funções no Pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo, sobre a temática da sobredotação.

Realizámos a nossa pesquisa com participantes de estabelecimentos de ensino do Agrupamento de Escolas de Santiago Maior, de Beja. Trata-se de uma amostra de conveniência pelo facto da mestranda se encontrar a leccionar no referido agrupamento.

Partindo do pressuposto de que a criança sobredotada tem direito a uma educação que atenda às especificidades da sua inteligência, traçam-se os seguintes objectivos para o presente estudo: (i) Identificar o nível de conhecimentos dos professores em relação à sobredotação; (ii) Conhecer o tipo de formação dos professores em matéria de sobredotação; (iii) Perceber quais as fontes de aquisição de conhecimentos dos

professores sobre a sobredotação; (iv) Averiguar as necessidades de formação dos professores em relação à sobredotação; (v) Estabelecer segundo a perspectiva dos professores, as características fundamentais dos alunos sobredotados; (vi) Analisar o nível de conhecimentos que possuem acerca da teoria das Múltiplas Inteligências. (vii) Caracterizar o tipo de atendimento considerado mais adequado pelos professores, em relação aos alunos sobredotados; (viii) Conhecer a opinião dos professores em relação à participação dos pais no processo educativo dos sobredotado; (ix) Analisar segundo as percepções dos professores as condições propiciadas pela Escola/Ministério para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da criança sobredotada.

3. Modelo de Investigação

Na perspectiva de Herman (1994), a metodologia é “... *Um conjunto de directrizes que orientam a investigação científica.*” (Herman cit. por Lessard – Hérbert 1994: 15), e que podem inserir-se em diferentes modelos e paradigmas que subentendem a pesquisa científica.

A presente investigação insere-se num modelo metodológico de certa forma híbrido, de carácter descritivo-exploratório e será conduzido através de uma abordagem qualitativa/quantitativa baseada nas informações obtidas através da aplicação de um questionário constituído por questões abertas e fechadas. Considerou-se o procedimento mais adequado à temática da sobredotação no contexto de uma escola pública, procurando-se esbater, na perspectiva de vários autores (Denzin e Lincoln, 2000; Green e Hill, 2005; Punch, 2002) fronteiras entre modelos e técnicas de investigação de modo a uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos em análise.

A principal vantagem da pesquisa descritiva exploratória é a rapidez na recolha de informações através do conhecimento directo com a realidade. A desvantagem está na ênfase nos aspectos perceptivos, pois diz respeito à percepção de que as pessoas têm. Sendo esta percepção subjectiva podem resultar dados distorcidos, já que, existem variáveis que não se podem controlar. As técnicas e instrumentos utilizados (questionário com perguntas abertas e fechadas) para recolha dos dados, bem como os procedimentos para o tratamento dos dados (análise estatística e análise de conteúdo) são ilustrativos deste diálogo paradigmático na nossa investigação.

No que concerne a este tipo de estudos, Gil (1989: 44) refere, ainda, que “ *as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e*

modificar conceitos e ideias, com vista à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores". De acordo com o mesmo autor, as pesquisas descritivas são aquelas que apontam para estudar as características de um grupo, o nível de atendimento de uma comunidade, levantar questões, atitudes e crenças de uma população ou, permitem mesmo descobrir a existência de associação entre variáveis, possibilitando obter informação mais completa e mais concreta acerca de um determinado fenómeno.

Trivinos (1990:109), relativamente a este tipo de investigação, afirma que *"os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar a sua experiência em torno de determinado problema"*.

Todavia na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (1990: 157) *"é preciso circunscrever o campo de análises empíricas no espaço, geográfico e social e no tempo"*, o que condiciona o investigador no estudo de uma população ou de uma amostra dessa população.

A pesquisa descritiva caracteriza-se por trabalhar sobre dados da própria realidade e poder assumir a modalidade descritiva exploratória, produz resultados com base na recolha de grande quantidade de informações por meio da observação, da utilização de questionários, entrevistas, testes, escalas e formulários, sem esquecer o contexto situacional, bem como os episódios antecedentes, e planos futuros, podendo originar teorias para futuras pesquisas. A análise quantitativa, a que procedemos, permite quantificar as características e o significado das experiências humanas como base na intensidade das opiniões e das atitudes dos indivíduos. Por seu lado, a abordagem qualitativa permite identificar as características e o significado das experiências humanas descritas pelos indivíduos.

É, pois neste contexto que se enquadra a presente investigação já que, pretendemos questionar uma comunidade, os professores do Agrupamento de Escolas de Santiago Maior, saber os seus Conhecimentos e Percepções na Área da Sobredotação.

A pesquisa que desenvolvemos é, pois, um estudo exploratório, e tal como refere Gil (1989: 45) *"... é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis"*.

Não se pretende, parafraseando Fortin (1994: 101), a verificação de uma teoria, e ainda porque o nosso propósito é de carácter mais prático, daí a escolha deste tipo de estudo, dado que, de acordo com Gil (1989): 46) *"... as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores"*

preocupados com actuação prática. Contudo, apesar de se tratar de um estudo exploratório considerámos adequado a formulação das seguintes hipóteses de investigação:

H1 –O *nível de ensino* em que os professores leccionam influencia o nível de conhecimentos que possuem no âmbito da sobredotação.

H2 –O *tempo de serviço* docente influencia e o nível de conhecimentos que os professores possuem no âmbito da sobredotação.

H3 – O *nível de ensino* em que os professores leccionam influencia o grau de concordância em relação à afirmação “ O potencial superior das crianças sobredotadas é por si só garante de sucesso escolar.

H4 –O *tempo de serviço* docente influencia o grau de concordância dos professores em relação à afirmação “ O potencial superior das crianças sobredotadas é por si só garante de sucesso escolar.”

H5 – O *nível de ensino* influencia o nível de conhecimentos dos professores sobre a teoria das Inteligências Múltiplas.

H6 – O *tempo de serviço* docente influencia o nível de conhecimentos dos professores sobre a teoria das Inteligências Múltiplas.

H7 – O *nível de ensino* que os professores leccionam influencia o grau de concordância relativamente às potenciais características comportamentais dos alunos sobredotados.

H8 - O *tempo de serviço* docente influencia o grau de concordância dos professores relativamente às potenciais características comportamentais dos sobredotados.

H9 – O *nível de ensino* que os professores leccionam influencia o grau de concordância dos professores em relação à afirmação “ *As crianças sobredotadas necessitam de atendimento especial*”.

H10 – O *tempo de serviço* docente influencia o grau de concordância dos professores em relação à afirmação “*As crianças sobredotadas necessitam de atendimento especial*”.

H11 – O *nível de ensino* que os professores leccionam influencia a sua opinião relativamente ao grau de adequação das modalidades de atendimento aos alunos sobredotados.

H12 – O *tempo de serviço* docente influencia a opinião dos professores em relação ao grau de adequação das modalidades de atendimento.

H13 – O *nível de ensino* que leccionam influencia a opinião dos professores em relação ao grau de eficácia no que concerne às medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério de educação para resolver a problemática da sobredotação em Portugal.

H14 - O *tempo de serviço* docente influencia a opinião dos professores em relação ao grau de eficácia no que concerne às medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério de educação para resolver a problemática da sobredotação em Portugal.

4. Participantes

A uma amostra compete representar a população total do universo. Ao formarmos uma amostra estamos a designar uma parte da população, com o objectivo de permitir deduzir acerca do seu conjunto.

As inferências conseguidas podem ser condicionadas pelo tipo de amostras e de grupos considerados na investigação.

Os parâmetros obtidos na estatística que se podem calcular são muitas vezes influenciados pelo grau de homogeneidade ou heterogeneidade dos grupos nas características avaliadas.

Na perspectiva de Nicholson (2002), o tamanho da amostra condiciona a investigação porque quando a amostra é muito pequena, podem surgir dificuldades na generalização de eventuais diferenças encontradas. Desta forma a amostra deve ser sempre praticável, representativa da população total ou universo. Assim, tal como defendem Ghiglione e Matalon, (1992. 186), “*quando aumentamos a dimensão da amostra temos mais possibilidades de descobrir relações mais ténues*”.

A presente investigação tomou como amostra as respostas de docentes que leccionam nas escolas do Agrupamento de Escolas de Santiago Maior, da cidade de Beja. A pesquisa foi implementada desde o pré-escolar até ao 3º ciclo. É de salientar que a amostra foi constituída com base na disponibilidade dos docentes quando contactados para colaborarem no estudo, tendo sido recolhida em Dezembro de 2008 e Janeiro de

2009. Após concordância dos inquiridos em responder ao questionário procedeu-se à sua administração. Dos 125 professores que constituem o agrupamento 105 responderam ao questionário.

Como podemos observar pelo quadro n.º 2, foram distribuídos os inquéritos por questionário a educadores de infância, professores do 1º ciclo, professores do 2º ciclo, professores do 3º ciclo, num total de 125 questionários. Desse total podemos verificar que foram devolvidos do pré escolar, do 1º ciclo, do 2º ciclo e do 3º ciclo, perfazendo 105 questionários que retornaram.

QUADRO Nº 2 - População e Amostra

População	Inquéritos distribuídos	Retorno
Educadores de Infância	20	12
Professores do 1º ciclo	35	28
Professores do 2º ciclo	35	28
Professores do 3º ciclo	35	30
Total	125	105

5. Instrumento de Recolha de Dados

Para realizar a pesquisa foi construído um inquérito por questionário para aplicação individual e anónima dirigido aos professores. Esta técnica integra um conjunto de questões sobre um problema, previamente elaborado para ser respondido por um determinado sujeito, por escrito ou oralmente. Como menciona Ribeiro (2001): 236) a observação que é efectuada através desta técnica baseia-se fundamentalmente em representações. Este tipo de instrumentos permite mensurar (através da introdução de escalas, como as de Likert) a intensidade da opinião dos inquiridos.

É necessário atender à máxima precaução aquando da construção do questionário, pois, tal como mencionam Ghiglione e Matalon (1992: 119), “ *A construção do questionário e a formulação das questões constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito,... qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores, até às conclusões finais*”.

Se compararmos com outras técnicas, constatamos que o inquérito por questionário apresenta vantagens mas também limitações.

No que respeita às vantagens, esta técnica oferece-nos uma grande economia em termos de tempo na recolha de informações. É também de salientar que durante a fase da recolha de informações, o inquiridor não exerce influência sobre o respondente e o anonimato é assegurado. Este instrumento facilita o acesso a amostras de grande representatividade, quer em relação ao número de inquiridos quer em relação à área geográfica estudada, permitindo a quantificação de uma variedade de informações. As questões fechadas facilitam também o tratamento dos dados.

É de referir, contudo, que a credibilidade dos dados obtidos comporta algumas limitações devido entre outros aspectos, à ordenação rígida das questões e à tendência (também presente nas entrevistas) do inquirido procurar responder às expectativas do investigador.

5. 1. Construção do Instrumento de Recolha de Dados

Ao construir o questionário adoptado pela presente investigação tivemos em atenção as vantagens referidas por Gil (1989: 125) “*Possibilita atingir um grande número de pessoas (...) garante o anonimato. (...) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador*”. Tentámos ainda ter em conta as orientações de Ghiglione e Matalon (1993: 115) “*(...) Para construir um questionário é, obviamente necessário saber com exactidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que os diferentes aspectos da questão tenham sido bem abordados.*”

Na presente investigação adoptámos um procedimento que visou saber em rigor qual, ou, quais as questões a colocar aos sujeitos a serem inquiridos. No âmbito da temática que nos propusemos estudar, procedemos a várias leituras. Assim, com base na literatura da especialidade e de acordo com os objectivos do estudo, elaborámos uma primeira versão do questionário que foi submetido à avaliação de especialistas da Escola Superior de Educação de Beja antes da sua aplicação, (apêndice 1). Pretendemos obter junto desses especialistas a sua apreciação sobre a estrutura, compreensão, objectividade e pertinência das questões deste instrumento e a sua adequação ao nosso objecto de estudo. Pedimos que os especialistas expressassem a sua opinião quanto à estrutura, extensão, clareza, linguagem e ambiguidade das questões previamente elaboradas para

o que foi seguido um guião (anexo VIII). Posteriormente procedemos às reformulações necessárias melhorando a formulação de alguns itens, resultando o questionário final.

O questionário foi pré-testado numa pequena amostra de sujeitos definida aleatoriamente. Esta amostra foi constituída por 7 professores do nosso grupo de estudo, do Agrupamento de Escolas de Santiago Maior, desde o pré-escolar até ao 3º ciclo.

Após a aplicação do pré-teste foi pedido aos inquiridos que fizessem uma apreciação do mesmo (anexo IX). Constatámos a não existência de dificuldades relacionadas com o seu preenchimento, não existindo necessidade de serem realizadas alterações.

Resultou então, um instrumento, que perante a concordância do orientador do estudo, adoptámos como instrumento definitivo para recolha de dados desta investigação (apêndice II).

Trata-se de um instrumento de questões abertas e questões fechadas. Para graduação das respostas fechadas escolheu-se uma escala de tipo *Likert* com seis possibilidades de resposta, oscilando numa escala de 1 a 6 pontos.

5. 2. Descrição do Instrumento de Recolha de Dados

Na apresentação do questionário incluímos os seguintes aspectos: nome da instituição, apresentação sucinta da natureza do questionário, razão da aplicação, pedido de colaboração, garantia de anonimato e confidencialidade do questionário.

No seu conjunto este instrumento é constituído por duas partes, num total de doze questões.

Numa primeira parte pretende-se caracterizar os docentes em termos de: idade, estado civil, sexo, formação académica, anos de experiência docente, outras funções, nível de ensino que lecciona e local de formação inicial. As questões relativas aos itens mencionados são fechadas. As questões fechadas, na perspectiva de Sousa (1998: 53) “*não devem comportar qualquer ambiguidade e devem ser de fácil compreensão*”. Contudo as mesmas poderão manifestar risco de induzir a uma resposta, sem permitirem qualquer variante.

Na segunda parte pretende-se obter informação sobre os conhecimentos e percepções dos professores através das questões relacionadas com os objectivos do estudo.

Assim, a questão 1, de resposta fechada, é composta por uma escala de tipo *Likert* de 6 pontos variando de 1 a 6 e pretende **averiguar o nível de conhecimentos dos professores em relação à sobredotação.**

Para **averiguar as fontes de aquisição de conhecimentos dos professores sobre a sobredotação**, formulou-se a questão 2 composta por uma escala de tipo *Likert* de 6 pontos variando de 1 a 6 de resposta fechada e as questões 2.1; 3; 3.1; 4 de resposta aberta.

No sentido de **conhecer as necessidades de formação dos professores em relação à sobredotação** formulou-se um grupo de questões: a questão 5 é de resposta fechada, no entanto os inquiridos terão que justificar a sua resposta; a questão 6 é de resposta fechada, devendo os inquiridos, no caso de terem respondido afirmativamente descrever a sua experiência na sala de aula com os alunos sobredotados na questão 6.1; A questão 6.2 é de resposta aberta; a questão 6.3 é de resposta fechada é composta por uma escala de tipo *Likert* de 6 pontos variando de 1 a 6 .

A questão 7 de resposta fechada, é composta por uma escala de tipo *Likert* de 6 pontos variando de 1 a 6, e questiona os professores, sobre o nível de conhecimentos que possuem acerca da teoria das Inteligências Múltiplas.

Para **estabelecer segundo a perspectiva desses professores, as características fundamentais dos alunos sobredotados** formulou-se a questão 8 composta por uma escala de tipo *Likert* de 6 pontos variando de 1 a 6. É possível observar no quadro n.º 3 distribuição dos itens, que teve como base os trabalhos de Renzulli, Alonso (1996), Serra (2005) de acordo com os seguintes domínios de sobredotação: Aprendizagem, Motivação, Criatividade, Liderança, Sócio-moral e Aptidão Física.

QUADRO N.º 3 – Características Fundamentais dos Sobredotados

CATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS
Aprendizagem	<p><i>Vocabulário avançado para a idade e para o nível escolar.</i></p> <p><i>Precocidade nas aprendizagens.</i></p> <p><i>Apresentam, nalguns casos, necessidades educativas especiais.</i></p> <p><i>Grande autonomia.</i></p> <p><i>Elevado desempenho em áreas como a matemática ou línguas.</i></p> <p><i>Capacidade de abstracção elevada.</i></p> <p><i>Ótimo rendimento escolar.</i></p> <p><i>Resultados e/ou conhecimentos excepcionais numa ou mais áreas de actividade ou conhecimento.</i></p> <p><i>Elevado quociente intelectual.</i></p> <p><i>Superior desempenho em qualquer domínio de actividade.</i></p> <p><i>São excepcionais na matemática mas podem apresentar dificuldades na leitura ou na escrita.</i></p> <p><i>Dificuldades de aprendizagem em alguma disciplina.</i></p> <p><i>Elevada capacidade de aprendizagem.</i></p> <p><i>Memória boa.</i></p> <p><i>Desadaptação escolar.</i></p>
Motivação	<p><i>Desleixo.</i></p> <p><i>Sentido de humor muito desenvolvido.</i></p> <p><i>Manifestam conduta oposicionista em relação aos professores.</i></p> <p><i>Busca da perfeição na realização das actividades.</i></p> <p><i>Capacidade de concentração elevada - persistência na realização e na finalização das tarefas do seu interesse.</i></p> <p><i>Desmotivação perante as tarefas de rotina.</i></p> <p><i>Problemas de disciplina.</i></p> <p><i>Curiosidade elevada.</i></p> <p><i>Dispersam-se facilmente.</i></p> <p><i>Irrequietude elevada.</i></p>
	<p><i>Curiosidade elevada perante um grande número de coisas.</i></p> <p><i>Originalidade na resolução de problemas.</i></p> <p><i>Capacidade de imaginação elevada.</i></p>

Criatividade	<p><i>Soluções variadas para determinados problemas.</i></p> <p><i>Rejeição do conhecido, necessidade de inventar constantemente.</i></p> <p><i>Capacidade de imaginação.</i></p> <p><i>Habilidade excepcional para as artes (música, dança, teatro, desenho, pintura, etc) sem ensino prévio.</i></p> <p><i>Busca de maior informação e profundidade.</i></p> <p><i>Fazem as tarefas de maneira diferente ou imaginativa.</i></p>
Liderança	<p><i>Grande tendência para assumir as responsabilidades nas situações.</i></p> <p><i>Ótima capacidade de relação social.</i></p> <p><i>Grande tendência para organizar e dirigir actividades de grupo.</i></p> <p><i>Dificuldades de integração social.</i></p> <p><i>Elevada auto-confiança e sucesso com os pares.</i></p> <p><i>Chamam a atenção sobre si mesmos</i></p> <p><i>Tendência em assumir a responsabilidade nas situações.</i></p> <p><i>Elevada capacidade de se adaptar rapidamente a novas situações.</i></p> <p><i>Elevada capacidade de cooperação.</i></p>
Sóciomoral	<p><i>Grande sensibilidade perante o mundo que os rodeia.</i></p> <p><i>Grande preocupação pelos problemas do mundo.</i></p> <p><i>Juízo crítico face às suas capacidades e às dos outros.</i></p> <p><i>Exigência elevada para consigo próprios e para com os outros.</i></p> <p><i>Interações mais direccionadas para crianças mais velhas/jovens mais velhos e /ou adultos.</i></p> <p><i>Profunda preocupação pela moral e justiça.</i></p> <p><i>Interesse elevado por se relacionarem com indivíduos mais velhos e /ou adultos.</i></p>
Aptidão Física	<p><i>Boa coordenação motora.</i></p> <p><i>Elevada habilidade para participar em jogos.</i></p> <p><i>Grande tenacidade e rigor para actividades físicas.</i></p>

Para analisar o grau de concordância relativamente à afirmação “As crianças sobredotadas necessitam de atendimento especial”, foi formulada a questão 9, composta por uma escala de tipo *Likert* de 6 pontos, variando de 1 a 6.

No sentido de caracterizar o tipo de atendimento considerado mais adequado pelos professores, em relação aos alunos sobredotados, formulou-se a questão fechada 9.1. É composta por uma escala de tipo *Likert* de 6 pontos variando de 1 a 6, pretende-se que os professores expressem a sua opinião relativamente ao grau de adequação de cada modalidade de atendimento aos alunos sobredotados. Tendo em conta os contributos de Senos (1992; Serra 2005), os itens foram distribuídos de acordo com as categorias de Enriquecimento, Aceleração, Segregação e Outros, conforme se pode observar no quadro n.º 4 abaixo representado:

QUADRO N.º 4 - Modalidades de Atendimento aos Sobredotados

CATEGORIAS	MODALIDADES DE ATENDIMENTO
Enriquecimento	<p><i>Pedagogia diferenciada na sala de aula;</i></p> <p><i>Atendimento dentro das classes regulares, estimuladas de uma forma especial, nas horas lectivas, pelo professor da turma.</i></p> <p><i>Diversificação dos conteúdos curriculares</i></p> <p><i>Complemento de actividades normais com outras adicionais que vêm enriquecer os conteúdos iniciais.</i></p> <p><i>Adequações curriculares.</i></p> <p><i>Actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo.</i></p>
Outros	<p><i>Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno.</i></p> <p><i>Contactos com Universidades.</i></p> <p><i>Cursos de Verão / Fim de semana.</i></p>
Aceleração	<p><i>Entrada precoce no 1º Ciclo</i></p> <p><i>Cumprimento do programa específico de determinado ano escolar em menos tempo.</i></p> <p><i>Combinação de programas de Aceleração e Enriquecimento.</i></p>
Segregação	<p><i>Integrando classes especiais em escolas comuns.</i></p> <p><i>Integrando escolas especiais.</i></p> <p><i>Atendimento por professores especializados, fora da sala de aula, dentro das horas lectivas.</i></p>

	<i>Frequência de centros de recursos apropriados fora das horas lectivas.</i>
--	---

Com a questão 11, pretende-se **averiguar se os docentes recebem ou não, na escola orientações sobre alunos sobredotados**. Em caso afirmativo, na questão 11.1, os inquiridos teriam que assinalar o tipo de orientações recebidas: *Informações sobre a legislação nacional acerca dos alunos sobredotados, ou, Orientações específicas para trabalhar adequadamente com alunos sobredotados, ou ambas*.

Com a questão 11.2, **pretende-se saber se os docentes da amostra conhecem ou não alguma legislação específica sobre alunos sobredotados**, e em caso afirmativo pede-se que refiram qual.

A questão 12 composta por uma escala de tipo *Likert* de 6 pontos variando de 1 a 6, pede aos professores que **expresssem a sua opinião quanto ao grau de eficácia das medidas do Ministério da Educação em relação à sobredotação**.

É de salientar que aquando da elaboração do questionário tentámos que cada item só contivesse uma única ideia, para não equivocar a pessoa inquirida, exprimisse uma convicção e não uma ocorrência, tivesse em conta o nível de linguagem dos sujeitos, fosse curto e simples no enunciado, designasse uma ideia completa fosse referido na voz activa e tivesse em consideração que o alvo da acção medida fosse o sujeito da frase.

O formato do questionário e o aspecto gráfico foi também abordado com particular cuidado, pois a apresentação pouco cuidada pode originar o não preenchimento do mesmo.

Seguindo as indicações de Bell (1997), organizámos o questionário com instruções simples sobre o seu preenchimento, formulámos as perguntas de forma clara e perceptível e com espaço necessário para serem assinaladas ou justificadas as respostas.

6. Procedimentos

Para organizar a recolha de dados estabeleceram-se os seguintes passos: (i) apresentação do projecto de pesquisa à escola para obter aprovação do seu desenvolvimento e sensibilizar os professores a participarem no estudo, assegurando o anonimato e a confidencialidade das informações; (ii) aplicação do questionário aos docentes durante o meses de Dezembro de 2008 e Janeiro de 2009. A aplicação

decorreu nos intervalos das aulas tendo sido administrado aos professores pelo método de aplicação directa. Disponibilizámo-nos para facultar qualquer esclarecimento no que concerne ao seu preenchimento.

Através desta prática foi-nos facultada a quantificação de uma diversidade de dados que apresentaremos no próximo capítulo do presente estudo.

É de salientar, contudo que esta técnica não valoriza o ambiente em que os inquiridos estão inseridos e poderá originar uma ligeira superficialidade nas respostas.

Não obstante algumas desvantagens referidas, consideramos que esta técnica se ajusta de forma satisfatória ao estudo que pretendemos efectuar.

Procurámos, por outro lado, respeitar normas de natureza ética que se colocam aquando da realização de trabalhos de investigação em ciências Sociais e Humanas. Os padrões éticos que devemos considerar na realização de uma pesquisa são, regra geral, os seguintes:

- solicitar o consentimento dos sujeitos para a realização do estudo;
- assegurar o anonimato dos sujeitos;
- comunicar os objectivos do estudo;
- solicitar autorização para publicação dos resultados.

A observância destes padrões permite-nos, na opinião de Bogdan e Biklen (1994), que possamos executar futuras pesquisas, sem que nos seja recusado o consentimento para a realização das mesmas.

A ética, para estes autores, é uma palavra com grande significado emocional e composta por diversas interpretações. Alegam, também, que *nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética. (...)* Bogdan e Biklen (1994: 75).

Assim, antes da aplicação dos instrumentos de recolha de dados foi requerida autorização junto das entidades responsáveis, nomeadamente o Conselho Executivo e a Direcção Regional de Educação do Alentejo. Foi-lhes comunicado o objectivo da nossa investigação, sendo garantidos o respeito à privacidade, tal como anonimato e confidencialidade e requerida a livre colaboração de todos os professores.

7. Estudo Psicométrico da Escala

Seguidamente debruçar-nos-emos sobre as características psicométricas do questionário, incidindo essencialmente nas questões 8 e 9.1, constituídas por escalas de itens.

Deste modo, e prosseguindo com a utilização do SPSS, procurámos, através da análise factorial apurar a validade do constructo no que refere às questões referidas. Na perspectiva de Almeida e Freire (1997), o método mais usual de analisar a validade de constructo é a análise factorial, daí, também intitulada de validade factorial.

Parafraseando Pereira (2004), a análise factorial é um conjunto de técnicas estatísticas que procuram exprimir a correlação entre as variáveis observáveis, simplificando os dados através da redução do número de variáveis necessárias para os descrever.

Realizámos uma análise factorial às questões 8 e 9.1 em componentes principais, que foi submetida, de seguida a uma rotação *varimax*.

No que concerne às características psicométricas realizou-se em seguida, a análise da sua fidelidade, a qual foi obtida pelo recurso à avaliação da consistência interna, com base na determinação do *Alpha de Cronbach*.

Na perspectiva de Pestana e Gageiro (2005), o *Alpha de Cronbach* é considerado uma das medidas mais utilizadas para a verificação da consistência interna de um grupo de variáveis, possibilitando a definição entre a correlação que se espera obter entre a escala utilizada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, que avaliem a mesma característica. Conforme Reis (2005) o *Alpha de Cronbach* pode ser aplicado a escalas de itens com dois ou mais valores.

7. 1. Apresentação e Análise dos Dados

7. 1. 1. Análise Factorial

Reis (2001), no que respeita às provas preliminares da análise factorial, refere que *KMO* e o teste de *Bartlett* são testes estatísticos que permitem apreciar a qualidade das correlações entre as variáveis de forma a progredir com a referida análise. Assim, foi aplicado o *KMO* e o teste de *Bartlett* às questões 8 e 9.1. O valor do *KMO* obtido na questão 8 foi 7,10 o que de acordo com Maroco (2003) é considerado um valor médio (cf. Tabela em anexo – anexo X). Pela observação do quadro n.º 37, verificamos que os factores não estão correlacionados (Sig = 0,000).

QUADRO N.º 37 - Teste KMO e Bartlett questão 8)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,710
Bartlett's	Approx. Chi-Square	2577,023
Test of	Df	1081,000
Sphericity	Sig.	,000

Na questão 9.1, o valor do *KMO* obtido foi 7,33, que é também um valor médio na perspectiva do mesmo autor. (cf. Tabela em anexo – anexo X). Deste modo podemos progredir com esta análise.

Para Maroco (2004), o teste de esfericidade de *Bartlett* testa a hipótese da matriz das correlações (apêndice IV) ser a matriz de identidade. Pela observação do quadro n.º 38, verificamos que os factores não estão correlacionados (Sig = 0,000).

QUADRO N.º 38 - Teste KMO e Bartlett (questão 9.1)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,733
Bartlett's Test of	Approx. Chi-Square	816,633
Sphericity	Df	120,000
	Sig.	,000

Prosseguindo o tratamento de dados desta escala realizou-se, como já foi referido, uma análise factorial em componentes principais, seguida de rotação *Varimax*.

A análise do quadro dos valores próprios (apêndice V) do “*scree plot*” (apêndice VI) conduziu à retenção de seis factores para a questão 8. Verificámos que os itens são explicados em 52,85 % pelos seis factores comuns, conseguidos pela AFCP (análise factorial em componentes principais) por meio de uma rotação *Varimax*, que convergiu em doze interacções.

A matriz das componentes, após rotação, é apresentada no quadro n.º 39.

QUADRO N.º 39 - Matriz das componentes após rotação relativa à Questão n.º8

	Component					
	1	2	3	4	5	6
Q8.5	,742					
Q8.1	,657					
Q8.7	,641					
Q8.30	,605					
Q8.26	,582					
Q8.6	,533					
Q8.10	,532					
Q8.3	,504					
Q8.11	,488					
Q8.8	,471					
Q8.21	,453					
Q8.12	,444					
Q8.13	,433					
Q8.37	,407					
Q8.2	,377					
Q8.19		,747				
Q8.24		,649				
Q8.28		,626				
Q8.14		,619				
Q8.17		,613				
Q8.23		,573				
Q8.46		,571				
Q8.29		,569				

Q8.18		,457				
Q8.33			,703			
Q8.36			,683			
Q8.32			,560			
Q8.20			,558			
Q8.38			,554			
Q8.34			,539			
Q8.31			,538			
Q8.41			,508			
Q8.22			,429			
Q8.40				,797		
Q8.39				,782		
Q8.42				,782		
Q8.4				,401		
Q8.43					,611	
Q8.44					,579	
Q8.9					,523	
Q8.45					,499	
Q8.16					,479	
Q8.35					,479	
Q8.25					,394	
Q8.15						,694
Q8.27						-,521
Q8.47						-,496
	23,69%	9,78%	6,17%	5,19%	4,26%	3,77%

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 12 iterations.

Relativamente à questão 9 realizou-se também, como já foi referido, uma análise factorial em componentes principais, seguida de rotação *Varimax*.

A análise do quadro de valores próprios (apêndice V) do “*scree plot*” (apêndice VI) conduziu à retenção de 4 factores para a questão 9. Verificámos que os itens são explicados em 66,86% pelos factores comuns, conseguidos pela AFPC (análise factorial em componentes principais) por meio de uma rotação *Varimax*, que convergiu em 5 interacções.

A matriz das componentes, após rotação, é apresentada no quadro n.º40.

QUADRO N.º 40 - Matriz das componentes após rotação relativa à Questão n.º 9

	Component			
	1	2	3	4
Q9.1.3	,909			
Q9.1.4	,860			
Q9.1.1	,752			
Q9.1.2	,750			
Q9.1.6	,601			
Q9.1.12		,905		
Q9.1.11		,865		
Q9.1.14		,682		
Q9.1.13		,393		
Q9.1.5		,370		
Q9.1.9			,836	
Q9.1.8			,768	
Q9.1.10			,678	
Q9.1.16				,905
Q9.1.15				,856
Q9.1.7				,561
	31,6%	15,4	11,76	8,19%

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Os resultados desta análise mostram que a agregação de alguns itens não está de acordo com a lógica do conteúdo dos mesmos por nós elaborada, sendo que há itens que em termos de conteúdo estão muito próximos uns dos outros e que através da análise factorial são integrados em factores distintos.

QUADRO N.º 41 - Factor 1

Item 8.5 – Precocidade nas aprendizagens.
Item 8.1 – Vocabulário avançado para a idade e para o nível escolar.
Item 8.7 – Elevada capacidade de aprendizagem.
Item 8.30 – Ótimo rendimento escolar.
Item 8.26 – Persistência na realização e na finalização das tarefas do seu interesse.
Item 8.6 – Busca de maior informação e profundidade.
Item 8.10 – Memória boa.
Item 8.3 – Capacidade de concentração elevada.
Item 8.11 – Exigência elevada para consigo próprios e para com os outros.
Item 8.8 – Capacidade de abstracção elevada.
Item 8.21 – Juízo crítico face às suas capacidades e às dos outros.
Item 8.12 – Grande autonomia.
Item 8.13 – Originalidade elevada.
Item 8.37 – Inteligência elevada.
Item 8.28 – Sentido de humor muito desenvolvido.

QUADRO N.º 42 - Factor 2

Item 8.19 – Grande preocupação pelos problemas do mundo.
Item 8.24 – Grande sensibilidade perante o mundo que os rodeia.
Item 8.28 – Sentido de humor muito desenvolvido.
Item 8.14 - Grande tendência para assumir as responsabilidades nas situações.
Item 8.17 - Grande tendência para organizar e dirigir actividades de grupo.
Item 8.23 – Auto-confiança elevada.
Item 8.46 – Elevada capacidade de se adaptar rapidamente a novas situações.
Item 8.29 – Interesse elevado por se relacionarem com indivíduos mais velhos e /ou adultos.
Item 8.18 – Fazem as tarefas de maneira diferente ou imaginativa.

QUADRO N.º 43 - Factor 3

Item 8.33 – Dificuldades de aprendizagem em alguma disciplina.
Item 8.36 – Problemas de disciplina.
Item 8.32 – Dificuldades de integração social.
Item 8.20 – Desleixo.

Item 8.38 – Apresentam nalguns casos necessidades educativas especiais.
Item 8.39 – Grande tenacidade e rigor para as actividades físicas.
Item 8.34 – Dispersam-se facilmente.
Item 8.31 – Manifestam conduta oposicionista em relação aos professores.
Item 8.41 – Parecem sonhar acordados.
Item 8.22 – Curiosidade elevada.

QUADRO N.º 44 - Factor 4

Item 8.40 – Boa coordenação motora.
Item 8.39 – Grande tenacidade e rigor para as actividades físicas.
Item 8.42 – Elevada habilidade para participar em jogos.
Item 8.4 - Irrequietude elevada

QUADRO N.º 45 - Factor 5

Item 8.43 – elevado desempenho em áreas como a matemática ou línguas.
Item 8.44 – Habilidade excepcional para as artes (música, dança, teatro, desenho, pintura, etc) sem ensino prévio.
Item 8.9 – Desadaptação escolar.
Item 8.16 – Soluções variadas para determinados problemas.
Item 8.35 – São excepcionais na matemática mas podem apresentar dificuldades na leitura ou na escrita.
Item 8.25 – Capacidade de imaginação elevada.

QUADRO N.º 46 - Factor 6

Item 8.27 - Óptima capacidade de relação social.
Item 8.47 – Elevada capacidade de cooperação.

De acordo com a análise factorial efectuada os diferentes itens inserem-se nas categorias: Aprendizagem, Motivação e Liderança, Dificuldades, Criatividade, Sócio-moral, e Aptidão Física, conforme quadro nº. 47.

QUADRO N.º 47 - Características Fundamentais dos Sobredotados após análise factorial

CATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS
Aprendizagem	<p><i>Vocabulário avançado para a idade e para o nível escolar</i></p> <p><i>Busca da perfeição na realização das actividades.</i></p> <p><i>Capacidade de concentração elevada</i></p> <p><i>Precocidade nas aprendizagens</i></p> <p><i>Busca de maior informação e profundidade</i></p> <p><i>Elevada capacidade de aprendizagem</i></p> <p><i>Capacidade de abstracção elevada</i></p> <p><i>Memória boa</i></p> <p><i>Exigência elevada para consigo próprios e para com os outros</i></p> <p><i>Grande autonomia</i></p> <p><i>Originalidade elevada na resolução de problemas</i></p> <p><i>Juízo crítico face às suas capacidades e às dos outros</i></p> <p><i>Persistência na realização e na finalização das tarefas do seu interesse.</i></p> <p><i>Ótimo rendimento escolar</i></p> <p><i>Inteligência elevada</i></p>
Motivação e Liderança	<p><i>Grande tendência para assumir as responsabilidades nas situações</i></p> <p><i>Grande tendência para organizar e dirigir actividades de grupo</i></p> <p><i>Fazem as tarefas de maneira diferente ou imaginativa</i></p> <p><i>Grande preocupação pelos problemas do mundo</i></p> <p><i>Auto-confiança elevada</i></p> <p><i>Grande sensibilidade perante o mundo que os rodeia</i></p> <p><i>Auto-confiança elevada</i></p> <p><i>Capacidade de imaginação elevada</i></p> <p><i>Sentido de humor muito desenvolvido</i></p> <p><i>Interesse elevado por se relacionarem com indivíduos</i></p>

	<p><i>mais velhos e /ou adultos.</i></p> <p><i>Elevada capacidade de se adaptar rapidamente a novas situações</i></p>
Dificuldades	<p><i>Dificuldades de aprendizagem em alguma disciplina</i></p> <p><i>Problemas de disciplina</i></p> <p><i>Dificuldades de integração social</i></p> <p><i>Desleixo</i></p> <p><i>Apresentam, nalguns casos necessidades educativas especiais</i></p> <p><i>Dispersam-se facilmente</i></p> <p><i>Manifestam conduta oposicionista em relação aos professores.</i></p> <p><i>Parecem sonhar acordados</i></p> <p><i>Curiosidade elevada</i></p>
Criatividade	<p><i>Desadaptação escolar</i></p> <p><i>Profunda preocupação pela moral e pela justiça</i></p> <p><i>Soluções variadas para vários problemas</i></p> <p><i>São excepcionais na matemática mas podem apresentar dificuldades na leitura ou na escrita</i></p> <p><i>Capacidade de imaginação elevada</i></p> <p><i>Elevado desempenho em áreas como a matemática ou línguas</i></p> <p><i>Habilidade excepcional para as artes (música, dança, teatro, desenho, pintura, etc) sem ensino prévio.</i></p>
Sócio-moral	<p><i>Ótima capacidade de relação social</i></p> <p><i>Elevada capacidade de cooperação</i></p> <p><i>Desmotivação perante as tarefas de rotina</i></p>
Aptidão Física	<p><i>Boa coordenação motora.</i></p> <p><i>Elevada habilidade para participar em jogos.</i></p> <p><i>Grande tenacidade e rigor para actividades físicas.</i></p> <p><i>Irrequietude elevada</i></p>

QUESTÃO 9.1

QUADRO N.º 48- Factor 1

Item 9.1.3 - Diversificação dos conteúdos curriculares.
Item 9.1.4 – Complemento de actividades normais com outras adicionais que vêm enriquecer os conteúdos curriculares.
Item 9.1.1 – Pedagogia diferenciada na sala de aula.
Item 9.1.2 – Atendimento dentro das classes regulares, estimuladas de uma forma especial, nas horas lectivas pelo professor da turma.
Item 9.1.6 – Actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo.

QUADRO N.º 49 - Factor 2

Item 9.1.12 – Integrando escolas especiais.
Item 9.1.11 – Integrando classes especiais.
Item 9.1.14 – Atendimento por professores especializados, fora da sala de aula, dentro das horas lectivas.
Item 9.1.13 – Frequência de centros de recursos apropriados fora das horas lectivas.
Item 9.1.5 – Adequações curriculares.

QUADRO N.º 50 - Factor 3

Item 9.1.9 – Cumprimento do programa específico de determinado ano escolar em menos tempo.
Item 9.1.8 – Entrada precoce no 1º ciclo.
Item 9.1.10 – Combinação de programas de Aceleração e Enriquecimento.

QUADRO N.º 51 - Factor 4

Item 9.1.16 – Cursos de Verão /Fim de semana.
Item 9.1.15 – Contactos com Universidades.
Item 9.1.7 - Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno.

7. 1. 2. Consistência Interna

Procedeu-se à verificação da consistência interna em relação às questões 8 e 9.1. Constatou-se que foi obtido um coeficiente Alpha de Cronbach Global, para a questão 8 de 0,915, o que é muito bom (apêndice VI). Em relação à questão 9.1, o coeficiente Alpha de Cronbach é de 0,823, apresentando-se como um valor bom, conforme tabela (apêndice VI).

De acordo com Pestana e Gageiro (2005), estes valores, de acordo com a tabela de consistência (anexo XI), apontam para uma escala com uma consistência interna boa.

7. 1. 3. Comparação entre Grupos

A fim de comparar as diferenças dos resultados obtidos por mais de dois grupos aplicou-se o Teste “*Anova*”, para as questões 8 e 9.1

Relativamente à questão 8 os dados obtidos, como evidencia o quadro inserto no (apêndice III -G) revelam diferenças significativas entre os subgrupos. Ou seja, o nível de ensino leccionado condiciona os valores da escala, pois influencia o grau de concordância dos professores da nossa amostra em relação às potenciais características dos sobredotados.

No entanto, verificamos que não existem diferenças significativas quanto ao tempo de serviço. Isto é, não é pelo facto de possuírem mais tempo de serviço docente que os professores conseguem caracterizar melhor um aluno sobredotado.

No que concerne à questão 9.1, os dados obtidos, como se observa pelos quadros insertos no (apêndice III - H) não revelam diferenças significativas entre os subgrupos. Ou seja, relativamente à opinião dos docentes inquiridos quanto ao grau de adequação das diferentes modalidades de atendimento aos sobredotados, não é o nível de ensino nem o tempo de serviço que condicionam os valores da escala.

7. 2. Discussão

Após a avaliação das qualidades psicométricas da escala que realizámos relativamente às questões 8 e 9.1, verificámos que os resultados permitem inferir que se trata de um instrumento com uma boa consistência interna, não se verificando diferenças significativas nas posições nos vários grupos de docentes que fazem parte do estudo no que concerne aos Conhecimentos e Percepções dos Professores na Área da

Sobredotação, à exceção do nível de ensino que condiciona o grau de concordância dos inquiridos em relação às potenciais características dos sobredotados.

Relativamente à estrutura factorial, através da análise realizada verificámos que os itens são explicados em 52,85 % pelos seis factores comuns obtidos para a questão 8. Constatámos também que em relação à questão 9, os itens são explicados em 66,86% pelos 4 factores comuns.

8. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo do material obtido adoptou os principais procedimentos indicados na literatura da especialidade (Estrela, A., 1984; Vala, 1986; Santos, 1990 e Bardin, 1991).

Santos (1990, p. 130) sugere o uso dos seguintes passos para a análise dos dados:” *Desenvolver categorias de codificação, codificar todos os dados e separar os dados pertencentes às diversas categorias.* “

Salientamos, os procedimentos seguintes: uma primeira fase de leitura flutuante do material obtido, a que se seguiu uma leitura exaustiva que deu lugar ao desdobramento do texto em unidades de registo, de modo a poderem ser reagrupadas em indicadores, sub-categorias e categorias de conteúdo semelhante.

Tomou-se como unidade de contexto –“*segmento de mensagem, cujas dimensões são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo*” (Bardin, op. cit.: 107) a resposta a cada pergunta.

O processo de categorização pautou-se por algumas das principais regras a observar, segundo a literatura especializada, principalmente, a exclusividade mútua e a exaustividade.

CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Introdução

Após a recolha dos questionários, procedeu-se ao tratamento dos dados neles contidos, de forma qualitativa e quantitativa.

Tomando como referência o enquadramento teórico e os objectivos do estudo construímos uma base de dados adaptada à recolha realizada, na qual foram registados os dados compilados, para posterior tratamento.

Os dados do questionário relativamente às questões fechadas, foram tratados quantitativamente por recurso ao programa informático *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, versão 16.0 para *Windows*. Desta forma, procedemos à numeração sequencial dos dados, codificámos as respostas dos questionários estabelecendo-se as variáveis em *SPSS*, efectuando assim o tratamento estatístico.

As respostas dadas às questões abertas e mistas do questionário foram estudadas através da análise de conteúdo (Bardin, 1979); Kientz, 1973). Assim, ficámos a par da percepção dos professores sobre a temática da sobredotação.

A análise dos dados é feita com recurso a uma análise descritiva dos itens, documentada com a apresentação de gráficos e quadros dos resultados obtidos, resultantes do tratamento estatístico aplicado às questões que constituíam os inquéritos por questionário, aplicados à nossa amostra. Os testes estatísticos utilizados foram o *Kruskal-Wallis* e *Anova*.

Nesta apresentação, à medida que se foram tecendo comentários mobilizou-se alguma literatura ilustrativa que julgámos pertinente.

1. Caracterização da Amostra

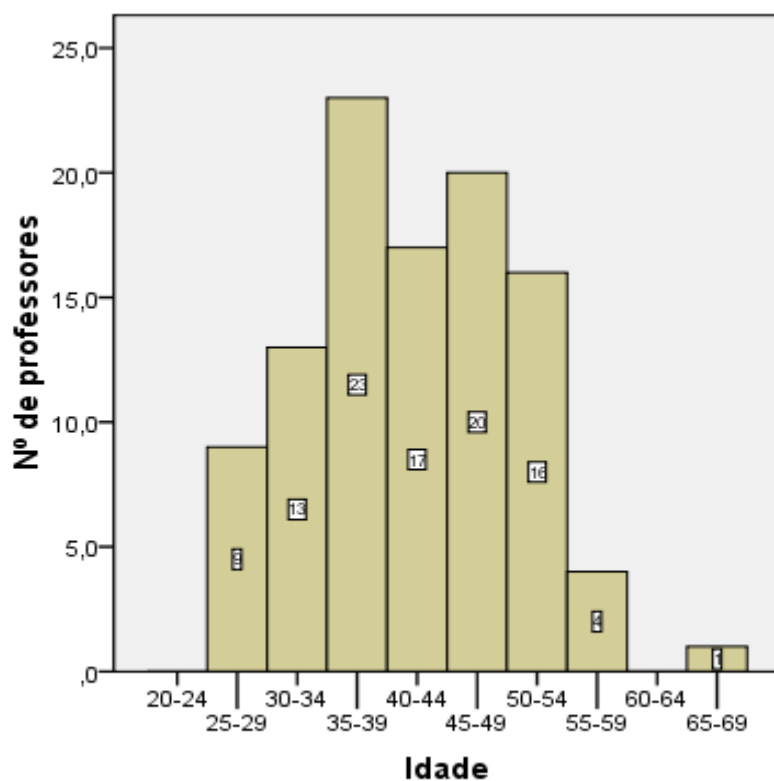
O presente estudo tomou como amostra as respostas de 105 docentes do Agrupamento de Escolas de Santiago Maior.

Primeiramente procedeu-se à caracterização da amostra, nomeadamente em termos de idade, estado civil, sexo, formação académica, anos de experiência docente, nível de ensino que lecciona e local de formação inicial. A análise dos dados revelou o perfil dos docentes que passamos a descrever.

IDADE DOS INQUIRIDOS

No que concerne à idade dos inquiridos (Cf. gráfico n.º 1), existe um maior número, 23 professores com idades compreendidas entre os 35 e os 39 anos (22,3%), seguindo-se 20 professores na faixa etária entre os 45-49 anos (19,4%). Em terceiro lugar vem a faixa etária dos 40-44 com 17 docentes (16,5%). É de salientar que na faixa etária dos 65-69 , só há1 docente.

GRÁFICO N.º 1 - Distribuição dos professores por faixa etária



ESTADO CIVIL

Como se pode confirmar no quadro n.º, no que concerne ao Estado Civil dos professores da nossa amostra 65 docente (62,5%) são casados; 23 docentes (22,1%) são solteiros e 14 docentes (13,5%) são divorciados, havendo 2 docentes (1%), em união de facto.

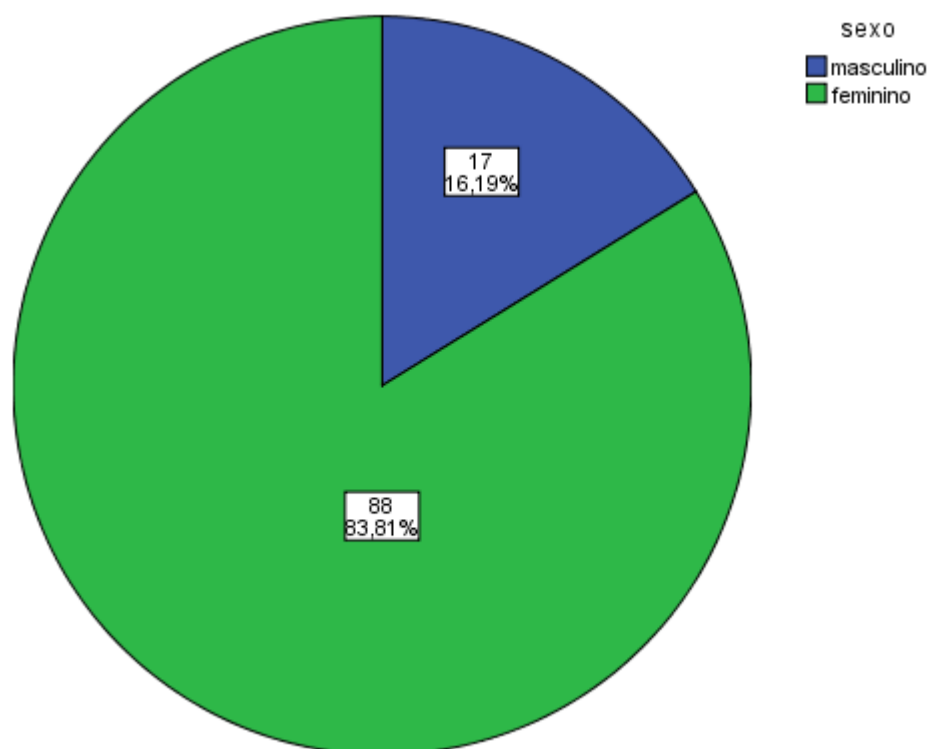
QUADRO N.º 5 - Estado Civil

	Frequência	%
Solteiro	23	22,1
Casado	65	62,5
Viúvo	1	1,0
Divorciado	14	13,5
União de facto	2	1,0
Total	105	100,0
Nr	1	1,0
Total	105	100,0

SEXO DOS INQUIRIDOS

No que respeita ao sexo dos inquiridos, verifica-se que o conjunto é maioritariamente feminino, 88 docentes (83,8%), sendo do sexo masculino 17 inquiridos (16,2%) claramente minoritário no conjunto da nossa amostra, como se pode observar através do gráfico n.º 2.

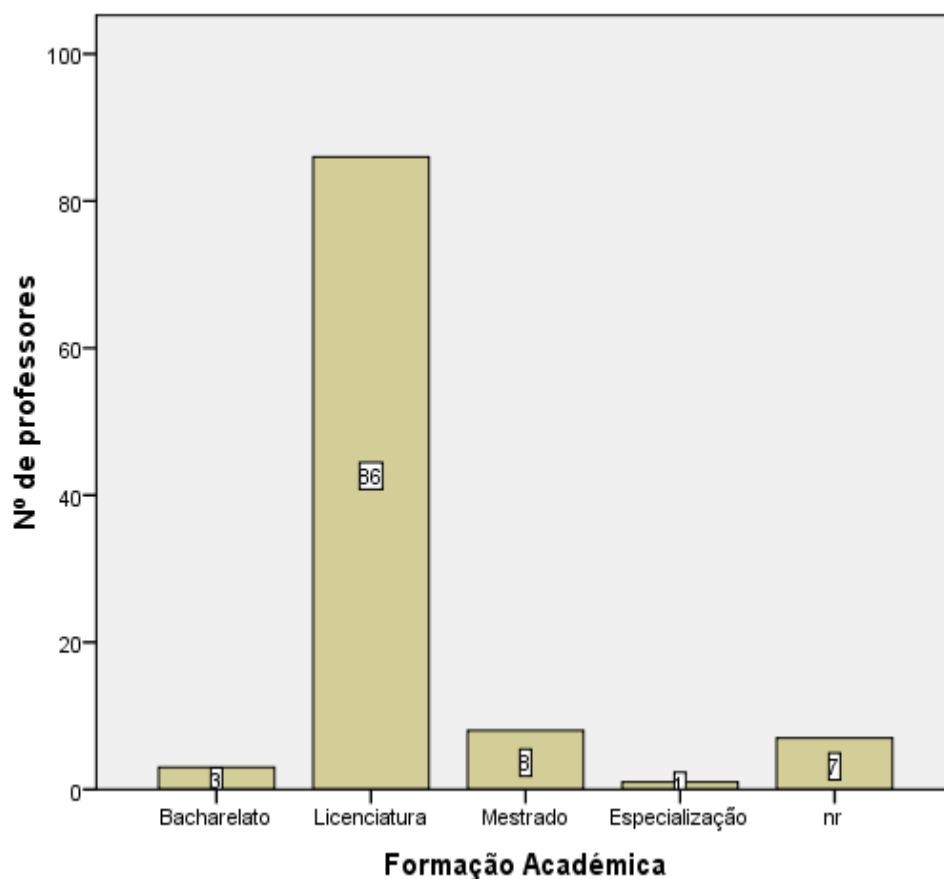
GRÁFICO N.º 2 – Distribuição dos professores por sexo



HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

Relativamente às habilitações académicas dos inquiridos, existem 86 professores com grau de licenciatura (87,8 %), a seguir vêm 8 professores com grau de mestre (8,2%), existindo só 3 professores (3,1%), com bacharelato, e apenas 1 professor com Especialização na área das Necessidades Educativas Especiais como se pode confirmar pelo gráfico n.º 3.

GRÁFICO N.º 3 – Distribuição dos professores por habilitações académicas

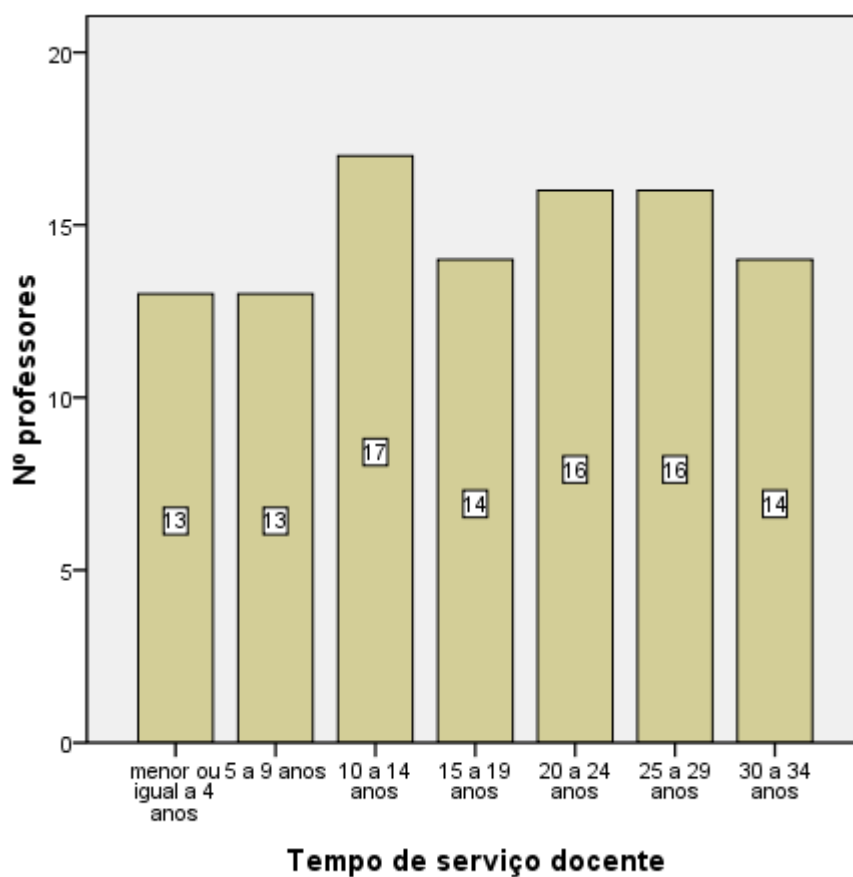


EXPERIÊNCIA DOCENTE

Conforme evidencia o gráfico n.º 4, em relação à experiência docente dos professores da amostra as percentagens são muito aproximadas.

Saliente-se que o tempo de experiência mais vezes referido por 17 professores (16,5%), situa-se entre 10-14 anos. Só 13 inquiridos (12,6 %), tem até 4 anos de experiência docente. O tempo de experiência menos vezes referido vai até 9 anos de serviço. Só 14 professores (13,6%), têm entre 30-34 anos de serviço.

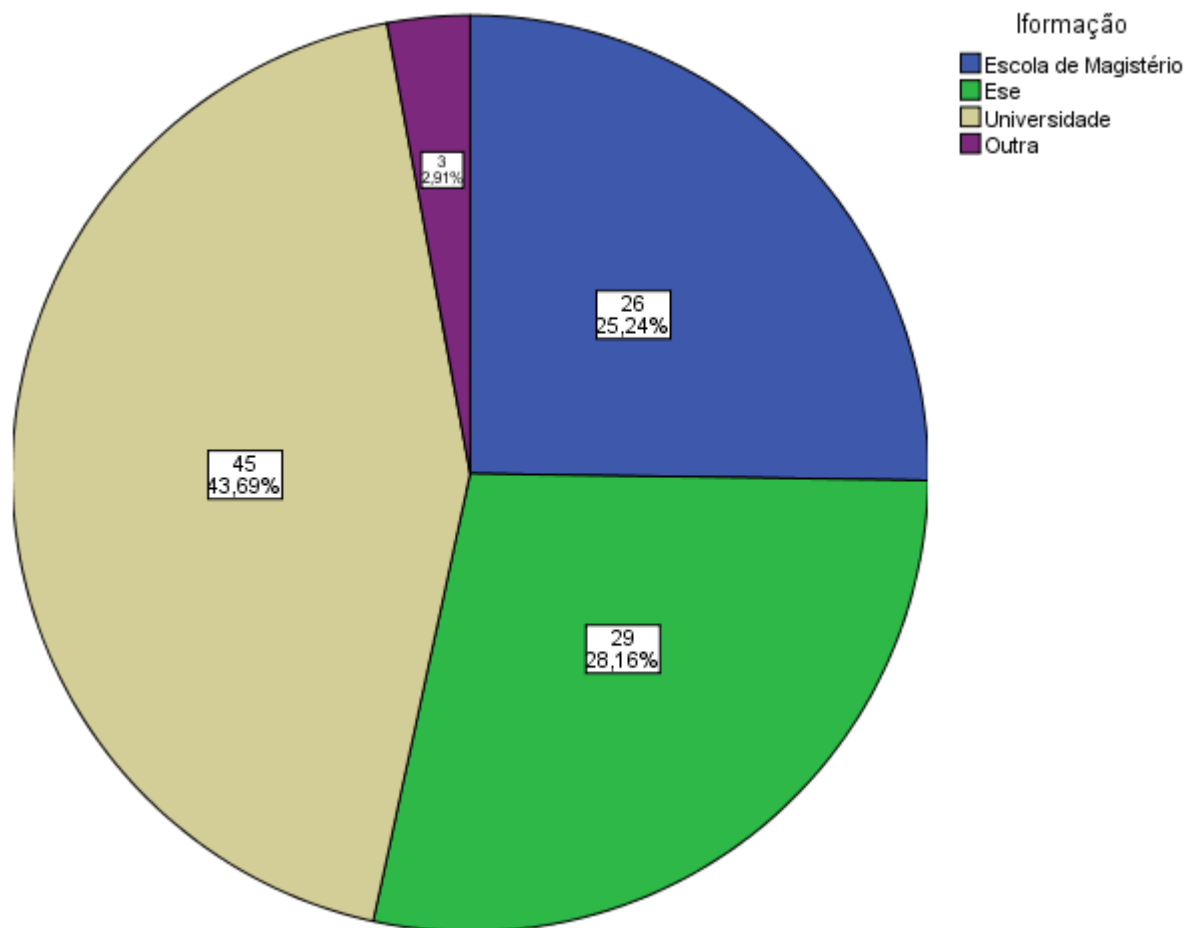
GRÁFICO N.º 4 - Distribuição dos professores por tempo de serviço docente



FORMAÇÃO INICIAL

Quando inquiridos sobre a instituição onde concluíram a sua formação inicial, 45 professores (43,7%) dos professores (cf. gráfico n.º 5), referiram que tinha como formação inicial um Curso Universitário com licenciatura. 26 professores (25,2%) dizem ter concluído a sua formação numa Escola do Magistério Primário, tendo obtido posteriormente a licenciatura; havendo 29 professores inquiridos (28,2%), com formação por uma ESE – Escola Superior de Educação Pública. Apenas 3 docentes (2,95) referiram outra escola de formação.

GRÁFICO N.º 5 – Distribuição dos professores por Escola de Formação



NÍVEL DE ENSINO

No que respeita ao nível de ensino leccionado pelos professores da nossa amostra, o 3º ciclo aparece em primeiro lugar com 28,6%, em seguida vêm o 1º ciclo e o 2º ciclo em simultâneo com 26,7% cada, 1,4% dos inquiridos lecciona o pré-escolar, havendo 4,8% dos professores que leccionam vários níveis de ensino, conforme se pode observar no quadro n.º.

QUADRO N.º 6 - Nível de ensino

	Frequência	%
Pré-escolar	12	11,4
1º ciclo	28	26,7
2º ciclo	28	26,7
3º ciclo	30	28,6
Vários níveis	5	4,8
Nr	2	1,9
Total	105	100,0

2. Dados Referentes à Segunda Parte do Questionário

Neste ponto da nossa investigação apresentamos os resultados referentes aos itens da segunda parte do questionário, em que se avalia através de questões fechadas a intensidade das opiniões dos inquiridos, numa escala de 1 a 6, bem como através de questões abertas, os seus conhecimentos e percepções na área da sobredotação.

QUESTÃO N.º 1

Relativamente à questão 1, pedia-se aos professores que **assinalassem o nível de conhecimentos relativamente à problemática da sobredotação**, numa escala de 1 a 6, em que 1 corresponde a nenhuns e 6 a muitíssimos. Conforme se pode verificar através do quadro n.º 7, o nível de conhecimentos dos professores da nossa amostra, nesta área é quase nulo, visto que a grande maioria das respostas foi negativa. Assim, 16 professores inquiridos (15,2%) revelaram que não possuíam conhecimentos sobre sobredotação, 47 professores (44,8%) muito poucos conhecimentos, 29 professores

(27,6 %), poucos, somente 8 professores (7,6%), dizem possuir alguns conhecimentos e apenas 3 professores (2,9%), dizem possuir muitos conhecimentos. É de salientar que ninguém (0%), considera possuir muitíssimos conhecimentos nesta área.

QUADRO N.º 7 - Distribuição dos professores segundo o nível de conhecimentos relativamente à problemática da sobredotação

	Frequência	%
1- nenhuns	16	15,2
2 - Muito poucos	47	44,8
3 – Poucos	29	27,6
4 – Alguns	8	7,6
5 – Muitos	3	2,9
6 - Muitíssimos	0	0
NR	2	1,9
Total	105	100,0

Ao procurarmos verificar com base no teste estatístico *Kruskal-Wallis* (apêndice III - A), a influência do nível de ensino em que os professores leccionam com o nível de conhecimentos que possuem na área da sobredotação, constatámos que não existem diferenças significativas entre os subgrupos pois o valor encontrado (*p-value* 0,81) é superior ao nível de significância 0,05 que considerámos.

Assim, a nossa hipótese inicial (H1) - «O nível de ensino em que os professores leccionam influencia o nível de conhecimentos que possuem no âmbito da sobredotação.» não se confirma.

Procurámos também, através da aplicação do teste *Kruskal-Wallis* (apêndice III -B), averiguar a influência do tempo de serviço docente sobre o nível de conhecimentos que os professores possuem na área da sobredotação. Verificámos que não existem diferenças significativas, pois o valor encontrado (*p-value* 0,305) foi superior ao nível de significância estabelecido.

Deste modo, não se confirma a nossa hipótese inicial (H2) - «O tempo de serviço docente influencia o nível de conhecimentos que os professores possuem no âmbito da sobredotação.»

O nível de conhecimentos dos inquiridos não é influenciado, nem pelo tempo de serviço docente, nem pelo nível de ensino leccionado.

QUESTÃO N.º 2

Em relação à questão 2, **questionavam-se os professores se o seu curso de formação inicial lhe tinha fornecido conhecimentos e técnicas para trabalhar com alunos sobredotados**. A grande maioria dos professores constituída por 100 inquiridos (95,2%), respondeu negativamente, o que significa que não têm formação nesta área. Apenas 3 inquiridos (2,9%), responderam afirmativamente e 2 inquiridos não responderam, tal como se pode confirmar através do quadro n.º8.

QUADRO N.º 8 - Distribuição dos professores sobre se o seu curso de formação inicial lhe forneceu conhecimentos e técnicas para trabalhar com sobredotados

	Frequência	%
Sim	3	2,9
Não	100	95,2
NR	2	1,9
Total	105	100,0

QUESTÃO N.º 2.1

Nesta questão, os inquiridos caso tivessem respondido afirmativamente à questão anterior, ou seja, se o seu curso de formação inicial lhes forneceu conhecimentos e técnicas para trabalhar com sobredotados, teriam que especificar o tipo de formação recebida no domínio da intervenção educativa.

Apenas 4 docentes responderam afirmativamente como se pode constatar através do quadro n.º 1 do apêndice IV. Analisando o quadro abaixo (nº9), verificámos que as respostas dos 4 inquiridos reenviam para 4 categorias, sendo que a categoria mais representada é a *Avaliação/Intervenção* com os alunos sobredotados.

QUADRO N.º 9 -Tipo de formação recebida no domínio da intervenção educativa

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	F.U.R	%
Avaliação/Intervenção com os alunos sobredotados	Caracterização dos sobredotados	1	50%
	Estratégias a aplicar a estes	1	50%
	Total	2	100%
Intervenção com os professores dos sobredotados	Apoio aos professores	1	100%
	Total	1	100%
Intervenção com a família dos sobredotados	Apoio aos pais	1	100%
	Total	1	100%
Âmbito jurídico-legislativo	Legislação	1	100%
	Total	1	100%
	Total da questão	5	100%

QUESTÃO N.º 3

No que concerne à questão 3, **perguntava-se aos professores se receberam formação contínua na área da sobredotação**. A grande maioria constituída por 95 inquiridos (90,5%), refere que não recebeu formação contínua nesta área, só 3 inquiridos (2,9%), responderam afirmativamente, havendo 7 professores que não responderam à questão, tal como se pode observar no quadro n.º 10.

QUADRO N.º 10 - Distribuição dos Professores sobre a Formação Contínua recebida na área da Sobredotação

	Frequência	%
Sim	3	2,9
Não	95	90,5
NR	7	6,7
Total	105	100,0

QUESTÃO N.º 3.1

No que se refere a esta questão os inquiridos teriam que especificar o tipo de formação contínua recebida no âmbito da sobredotação. É de salientar o elevado número de docentes (67) que não responderam a esta questão, o que se pode explicar pela razão de não terem recebido qualquer formação nesta área, e daí não poderem especificar. Após análise de conteúdo efectuada, como é possível observar através do quadro n.º 2 do apêndice IV, constatámos que de entre os 38 que responderam, só 5 dizem ter recebido formação. Importa sublinhar relativamente aos 33 que afirmaram não ter recebido formação que as suas respostas se inserem maioritariamente na subcategoria *Não recebeu* (com 20 unidades de registo), aparecendo em segundo lugar a subcategoria *Falta de oferta* (com 11 unidades de registo) e em terceiro lugar, a subcategoria *Desconhecimento* (com 7 unidades de registo).

Cabe-nos chamar a atenção para este aspecto da falta de preparação dos professores da nossa amostra, para trabalhar com alunos sobredotados, o que, de acordo com Delou

(1996), dificulta o aproveitamento das habilidades desses alunos; “*habilidades que, bem aproveitadas, trariam desafios e progresso para todos*” (p. 24)

QUADRO N.º 11 - Tipo de formação contínua recebida no âmbito da sobredotação

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	F.U.R	%
Recebeu	Formação especializada	3	60%
	Colóquios	2	40%
	Total	5	100%
Não recebeu		20	52,6%
	Falta de oferta	11	28,9%
	Desconhecimento	7	18,4%
	Total	38	100%
	Total da questão	43	100%

QUESTÃO N.º 4

Na questão 4, **pedia-se aos professores que referissem outras fontes de informação que considerassem terem tido um papel relevante na obtenção de conhecimentos sobre este tema.** Da análise de conteúdo efectuada (apêndice IV, quadro nº 3), verificámos que 32 inquiridos não responderam à questão.

Conforme se observa no quadro abaixo (nº 12), de entre os 73 professores que responderam, as categorias mais representadas são, respectivamente, *Formação Não Formal* e *Auto-formação/Informal*. Estes resultados mostram que a informação obtida em matéria de sobredotação pelos docentes da nossa amostra tiveram muito pouco a ver com formação de carácter formal.

QUADRO N.º 12 - Fontes de informação para a obtenção de conhecimentos

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	F.U.R	%
Formação Não Formal	Experiência profissional	3	8,82%
	Diálogo com colegas	6	17,6%
	Comunicação social	19	55,9%
	Colóquios	3	8,82%
	Acções de formação não certificadas	3	8,82%
	Total	34	100%
Formação Formal	Pós-graduação em ensino especial	3	60%
	Frequência de Curso de Psicologia	2	40%
	Total	5	100%
Auto-formação Informal	Auto-formação	18	51,4%
	Internet	12	34,2%
	Total	30	100%
Nenhumas		5	100%
	Total da questão	74	100%

QUESTÃO N.º 5

A questão 5 pedia que os professores se posicionassem sim ou não, relativamente à formação ser suficiente para trabalhar com este tipo de alunos e que justificassem. A maioria dos inquiridos, 97 professores (92,4%), considera que não tem formação suficiente para trabalhar com alunos sobredotados. Somente 7 dos inquiridos (6,7%), afirmaram ter formação suficiente para trabalhar com este tipo de alunos, conforme se pode observar no quadro n.º 13.

QUADRO N.º 13- Distribuição dos professores sobre a questão “Considera que tem formação suficiente para trabalhar com alunos sobredotados?”

	Frequência	%
Sim	7	6,7
Não	97	92,4
NR	1	1,0
TOTAL	105	100,0

Relativamente à justificação para a resposta dada a esta questão, 33 professores não responderam. Após a análise de conteúdo realizada (apêndice IV, quadro nº 4), relativamente à justificação dada pelos docentes que responderam verificamos, com base na leitura do quadro abaixo (nº14) que as respostas que se incluem na categoria *Formação insuficiente* reenviam em primeiro lugar para a sub-categoria *Necessidade de formação técnica ao nível do diagnóstico e da intervenção*. Em segundo lugar vem a sub-categoria *Necessidade de troca de experiências*, e em terceiro a sub-categoria *Temática pouco abordada*.

Relativamente aos 7 docentes que responderam afirmativamente à questão, ou seja, que consideram ter formação suficiente para trabalhar com alunos sobredotados, conforme se pode observar pela leitura do apêndice IV (quadro nº4) quatro inquiridos dão respostas que se incluem na sub-categoria *Conhecimentos de estratégias para trabalhar com alunos sobredotados*, por exemplo, tentam desenvolver com estes alunos actividades no âmbito das TIC. Dois inquiridos referem razões que apontam para a sub-categoria *Características destes alunos*, destacando que estas crianças têm uma evolução mais rápida “*se o professor responder às suas necessidades não terá dificuldade, quer no trabalho quer na relação*”; e ainda que são alunos com muita motivação “*que permitem o desenvolvimento e não a repetição*”.

QUADRO N.º 14 - Distribuição dos professores segundo a justificação dada em relação à questão anterior

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	F.U.R	%
Formação Insuficiente	Devido à especificidade destes alunos	2	3,0%
	Temática pouco abordada	12	16,92%
	Necessidade de formação técnica ao nível do diagnóstico e da intervenção	31	47,7%
	Necessidade de troca de experiências	12	18,46%
	Reflexão sobre o tema	3	4,61%
	Falta de experiência com alunos sobredotados	6	9,23%
	Total	66	100%
Formação suficiente	Devido às características destes alunos: -Alunos com evolução mais rápida; -Alunos com muita motivação.	2	28,57%
	Conhecimentos de estratégias para trabalhar com alunos sobredotados	4	57,14%
	Condicional	1	14,28%
	Total	7	100%
	Total da questão	73	100%

QUESTÃO N.º 6

Em relação à questão 6, **pretendia-se saber se os professores têm, ou já tiveram alunos sobredotados ao longo do seu percurso profissional.** No caso de responderem afirmativamente pedia-se que descrevessem essa experiência na sala de aula com estes alunos (incluindo se tiveram dificuldades no atendimento aos mesmos).

A maioria constituída por 93 professores questionados (88,6%), respondeu negativamente, ou seja, nunca teve alunos sobredotados ao longo do seu percurso

profissional. Apenas 11 professores (10,5%), dizem já ter tido alunos sobredotados ao longo do seu percurso profissional, e 1 não respondeu, conforme se pode verificar através do quadro n.º 15.

QUADRO N.º 15 - Distribuição dos professores que têm ou já tiveram alunos sobredotados

	Frequência	%
Sim	11	10,5
Não	93	88,6
NR	1	1,0
Total	105	100,0

Pela observação do quadro n.º 16 verificamos que dos 11 inquiridos que responderam afirmativamente, isto é, que dizem ter ou já terem tido alunos sobredotados ao longo do seu percurso profissional, 2 leccionam o 1º ciclo, 5 leccionam o 2º ciclo, 3 leccionam o 3º ciclo e 1 lecciona vários níveis de ensino.

QUADRO N.º 16 - Distribuição dos professores que têm ou já tiveram alunos sobredotados por nível de ensino

	Nível de ensino					
	Pré-escolar	1ºciclo	2ºciclo	3ºciclo	Vários níveis	Total
Sim	0	2	5	3	1	11
Não	12	25	24	27	5	93
NR	1	0	0	0	0	1
Total	12	27	28	30	5	105

Os 11 docentes que responderam afirmativamente, ou seja, têm ou já tiveram alunos sobredotados ao longo do seu percurso profissional, descreveram a experiência na sala de aula com estes alunos e apontaram as dificuldades no seu atendimento, conforme se pode verificar pela observação conjunta do apêndice IV (quadro nº 5) e do quadro nº 17. A leitura e análise deste último quadro mostra que as respostas dos docentes reenviam para duas categorias: *Dificuldades no Atendimento*, *Sem Dificuldades no Atendimento*. A primeira destas categorias é a mais representada no discurso dos docentes, desdobrando-se em cinco subcategorias: *Elevado número de alunos por turma*, *Casos problemáticos*, *Recusa da escola*, *Relacionamento social*, *Turmas heterogêneas*. A sub-categoria *Relacionamento social* constitui a principal dificuldade, logo seguida da respeitante a *Casos problemáticos*.

De entre os professores que dizem não ter tido dificuldades no atendimento aos sobredotados as respostas incluem-se em quatro sub-categorias. Observando o apêndice IV (quadro nº 5) verifica-se que na sub-categoria *Produção de material didático*, são referidos, como exemplos dossiers e ficheiros para uso pessoal destes alunos.

Houve também quem apontasse razões que remetem para a sub-categoria *Boa Relação interpessoal*.

Relativamente à sub-categoria *Leitor compulsivo*, é referido o caso de um aluno que não tinha nenhuma dificuldade de aprendizagem mas estava em permanente conflito com os colegas.

Outro docente dá uma resposta que remete para a subcategoria *Uma experiência fantástica* nos 8º e 9º anos. O aluno evoluiu naturalmente na aprendizagem realizando tarefas diferentes dos colegas, não havendo dificuldades no relacionamento.

QUADRO N.º 17 - Descrição da experiência na sala de aula no atendimento aos alunos sobredotados

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	F.U.R	%
Dificuldades no Atendimento	Elevado número de alunos por turma	1	14,28%
	Casos problemáticos.	2	25%
	Recusa da escola.	1	14,28%
	Relacionamento social	3	42,86%
	Turmas heterogéneas	1	14,28%
	Total	8	100%
Sem dificuldades no atendimento	Boa Relação interpessoal	1	25%
	Aluno Leitor compulsivo.	1	25%
	Produção de material didáctico	1	25%
	Experiência Fantástica	1	25%
	Total	4	100%
	Total da questão	12	100%

QUESTÃO N.º 6.2

Com a questão 6.2 pretendia-se que os professores referissem as dificuldades que pensam poderiam vir a sentir no atendimento aos sobredotados, caso ainda não tivessem tido este tipo de alunos.

É de salientar que nos deparámos com um número bastante elevado de professores (59) que não responderam a esta questão. Poderá depreender-se daqui, que talvez estes professores não têm mesmo consciência das suas próprias dificuldades, ou mesmo que, não se sentem confortáveis em falar delas, e preferem não responder.

Quanto aos 46 professores que responderam à questão observámos através da leitura conjunta do apêndice IV (quadro n.º 6) e do quadro n.º 18, que a categoria mais representada é **Dificuldades no Atendimento aos sobredotados**, sendo que a subcategoria *Motivação para as aprendizagens escolares* surge como a que recolhe mais opiniões dos docentes, enquanto principal dificuldade que pensam vir a sentir no

atendimento aos alunos sobredotados. As respostas dos docentes apontam em segundo lugar como dificuldade a *Resposta às suas necessidades de aprendizagem*.

Estes resultados vão ao encontro do que tem sido evidenciado nalguns estudos que referem que os docentes revelam dificuldades em relação ao atendimento dos alunos sobredotados (Almeida & Nogueira, 1988). Também noutros estudos, alguns professores, mostram-se pouco sensibilizados para a necessidade social de serviços e práticas específicas para o seu atendimento, embora a grande maioria declare ser importante o professor possuir conhecimentos nesta área (Mettrau, 1994).

QUADRO N.º 18 - Dificuldades que pensam vir a sentir no atendimento aos sobredotados

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	F.U.R	%
Dificuldades no Atendimento aos sobredotados	Resposta às suas necessidades de aprendizagem	8	21,6%
	Manutenção da atenção	2	5,4%
	Motivação para as aprendizagens escolares	15	40,54%
	Recursos didáticos	3	8,11%
	Gestão do comportamento	3	8,11%
	Relação Pedagógica	3	8,11%
	Tempo de preparação para as aulas	3	8,11%
	Total		37
Identificação		6	100%
Formação	Formação	2	100%
Todas	Todas	1	100%
	Total das questões	46	100%

QUESTÃO N.º 6.3

Na questão 6.3, **pedia-se aos professores que assinalassem o seu grau de concordância relativamente à afirmação “ O potencial superior das crianças sobredotadas é por si só garante de sucesso escolar.”**, numa escala de 1 a 6, em que 1 corresponde a *Completamente em desacordo* e 6 a *Completamente de acordo*. Como se pode constatar pela observação do quadro n.º 19 a maioria dos professores tem uma apreciação negativa já que 29,5% está *mais em desacordo que de acordo*, 20% está *bastante em desacordo*, 21% está *completamente em desacordo*. Isto poderá significar que grande parte dos docentes questionados, embora desconhecedores da problemática da sobredotação, consideram que as crianças sobredotadas são diferentes, que o seu potencial não é por si só garante de sucesso. No estudo de Falcão (1992), 100% dos inquiridos, conhecedores da problemática da sobredotação foram unânimes em considerar que as crianças sobredotadas são diferentes.

QUADRO N.º 19 - Distribuição dos professores segundo o grau de concordância em relação à afirmação “O potencial superior das crianças sobredotadas é por si só garante de sucesso escolar.”

Potencial	Frequência	%
1 – Completamente em desacordo	22	21,0
2 – Bastante em desacordo	21	20,0
3 – Mais em desacordo que de acordo	31	29,5
4 – Mais de acordo que em desacordo	25	23,8
5 – Bastante de acordo	4	3,8
6 – Completamente de acordo	0	98,1
NR	2	1,9
Total	105	100,0

Com recurso ao teste *Kruskal-Wallis* (apêndice III –C e III -D), procurámos verificar as hipóteses H3 e H4 que sugeriam, respectivamente, a influência do nível de ensino, bem como do tempo de serviço docente, relativamente ao grau de concordância dos

professores em relação à afirmação “*O potencial superior das crianças sobredotadas é por si só garante de sucesso escolar.*”.

Verificámos que não existem diferenças significativas em relação à variável tempo de serviço docente, pois, o valor de *p-vallue* 0,422, é superior ao nível de significância 0.05, Ou seja, o tempo de serviço docente, não influencia o grau de concordância dos professores da nossa amostra no que respeita àquela afirmação.

Também não se registaram diferenças significativas no que respeita à variável nível de ensino leccionado, pois que o valor de *p- vallue* 0,251 é superior ao nível de significância 0,05, o que significa que o nível de ensino leccionado não influencia o grau de concordância dos professores da nossa amostra relativamente àquela afirmação.

Deste modo, não se verificaram as hipótese H3 e H4.

QUESTÃO N.º 7

Na questão 7, **pedia-se aos professores que assinalassem o nível de conhecimentos que possuem em relação à Teoria das Inteligências Múltiplas**, utilizando uma escala de 1 a 6, em que 1 corresponde a *Nenhuns* e 6 corresponde a *Muitíssimos*.

Em resposta à questão 7, tal como podemos observar no quadro n.º 20, a maioria dos inquiridos faz uma apreciação negativa dos seus conhecimentos já que 57 docentes (54,3%) assumem que não possuem *nenhuns* conhecimentos, em relação à Teoria das Inteligências Múltiplas, 34 professores (32,4%) dizem que *possuem muito poucos* conhecimentos, 5 professores (4,8%) dizem que têm *poucos* e somente 8 professores (7,6%) diz ter *alguns* conhecimentos. Neste contexto, verificamos que a teoria das “*Inteligências Múltiplas*” de Gardner (1983) não foi ainda suficientemente assumida pelos professores, permanecendo menos exploradas e valorizadas formas de inteligência menos tradicionais na literatura sobre o assunto, por exemplo, a inteligência musical ou a inteligência quinestésica.

QUADRO N.º 20 - Distribuição dos professores quanto ao nível de conhecimentos que possuem em relação à Teoria das Inteligências Múltiplas

	Frequência	%
1 – Nenhuns	57	54,3
2 - Muito poucos	34	32,4
3 – Poucos	5	4,8
4 – Alguns	8	7,6
5 – Muitos	1	1,0
6 – MUITÍSSIMOS	0	0
NR	0	0
Total	105	100,0

Analisando a posição dos professores por subgrupos através da aplicação do teste *Kruskal-Wallis* (apêndice III - E e III - F), constatamos diferenças significativas entre o nível de ensino em que leccionam e o nível de conhecimentos dos inquiridos em relação à Teoria das Inteligências Múltiplas, pois o valor de *p-vallue* 0,04 é inferior ao nível de significância 0,05. Isto significa, que o nível de conhecimentos dos professores da nossa amostra, no que respeita àquela teoria é influenciado pelo nível de ensino em que leccionam. É de salientar que os professores que leccionam em vários níveis de ensino, são quem apresenta a média (87,00) mais elevada dos números de ordem atribuídos aos resultados dos diferentes subgrupos, seguidos dos professores do 2º ciclo (59,39).

Confirma-se assim nossa hipótese inicial H5 – «*O nível de ensino influencia o nível de conhecimentos dos professores sobre a teoria das Inteligências Múltiplas.*»

No entanto, o nível de conhecimentos dos inquiridos em relação à teoria das Inteligências Múltiplas não varia consoante o tempo de serviço, pois o valor de *p-vallue* 0,385 é superior ao nível de significância 0,05, logo não se registam diferenças significativas.

Assim, não se verifica a nossa hipótese inicial H6 – «*O tempo de serviço docente influencia o nível de conhecimentos dos professores sobre a teoria das Inteligências Múltiplas.*»

QUESTÃO N.º 8

Na questão 8, pedia-se aos professores que apontassem o grau de concordância em relação às potenciais características dos sobredotados, numa escala de a 1 a 6, em que 1 corresponde a *Completamente em Desacordo* e 6 corresponde a *Completamente de Acordo*. Observou-se que o grau de concordância dos professores com as potenciais características de sobredotação foi elevado.

As características comportamentais dos alunos sobredotados mais valorizadas pelos professores numa escala de 1 a 6 na faixa positiva da escala enquadram-se nos domínios da Aprendizagem, Criatividade, Motivação e Liderança.

Constatou-se que, ainda que intuitivamente, a grande parte dos docentes conseguiu identificar diversas características comportamentais do desempenho dos alunos sobredotados, mesmo não possuindo qualquer formação e desconhecendo critérios para avaliar alunos sobredotados, contrariamente aos resultados de alguns estudos junto de professores que mostram que estes não apresentam grandes conhecimentos sobre as características dos alunos sobredotados, (Almeida & Nogueira, 1988).

Através da nosso estudo verificámos pela observação das tabelas de frequências correspondentes a 47 itens que fazem parte da questão 8, que a maioria dos inquiridos situa as suas respostas na faixa positiva da escala. Somente um número restrito de itens se inserem na faixa negativa da escala. De entre os itens mais pontuados que obtiveram maior concordância por parte dos inquiridos, e acima de 80%, salientam-se os seguintes: “*Curiosidade elevada.*” (Item 22 – 93,3%), “*Inteligência elevada.*” (Item 5 – 93,3%), “*Busca de maior informação e profundidade.*” (Item 6 - 92,4%), “*Precocidade nas aprendizagens.*” (Item 37 – 92,4%), “*Memória boa*”, (Item 10 – 91,4%), “*Originalidade elevada na resolução de problemas.*” (Item 13 – 88,6%), “*Soluções variadas para determinados problemas.*” (Item 16 – 87,6%) e “*Desmotivação perante as tarefas de rotina*”, (Item 15 – 83,9%).

Reportando-nos agora aos itens que se inserem na faixa negativa da escala, ou sejam, os itens que obtiveram menor concordância por parte dos inquiridos, enquadram-se nos domínios de Aptidão Física e Sócio-moral, destacando-se os que a seguir se apresentam: “*Óptima capacidade de relação social.*” (Item 27- 67,6%); “*Grande tenacidade e rigor para as actividades físicas.*”, (Item 39 - 75,3%); “*Boa coordenação motora.*”, (Item 40 – 67,7%); “*Elevada habilidade para participar em jogos.*”; (Item 42 -52,4%);

“Profunda preocupação pela moral e justiça.” (Item 45 – 69,5%) e *“ Elevada capacidade de cooperação.”*,(Item 47 – 59,1%).

Neste âmbito, na presente investigação foi possível verificar que à semelhança de outros estudos (Almeida et al., 1999; 2000), as concepções de inteligência, como conjunto alargado de habilidades ou aptidões, não parecem ter ainda passado para as concepções dos profissionais de educação, como aliás aparecem menos valorizadas as aptidões sociais e desportivas.

Os resultados obtidos no presente estudo assemelham-se aos resultados obtidos num estudo realizado com professores portugueses e brasileiros, no qual foi possível verificar que entre as características mais mencionadas na definição de “aluno talentoso” estão a compreensão, a resolução de problemas, o raciocínio e a criatividade, sendo menos enfatizadas as aptidões físicas, as aptidões artísticas, a liderança e as habilidades sociais (Mettrau & Almeida, 1996).

Os dados recolhidos na nossa investigação são concordantes com um outro estudo recente, com o objectivo de validar um instrumento de avaliação a ser utilizado por professores, que mostram que estes valorizam na identificação dos seus alunos com altas habilidades, aqueles com competências mais elevadas nas áreas da motivação, aprendizagem e cognição (Lage *et al.*, 2000). Os resultados obtidos na presente investigação vão ao encontro da opinião de Nogueira (2007), segundo o qual, algumas qualidades passíveis de serem sinalizadas pelos educadores de sujeitos com características de sobredotação que poderão ser designados sobredotados intelectuais e cujas aptidões se têm revelado mais positivamente correlacionadas com o êxito escolar, são, por exemplo, a precocidade a nível da leitura ou dos números, o vocabulário extenso para a idade, a enorme curiosidade por vários assuntos, a extensa memória para inúmeros factos e conhecimentos, a capacidade invulgar de raciocínio, para planear e organizar, o interesse pelas mais diversas actividades, a persistência face aos obstáculos, a dedicação e concentração intensa nos seus interesses, a capacidade para encarar os problemas de diversos pontos de vista e um grande e subtil sentido de humor.

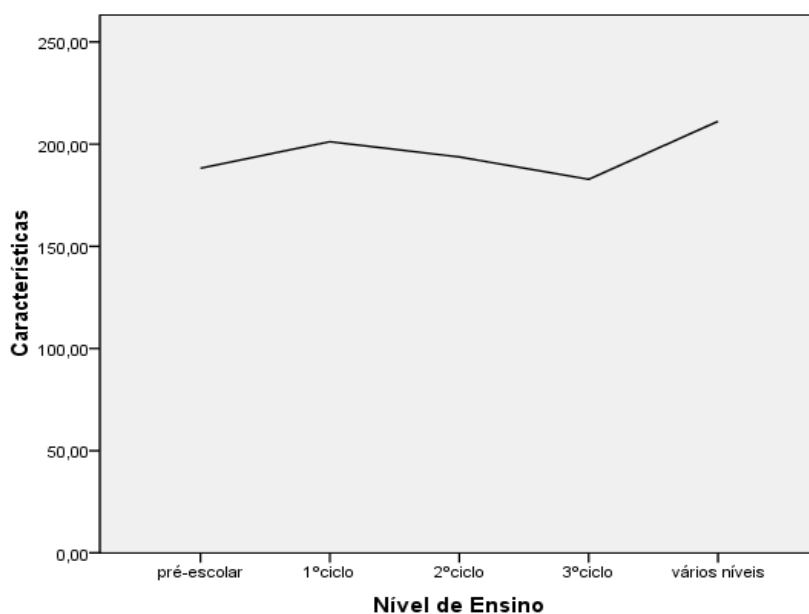
Ao procurarmos verificar as hipóteses H7 e H8 através da aplicação do teste estatístico ANOVA (apêndice III –G e III –H), que postulam, respectivamente, a influência do nível de ensino e do tempo de serviço sobre o grau de concordância dos professores em relação às potenciais características dos sobredotados, confirmou-se a primeira hipótese H7 *«O nível de ensino em que os professores leccionam influencia o grau de concordância relativamente às potenciais características comportamentais dos alunos*

sobredotados.», pois existem diferenças significativas, uma vez que o valor obtido 0,012 é inferior ao nível de significância 0,05. Assim, o subgrupo dos docentes que leccionam vários níveis de ensino é quem parece saber caracterizar melhor um aluno sobredotado, seguido do subgrupo do 1º ciclo (cf. gráfico n.º 6).

Este dado poderá explicar-se possivelmente, por talvez, o subgrupo dos docentes que leccionam vários níveis, ter abordado mais esta temática durante a sua formação. É de salientar que os docentes de educação especial, que à partida terão mais formação nesta área, estão incluídos neste subgrupo.

Não se confirmou a hipótese H8 «*O tempo de serviço docente influencia o grau de concordância dos professores relativamente às potenciais características comportamentais dos sobredotados*», pois foi verificado que não existem diferenças significativas, uma vez que o valor obtido 0,090 é superior ao nível de significância 0,05. Assim, podemos afirmar, que não é pelo facto de possuírem mais tempo de serviço docente que os professores conseguem caracterizar melhor um aluno sobredotado.

Gráfico N.º 6 - Distribuição dos professores segundo o grau de concordância em relação às potenciais características dos sobredotados consoante o nível de ensino



QUESTÃO N.º 9

Na questão 9, **questiona-se o grau de concordância dos professores relativamente à afirmação: “As crianças sobredotadas necessitam de atendimento especial “** . Foi utilizada uma escala de 1 a 6, em que 1 corresponde a *Completamente em desacordo* e 6 corresponde a *Completamente de acordo*. Conforme se pode observar no quadro n.º 21 verifica-se uma concordância maioritária no que se refere à afirmação por parte dos inquiridos, havendo 39 professores (37,1%) que estão bastante de acordo, em segundo lugar, 29 professores (27,6%) estão *completamente de acordo* e em terceiro lugar, 26 professores (24,8%) estão *mais de acordo que em desacordo*. Considerando as respostas dadas aos itens anteriores podemos realçar que a grande maioria dos docentes inquiridos (89,5%) situa a sua resposta na faixa positiva da escala, ou seja, são de opinião de que as crianças sobredotadas necessitam de atendimento especial, confirmando a necessidade de um atendimento específico aos sobredotados.

No estudo de Silva (1992), foi menor, a percentagem de professores favoráveis à necessidade de um atendimento específico aos alunos sobredotados. Podemos, assim afirmar que a opinião dos inquiridos da nossa amostra sobre a questão anterior, vai ao encontro ao nosso enquadramento teórico, no qual explanámos largamente a necessidade de atendimento especial aos sobredotados segundo a perspectiva de vários autores.

QUADRO N.º 21 - Distribuição dos professores segundo o grau de concordância em relação à afirmação: “As crianças sobredotadas necessitam de atendimento especial”

Grau de concordância	Frequência	%
1 - Completamente em desacordo	3	2,9
2 - Bastante em desacordo	3	2,9
3 - Mais em desacordo que de acordo	5	4,8
4 - Mais de acordo que em desacordo	26	24,8
5 - Bastante de acordo	39	37,1
6 - Completamente de acordo	29	27,6
Total	105	100,0

Comparámos o grau de concordância dos professores em relação à afirmação: “*As crianças sobredotadas necessitam de atendimento especial.*”, por subgrupos no que respeita às variáveis nível de ensino que leccionam e tempo de serviço docente, através do teste *Kruskal-Wallis* (apêndice III – I e III - J). Verificámos que relativamente ao nível de ensino, não existem diferenças significativas, pois que o valor de *p-value* 0,327 é superior ao nível de significância 0,05. Ou seja, o nível de ensino não influencia o grau de concordância dos inquiridos em relação àquela afirmação.

Desta forma, não se verifica a nossa hipótese inicial H9 – «*O nível de ensino em que leccionam influencia o grau de concordância dos professores em relação à afirmação “As crianças sobredotadas necessitam de atendimento especial”.*»

No que respeita à variável tempo de serviço, também não se verificam diferenças significativas, dado que o valor de *p-value* 0,271 é superior ao nível de significância 0,05. Também o tempo de serviço docente não influencia o grau de concordância dos inquiridos em relação àquela afirmação.

Assim, não se verifica a nossa hipótese inicial H10 – «*O tempo de serviço docente influencia o grau de concordância dos professores em relação à afirmação “As crianças sobredotadas necessitam de atendimento especial”.*»

QUESTÃO N.º 9.1

Na questão 9.1, no que concerne à **adequação de cada modalidade de atendimento aos alunos sobredotados**, os professores deveriam assinalar a sua opinião relativamente ao grau de adequação de diferentes modalidades de atendimento numa escala de 1 a 6, em que 1 corresponde a *Completamente desadequado* e 6 corresponde a *Completamente adequado*. Após análise das respostas dos inquiridos através da tabela de frequências, verificámos que maioria faz uma apreciação positiva relativamente aos itens da questão 9.1, posicionando-se na faixa positiva da escala:

- “*Pedagogia diferenciada na sala de aula*” (Item 1 - 87,7%).
- “*Atendimento dentro das classes regulares, estimuladas de uma forma especial, nas horas lectivas, pelo professor da turma.*”, (Item 2 - 80%).
- “*Diversificação dos conteúdos curriculares.*”(Item 3 - 90,5%).
- “*Complemento de actividades normais com outras adicionais que vêm enriquecer os conteúdos iniciais.*”(Item 4 - 91,4%).
- “*Adequações curriculares.*” (Item 5 - 79%).

-“*Actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo.*”(Item 6 – 86%).

-“*Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno*” (Item 7 – 80%).

-“*Cumprimento do programa específico*” (Item 9 – 64,8% dos inquiridos situa-se na faixa positiva da escala).

-“*Combinação de programas de Aceleração e enriquecimento*” (Item 10 – 80% dos inquiridos situa-se na faixa positiva da escala).

-“*Frequência de centros de recursos apropriados fora das horas lectivas*” (Item 13 – 68,6%).

-“*Atendimento por professores especializados, fora da sala de aula dentro das horas lectivas*” (Item 14 – 71,4%)

-“*Contactos com Universidades.*” – (Item 15 – 72,4%)

-“*Cursos de verão/Fim de semana.*” (Item 16- 81%)

Os itens que se inserem na faixa negativa da escala, ou seja, os itens cujo grau de concordância dos inquiridos é negativo são os seguintes:

-“*Entrada precoce no 1º ciclo*” (Item 8 - 58,11%)

-“*Integrando classes especiais em escolas comuns*” (Item 11 – 61%)

-“*Integrando escolas especiais*” (Item 12 – 64,8%)

Estes dados revelam a importância dada ao atendimento. Salienta-se que a maioria dos professores (80%), defende como mais adequada a modalidade de atendimento que deve ser realizada durante as horas lectivas: 90,5% defende a diversificação de conteúdos curriculares e discorda em relação à segregação dos alunos sobredotados. É de salientar que a maioria discorda da integração dos alunos sobredotados em classes especiais e em escolas especiais. Apesar do pouco conhecimento que os inquiridos dizem possuir da problemática da sobredotação verifica-se que, à semelhança do estudo de Falcão (1992) a maioria dos docentes privilegia a integração como a mais adequada forma de atendimento.

Recorrendo à prova estatística ANOVA (apêndice III – L e III - M), compararam-se as médias das opiniões dos professores relativamente à adequação de cada modalidade de atendimento aos alunos sobredotados, por diferentes subgrupos no que concerne ao nível de ensino que leccionam e ao tempo de serviço docente. Verificámos que não existem diferenças significativas entre os subgrupos, pois os valores obtidos de 0,691 e 0,090 respectivamente, são superiores ao nível de significância de 0,05. Podemos

afirmar então, que nenhuma destas variáveis (nível de ensino e tempo de serviço) parece influenciar a opinião dos docentes quanto ao grau de adequação das diferentes modalidades de atendimento aos sobredotados.

Constatamos assim, que não se verifica a nossa hipótese inicial H11 – «*O nível de ensino em que os professores leccionam influencia a sua opinião relativamente ao grau de adequação das modalidades de atendimento aos alunos sobredotados.*»

Também não se verifica a nossa hipótese inicial H12 - «*O tempo de serviço influencia a opinião dos professores em relação ao grau de adequação das modalidades de atendimento aos alunos sobredotados.*»

QUESTÃO N.º 10

Na questão 10, pedia-se aos professores que assinalassem o grau de **concordância em relação à participação dos pais para um adequado desenvolvimento do processo educativo dos alunos sobredotados**. Esta questão é composta por três itens com uma escala de 1 a 6, em que 1 corresponde a *Completamente em Desacordo* e 6 corresponde a *Completamente de Acordo*.

No que respeita ao 1º item “*O modo de conjugação funcional escola/pais está directamente relacionado com o sucesso ou fracasso educacional das crianças sobredotadas.*”, podemos constatar que uma grande parte dos docentes são concordantes com a afirmação. Assim 34 professores (32,4%) dizem estar mais de acordo que em desacordo, 26 professores (24,8%), estão bastante de acordo, 22 professores (21%), estão completamente de acordo. Somente 18 inquiridos (17,1%), afirmaram estar mais em desacordo que de acordo, como se pode observar no quadro n.º 22.

QUADRO N.º 22 - Concordância dos professores em relação à afirmação “ O modo de conjugação funcional escola/pais está directamente relacionado com o sucesso ou fracasso educacional das crianças sobredotadas.”

Grau de concordância	Frequência	%
1 - Completamente em desacordo	2	1,9
2 - Bastante em desacordo	2	1,9
3 – Mais em desacordo que de acordo	18	17,1
4 – Mais de acordo que em desacordo	34	32,4
5 - Bastante de acordo	26	24,8
6 - Completamente de acordo	22	21,0
Nr	1	1,0
Total	105	100,0

No que respeita ao segundo item” *Os pais conhecem bem as necessidades e interesses dos seus filhos, podendo partilhar essa informação com o professor, sempre na perspectiva de enriquecimento da qualidade das oportunidades educativas da escola.*”, constatámos que a grande maioria dos docentes são concordantes com a afirmação. Deste modo, observamos que 34 dos professores (32,4%) estão bastante de acordo com a afirmação, 30 professores (28,6%) estão mais de acordo que em desacordo, 16 professores (15,2%) estão completamente de acordo. Somente 18 professores (17,1 %) está mais em desacordo que de acordo, 2 professores (1,9%) bastante em desacordo e 2 professores (1,9%) completamente em desacordo, tal como se pode observar no quadro n.º 23.

QUADRO N.º 23 - Concordância dos professores em relação à afirmação” Os pais conhecem bem as necessidades e interesses dos seus filhos, podendo partilhar essa informação com o professor, sempre na perspectiva de enriquecimento da qualidade das oportunidades educativas da escola.”

Grau de concordância	Frequência	%
1 - Completamente em desacordo	2	1,9
2 - Bastante em desacordo	2	1,9
3 – Mais em desacordo que de acordo	18	17,1
4 – Mais de acordo que em desacordo	30	28,6
5 - Bastante de acordo	34	32,4
6 - Completamente de acordo	16	15,2
Nr	3	2,9
Total	105	100,0

Relativamente ao terceiro item “ *Os pais encontram-se em melhores condições para identificar comportamentos característicos da sobredotação dos filhos, enquanto que a escola pode não se aperceber tão rapidamente dessas características.*”, verificámos que grande parte dos professores concordam com a afirmação. Assim, 38 professores (36,2 %) estão mais de acordo que em desacordo, 11 professores (10,5 % estão bastante de acordo, 11 professores (10,5 %) estão completamente de acordo, conforme podemos observar no quadro n.º 24.

QUADRO N.º 24 - Concordância dos professores em relação à afirmação “ Os pais encontram-se em melhores condições para identificar comportamentos característicos da sobredotação dos filhos, enquanto que a escola pode não se aperceber tão rapidamente dessas características.

Grau de concordância	Frequência	%
1 - Completamente em desacordo	3	2,9
2 - Bastante em desacordo	10	9,5
3 – Mais em desacordo que de acordo	29	27,6
4 – Mais de acordo que em desacordo	38	36,2
5 - Bastante de acordo	11	10,5
6 - Completamente de acordo	11	10,5
Nr	3	2,9
Total	105	100,0

QUESTÃO N.º 11

Na questão 11, **pede-se aos professores que se posicionem sim ou não em relação à questão: “Recebe na escola orientações sobre a legislação nacional sobre alunos sobredotados?”**. Verificámos que 98 dos inquiridos responderam negativamente, e somente 4 dizem conhecer legislação nacional sobre sobredotados, num universo de 105 professores, havendo 3 que não responderam à questão.

Cruzámos a posição dos professores relativamente à questão anterior, por subgrupos quanto, ao nível de ensino que leccionam, aos anos de serviço docente, bem como, ao sexo.

Em relação ao nível de ensino leccionado, observamos que 3 docentes leccionam o 1º ciclo e 1 lecciona vários níveis de ensino, conforme se pode constatar pelo quadro n.º 25.

QUADRO N.º 25- Distribuição dos professores segundo o nível de ensino quanto à posição em relação à questão “Recebe na escola orientações sobre alunos sobredotados”?

Orientações	Nível de Ensino					
	Pré-escolar	1ºciclo	2ºciclo	3ºciclo	Vários níveis	Total
Sim	0	3	0	0	1	4
Não	12	25	28	29	4	98
Nr	1	0	1	1	0	3
Total	13	28	29	30	5	105

No que respeita aos anos de serviço docente, 2 inquiridos situam-se no intervalo entre 5 a 9 anos; 1 situa-se no intervalo entre 20 a 24 anos e outro situa-se no intervalo entre 25 a 29 anos, conforme se pode observar pelo quadro n.º 26.

QUADRO N.º 26- Distribuição dos professores segundo os anos de serviço docente quanto à posição em relação à questão “Recebe na escola orientações sobre alunos sobredotados”?

Orientações	Anos de serviço docente							
	Menor ou igual a 4 anos	5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	Total
Sim	0	2	0	0	1	1	0	4
Não	13	10	17	14	15	15	14	98
NR	1	0	0	1	0	1	0	3
Total	14	12	17	15	16	17	14	105

De entre os quatro inquiridos que responderam afirmativamente, três são do sexo feminino e um é do sexo masculino, conforme se pode verificar pelo quadro n.º 27

QUADRO N.º 27 - Distribuição dos professores segundo o sexo quanto à posição em relação à questão “Recebe na escola orientações sobre alunos sobredotados”?

Orientações	Sexo		
	Masculino	Feminino	Total
Sim	1	3	4
Não	16	84	100
NR	1	0	1
Total	18	87	105

QUESTÃO N.º 11.1

Na questão 11.1, o item 1: “*Informações sobre a legislação nacional acerca dos alunos sobredotados*”, foi assinalado por 4 dos professores (3,8%), como o tipo de orientações recebidas na escola. Relativamente ao item 2: “*Orientações específicas para trabalhar adequadamente com alunos sobredotados*”, não foi assinalado por nenhum inquirido, conforme quadro n.º 28.

QUADRO N.º 28 - Tipo de orientações recebidas

Tipo de orientações recebidas	Frequência	%
“Informações sobre a legislação nacional acerca dos alunos sobredotados.”	4	3,8
“Orientações específicas para trabalhar adequadamente com alunos sobredotados.”	0	0
NA	101	96,2
NR	0	0
Total	105	100

De entre os quatro inquiridos que afirmam receber na escola “*Informações sobre a legislação nacional acerca dos alunos sobredotados*”, três são do sexo feminino e um é do sexo masculino, conforme quadro n.º 29.

QUADRO N.º 29 - Comparação entre os professores que afirmam receber na escola “*Informações sobre a legislação nacional acerca dos sobredotados*”, segundo o sexo

Legislação nacional	Sexo		
	Masculino	Feminino	Total
Sim	1	3	4
Total	1	3	4

Cruzámos a resposta dos professores que responderam afirmativamente, isto é que dizem receber na escola “*informações sobre a legislação nacional acerca dos sobredotados*”, com o nível de ensino e observamos, conforme quadro n.º 30, que do total de 4 respostas afirmativas, 3 docentes leccionam o 1º ciclo e 1 lecciona vários níveis.

QUADRO N.º 30 - Comparação entre os professores que afirmam receber na escola “*Informações sobre a legislação nacional acerca dos sobredotados*”, segundo o nível de ensino

Legislação Nacional	Nível de ensino		
	1ºciclo	Vários níveis	Total
Sim	3	1	4
Total	3	1	4

Cruzámos as respostas dos inquiridos que responderam afirmativamente com o tempo de serviço docente e observámos conforme quadro n.º31, que relativamente aos anos de serviço docente, 2 inquiridos situam-se no intervalo entre 5 a 9 anos; 1 situa-se no intervalo entre 20 a 24 anos e outro situa-se no intervalo entre 25 a 29 anos.

QUADRO N.º 31 - Comparação entre os professores que afirmam receber na escola “Informações sobre a legislação nacional acerca dos sobredotados”, segundo os anos de serviço docente

Legislação Nacional	Anos de serviço docente			Total
	5 a 9 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	
Sim	2	1	1	4
Total	2	1	1	4

QUESTÃO N.º 11.2

Quanto ao conhecimento sobre a legislação sobre sobredotação, 98 dos inquiridos (93,3%) responderam que não conheciam legislação sobre alunos sobredotados, só 6 professores (5,7%), dizem ter conhecimento de tal legislação, conforme podemos observar no quadro n.º 32.

QUADRO N.º 32 - Conhecimento da Legislação sobre alunos sobredotados

	Frequência	%
Sim	6	5,7
Não	98	93,3
Nr	1	1,0
Total	105	100,0

Observámos pela análise do apêndice IV (quadro n.º 7), que de entre os 6 professores (5,7%), que responderam afirmativamente, isto é, que dizem ter conhecimento de legislação sobre alunos sobredotados, uma resposta remete para a subcategoria “*Não se recorda*” do número do Decreto. Apenas uma resposta se inclui na subcategoria “*O Estatuto do Aluno*”, seguida das subcategorias “*Decreto Lei N.º 3 /2008*” e “*Despacho Normativo N.º 50/2005*”, também com uma resposta respectivamente (quadro n.º 33).

QUADRO N.º 33 - Conhecimento da legislação específica sobre alunos sobredotados

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	F.U.R	%
Legislação	Decreto Lei N.º 3 /2008	1	25%
	Despacho Normativo N.º 50/2005	1	25%
	Estatuto do Aluno	1	25%
	Não se recorda	1	25%
TOTAL		4	100%

QUESTÃO N.º 12

Na questão 12, quanto **ao grau de eficácia no que concerne às medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério da Educação para resolver a problemática da sobredotação em Portugal**, a maioria constituída por 32 professores (30,5%) assinala-as como pouco eficazes, logo seguido de 30 professores (28,6%) que dizem serem muito pouco eficazes, tendo 26 professores (24,8 %) considerado nada eficazes e somente 10 inquiridos (9,5%) foram de opinião de que as medidas do Ministério da Educação são algo eficazes. É de salientar que 7 docentes (6,7%) não responderam à questão, conforme se pode constatar no quadro n.º 34.

Podemos salientar que grande parte dos inquiridos, mesmo não conhecendo a legislação específica sobre alunos sobredotados, consideram as medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério da Educação ineficazes, pois 83,9% dos inquiridos situam a sua resposta na faixa negativa da escala. Esta avaliação realizada pelos professores parece-nos um pouco paradoxal, já que a grande maioria dos docentes diz não conhecer legislação alguma específica sobre alunos sobredotados. Uma possível interpretação para este dado, poderá estar relacionada com a conjuntura política/educacional em que se vive actualmente em Portugal, marcada por contestação quase geral face às políticas ministeriais no que concerne ao Estatuto da Carreira Docente (greves, plenários sindicais, etc.), que poderão ter influenciado a opinião dos inquiridos quanto à eficácia das medidas do Ministério da Educação.

QUADRO N.º 34 - Opinião dos professores quanto ao grau de eficácia em relação às medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério da Educação

	Frequência	%
1- Nada eficazes	26	24,8
2- Muito pouco eficazes	30	28,6
3- Pouco eficazes	32	30,5
4- Algo eficazes	10	9,5
Nr	7	6,7
Total	98	93,3

Procurámos verificar as hipóteses H13 e H14, através da aplicação do Teste *Kruskal-Wallis*, (apêndice III – N e III - O). A primeira (H13) estabelecia que «*O nível de ensino leccionado influencia a opinião dos professores em relação ao grau de eficácia no que concerne às medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério de educação para resolver a problemática da sobredotação em Portugal.*». A segunda (H14) postulava que «*O tempo de serviço docente influencia a opinião dos professores em relação ao grau de eficácia no que concerne às medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério de Educação para resolver a problemática da sobredotação em Portugal.*»

Não foram encontradas diferenças significativas relativamente à opinião dos inquiridos no que respeita ao nível de ensino, pois que o valor de *p-vallue* 0,572 é superior ao nível de significância 0,05. Não se confirmou, assim, a hipótese H13. A opinião dos professores quanto ao grau de eficácia em relação às medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério da Educação é independente da variável nível de ensino leccionado. Esta distribuição pode ser observada através do quadro 35.

Contudo, no que concerne ao tempo de serviço docente já se constata diferenças significativas, pois que o valor de *p-vallue* 0,045 é inferior ao nível de significância 0,05, confirmando-se, deste modo, a hipótese H14. O tempo de serviço docente influencia a opinião dos professores da nossa amostra quanto ao grau de eficácia no que concerne às medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério da Educação para resolver a problemática da sobredotação em Portugal.

Observando mais detalhadamente a influência da variável tempo de serviço docente na opinião dos inquiridos quanto ao grau de eficácia no que concerne às medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério da Educação para resolver a problemática da sobredotação em Portugal, verificamos que em primeiro lugar vem o grupo dos 10 a 14 anos de serviço com 16 professores, logo seguido do grupo dos 20 a 24 anos de serviço com 14 docentes e em terceiro lugar o grupo dos 25 a 29 anos de serviço com 13 professores, cujas respostas se situam na faixa negativa da escala (cf. quadro n.º 36).

QUADRO N.º 35 - Distribuição dos professores por nível de ensino segundo a opinião quanto ao grau de eficácia das medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério da Educação

Grau de Eficácia	Nível de ensino					
	Pré-escolar	1ºciclo	2ºciclo	3ºciclo	Vários níveis	Total
1 – Nada eficazes	5	10	3	6	1	25
2 – Muito pouco eficazes	2	6	12	7	2	29
3 - Pouco eficazes	4	6	9	13	0	32
4 – Algo eficazes	1	3	3	2	1	10
Total	12	25	27	28	4	96

QUADRO N.º 36 - Distribuição dos professores por tempo de serviço docente segundo a opinião quanto ao grau de eficácia das medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério da Educação

Grau De Eficácia	Tempo de serviço docente							
	Menor ou igual a 4 anos	5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	Total
1- Nada eficazes	5	4	5	1	7	3	1	26
2-Muito pouco eficazes	3	1	6	4	5	5	6	30
3-Pouco eficazes	4	5	5	7	2	5	3	31
4-Algo eficazes	0	2	0	1	0	3	3	9
Total	12	12	16	13	14	16	13	96

CAPÍTULO III. CONCLUSÃO

A presente investigação inserida no âmbito do Mestrado em Psicologia Especialização em Necessidades Educativas Especiais, pretendeu dar uma contribuição no estudo e aprofundamento da problemática da sobredotação, nomeadamente no que se refere aos conhecimentos e percepções dos professores.

A principal finalidade desta investigação era percebermos quais os conhecimentos e percepções que os professores da nossa amostra, ou seja, do Agrupamento de Escolas de Santiago Maior têm sobre esta temática.

Na revisão da literatura fizemos referência às características e necessidades dos alunos sobredotados em idade escolar, bem como a algumas abordagens educativas mais adequadas a estas crianças, valorizando-as individual e socialmente. Na parte teórica aludimos de forma geral à necessidade de formação dos professores na área da sobredotação.

Auscultaram-se especialistas na Área da Psicologia, cujas sugestões e recomendações serviram para nos orientarmos na realização desta investigação, de índole marcadamente exploratória, de carácter quanti-qualitativo.

Com o objectivo de explorar os conhecimentos e percepções que os professores possuem na área da sobredotação, definiram-se as questões a incluir no nosso instrumento de recolha de dados. O referido instrumento que tendo, do ponto vista das suas características psicométricas, uma boa consistência interna foi aplicado a 105 sujeitos, tendo-se verificado que dos 120 questionários distribuídos 15 não tiveram retorno.

É importante destacar as principais limitações desta investigação, no que se refere ao número de elementos da amostra, à diferença de participantes segundo o género e ao carácter voluntário da participação. Os resultados obtidos circunscrevem-se ao universo escolar considerado.

Após reflexão com base no tratamento e análise dos dados recolhidos através do instrumento de pesquisa utilizado, foi possível observar com esta investigação que:

- O nível de conhecimentos dos professores do nosso estudo, acerca dos sobredotados é baixo ou nulo e é independente do nível de ensino leccionado e do tempo de serviço docente. Desta forma, questionamo-nos como pode a escola responder adequadamente aos alunos sobredotados e cumprir assim o seu principal papel?

Também numa investigação realizada por Correia (2002), a autora verificou que o sistema educativo, ignorava o processo de identificação destes alunos e a respectiva resposta educativa adequada às suas necessidades, esquecendo os seus legítimos direitos, e de que estes alunos têm direito a uma educação diferenciada.

- A grande maioria dos professores do nosso estudo não recebeu formação em matéria de sobredotação quer inicial, quer contínua. 95,2% dos inquiridos afirma que o curso de formação inicial não lhe forneceu formação para trabalhar com alunos sobredotados. 90,5% dos professores afirma não ter recebido formação contínua nesta área.

- As principais fontes de aquisição de conhecimentos apontadas pelos professores da nossa amostra sobre sobredotação inseridas na Formação não Formal são a comunicação social e o diálogo com colegas. Inseridas na Formação Formal referiram a Pós graduação em Ensino Especial e Frequência do Curso de Psicologia.

Outras fontes de aquisição referidas pelos inquiridos foram a Autoformação e a Internet, que se inserem na subcategoria Autoformação.

-Dos 31 professores que justificaram não possuir formação suficiente na área da sobredotação, as suas respostas reenviam para em primeiro lugar a sub-categoria *Necessidade de formação técnica ao nível do diagnóstico e da intervenção*. Em segundo lugar vem a sub-categoria *Necessidade de troca de experiências*, e em terceiro lugar a sub-categoria *Temática pouco abordada*.

-A maioria constituída por 93 professores questionados (88,6%), nunca teve alunos sobredotados ao longo do seu percurso profissional.

-De entre os 11 docentes que têm ou já tiveram alunos sobredotados ao longo do seu percurso profissional, descreveram a experiência na sala de aula com estes alunos e as dificuldades no seu atendimento. As respostas dos docentes reenviam para duas categorias: *Dificuldades no Atendimento*, *Sem Dificuldades no Atendimento*. A primeira destas categorias foi a mais representada no discurso dos docentes, desdobrando-se em cinco subcategorias: *Elevado número de alunos por turma*, *Casos problemáticos*, *Recusa da escola*, *Relacionamento social*, *Turmas heterogéneas*. A sub-categoria *Relacionamento social* constitui a principal dificuldade, logo seguida da respeitante a *Casos problemáticos*.

De entre os professores que têm ou já tiveram alunos sobredotados e dizem não ter tido dificuldades no seu atendimento, salientamos as repostas que reenviam para as

sub-categorias *Produção de material didático*, como por exemplo, dossiers e ficheiros para uso pessoal destes alunos e a sub-categoria *Relação interpessoal*, que foi positiva.

-De entre as dificuldades que pensam vir a sentir no atendimento aos alunos sobredotados, referidas pelos 46 professores que responderam à questão e após análise de conteúdo efectuada verificámos a categoria mais representada é *Dificuldades no Atendimento aos sobredotados*. A subcategoria *Motivação para as aprendizagens escolares*, surge como a principal dificuldade, logo seguida da subcategoria *Resposta às suas necessidades de aprendizagem*.

-A grande maioria dos docentes questionados, embora desconhecadora da problemática da sobredotação, posicionou as suas respostas na faixa negativa da escala, considerando que o potencial superior das crianças sobredotadas não é por si só garante de sucesso escolar. Não se registaram diferenças significativas no que respeita às variáveis nível de ensino leccionado e tempo de serviço docente.

-Observámos uma relação estatisticamente significativa entre o nível de ensino em que leccionam os professores da nossa amostra e o nível de conhecimentos que possuem, no que respeita à Teoria das “*Inteligências Múltiplas*” de Gardner (1983), confirmando-se assim, a nossa hipótese inicial H5. Os professores que leccionam em vários níveis de ensino, foram quem apresentou valores mais elevados (87,00), seguidos dos professores do 2º ciclo (59,39).

É de salientar que aquela teoria não foi ainda suficientemente assumida pelos professores da nossa amostra, permanecendo menos exploradas e valorizadas formas de inteligência menos tradicionais na literatura sobre o assunto, por exemplo a inteligência musical ou a inteligência quinestésica. Deprendemos que as concepções de inteligência e sobredotação, como conjunto alargado de habilidades ou aptidões, não parecem ainda ter passado para as concepções dos profissionais do ensino e da educação.

A divulgação da teoria das “*Inteligências Múltiplas*”, junto aos docentes, pela sua facilidade de compreensão, pode auxiliar a grande tarefa pedagógica de descobrir e desenvolver a sobredotação.

- Mesmo não possuindo qualquer formação e desconhecendo critérios para avaliar alunos sobredotados, a maioria dos professores conseguiu ainda que intuitivamente caracterizar este tipo de alunos, identificando de forma positiva diversas características comportamentais do seu desempenho nas categorias de Aprendizagem, Motivação e Liderança, Dificuldades e Criatividade com excepção das categorias Sócio-Moral e Aptidão Física, em que os inquiridos se situam na faixa negativa da escala. Este facto,

vem confirmar a importância do professor como elemento integrante da equipa de identificação do aluno sobredotado. Não sendo o único elemento a ser considerado no processo de identificação, a sua importância é assinalada por Guenther (2000) “ *entre vários possíveis observadores presentes naturalmente na vida de uma criança, a pessoa do “professor de sala de aula” aparece como uma figura de frente. É ele que se encontra e convive diariamente com ela, em situações as mais variadas, em uma dimensão de tempo considerável.* “(51)

O professor pode ser uma fonte de informação imprescindível na detecção de alunos sobredotados, e são capazes de melhorar a sua habilidade para a identificação das crianças sobredotadas sempre que se lhes proporcione o treino e a formação necessária que lhes permita focar a atenção e emitir juízos acertados.

- Existe uma relação estatisticamente significativa entre a variável nível de ensino em que os professores leccionam e o grau de concordância relativamente às potenciais características comportamentais dos alunos sobredotados, confirmando-se assim, a nossa hipótese inicial H7. O subgrupo dos docentes que leccionam vários níveis de ensino é quem parece saber caracterizar melhor um aluno sobredotado, seguido do subgrupo do 1º ciclo. Verificámos, pois, uma relação estatisticamente significativa entre a variável nível de ensino que leccionam e o grau de concordância dos professores em relação às potenciais características dos sobredotados.

Quanto ao grau de concordância em relação às potenciais características dos alunos sobredotados mostrou ser independente da variável tempo de serviço docente.

- Outra das observações salientadas por este estudo foi a de que o grau de concordância dos inquiridos com a necessidade de um atendimento especial para as crianças sobredotadas mostrou ser independente das variáveis nível de ensino que leccionam e tempo de serviço, pois não existem diferenças significativas entre os subgrupos, não se confirmando as nossas hipóteses iniciais, H9 e H10. A grande maioria dos docentes questionados (89,5%) situa a sua resposta na faixa positiva da escala, ou seja, são de opinião de que as crianças sobredotadas necessitam de atendimento especial, confirmando a necessidade de um atendimento específico aos sobredotados. No estudo de Silva (1992), foi menor a percentagem de professores favoráveis à necessidade de um atendimento específico aos alunos sobredotados (75%).

- A opinião dos docentes inquiridos quanto ao grau de adequação das diferentes modalidades de atendimento aos sobredotados mostrou ser independente das variáveis nível de ensino em que leccionam e tempo de serviço docente, pelo que não se

confirmaram as nossas hipóteses iniciais H11 e H12. Não se verificaram diferenças significativas entre os grupos de inquiridos.

- Com a presente investigação foi possível constatar que a opinião dos professores em relação à participação dos pais no processo educativo dos alunos sobredotados é favorável. Tanto a família, como a escola devem valorizar, estimular e desenvolver as capacidades, criatividade, liderança e a capacidade social do aluno.

O clima de aceitação, confiança e estímulo proporcionado pela família favorece a manifestação e desenvolvimento em harmonia dos talentos superiores da criança. É de salientar o papel da família como precursora, motivadora e orientadora na educação e desenvolvimento das capacidades excepcionais dos filhos, sem esquecer as suas necessidades específicas.

Para que se alcance uma educação eficaz dos alunos sobredotados é imprescindível um trabalho de cooperação activo e dinâmico da escola, em conjunto com os pais.

É verdade que o papel da família é decisivo, mas o da escola também é fundamental. As novas propostas educativas cuja finalidade principal é melhorar a qualidade de ensino, conferem novas competências aos professores e à família, e requerem o apoio de diversos profissionais para se poder realizar um currículo aberto que se adequa e concretize em função da realidade e da resposta à diversidade dos alunos.

- A maioria dos inquiridos (93,3%) do nosso estudo, disse que não recebia orientações sobre legislação referente aos sobredotados. Foi possível verificar também, que a maioria (93,3%) dos professores da nossa amostra, não conhece nenhuma legislação que se aplique aos sobredotados. Constata-se assim, que existe um desconhecimento do enquadramento legislativo no que se refere à sobredotação, na grande maioria dos professores, talvez devido à reduzida informação nesta matéria que circula dentro da própria Escola/ Agrupamento. Existe legislação nacional proveniente do Ministério da Educação que contempla os alunos sobredotados, mas a sua divulgação parece não chegar a todos os docentes. A legislação refere que os alunos sobredotados deverão beneficiar de um programa educativo que contemple medidas que podem passar pela antecipação ou aceleração no percurso escolar e enriquecimento curricular e extracurricular (Despacho n.º 173/91; Portaria n.º 611/93 e Despacho Normativo n.º 1/2005).

- A opinião dos professores quanto ao grau de eficácia em relação às medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério da Educação mostrou ser independente da variável nível de ensino leccionado, logo não se verifica a nossa hipótese inicial H13 . A

independência entre a variável nível de ensino leccionado e as referidas medidas poderá estar relacionada com o clima de contestação vivenciado pelos diferentes grupos de professores perante o Estatuto da Carreira Docente. Salientamos que 83,9% dos inquiridos situam a sua resposta na faixa negativa da escala, ou seja, considera as medidas ineficazes.

Existe uma relação estatisticamente significativa entre a variável tempo de serviço docente e a opinião dos professores da nossa amostra quanto ao grau de eficácia no que concerne às medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério da Educação para resolver a problemática da sobredotação em Portugal, pelo que se verifica a nossa hipótese inicial H14.

Os professores que leccionam vários níveis de ensino parecem ser quem detém mais conhecimentos sobre a temática da sobredotação, pois foram os que obtiveram melhores resultados em relação ao nível de conhecimentos sobre a teoria das Inteligências Múltiplas e os que melhor caracterizam os alunos sobredotados. Estes resultados levam-nos a questionar, será que só os professores que leccionam vários ciclos é quem se preocupam mais com os aspectos de índole pedagógica? Outra razão poderá ser o facto de neste grupo se incluírem docentes de Educação Especial que à partida terão mais formação sobre esta temática, já que se trata de um tema abordado durante a Especialização em Necessidades Educativas Especiais.

Pelo presente estudo se depreende que as dificuldades sentidas pelos professores, bem como a carência de conhecimentos para trabalharem com alunos sobredotados, poderão dever-se à necessidade de formação nesta área. Pode-se concluir que os inquiridos da nossa investigação não estão preparados para atender às necessidades dos sobredotados, e perfilhando a opinião de (Coelho, 1984) corre-se o risco de que a escola esteja expulsando os grandes talentos por inadequação.

Observámos, assim, na realidade pesquisada a emergência da questão da formação de professores na área da sobredotação atendendo-se ao compromisso com a qualidade de ensino. É necessário fazer a articulação entre o que ensinar, o como ensinar e o que para quem ensinar. Uma boa formação específica e adequada para uma prática educativa equilibrada seria a resposta ideal para a situação actual das crianças com necessidades educativas especiais associadas à sobredotação.

Consideramos que nenhuma formação deve ser considerada como acabada em definitivo. Neste contexto, qualquer forma de abordar a formação dos professores terá que incluir o estudo conjunto da formação inicial e da formação contínua. A este

respeito Reyor (1979) comenta que *«há uma grande necessidade por parte dos professores de que prossigam aprendendo numa sociedade em que os problemas sociais existem em grande número e os valores estão em constante mudança»*. Esta evolução constante das situações sociais e escolares implica que o educador para que possa desempenhar o seu papel de uma forma correcta, junto de todos os alunos em geral sejam sobredotados ou não, é necessário manter uma posição de renovação psicológica e pedagógica permanente, como afirma Mialaret (1981). Esta renovação só é possível se o professor/educador mantiver uma situação de actualização constante e uma reflexão permanente.

É necessária, por parte dos professores, uma mudança nas suas próprias concepções de ensino e por parte das escolas em geral, uma adaptação às novas exigências educativas. A formação contínua tende a ser objecto de profunda reflexão, ao ser realizada, principalmente, por instituições de Ensino Superior, de quem é competência organizar acções de formação que permitam ao professor/educador uma actualização pedagógica dentro dos princípios que emanam da LBSE.

A integração dos alunos sobredotados no sistema regular de ensino implica a necessidade da implementação de programas de intervenção adequados a estes alunos. Isto implica por sua vez, a formação específica neste campo para os professores/educadores, a qual terá que ser bem estruturada e sempre tendo em conta as novas adaptações pedagógicas. E como diz Mialaret (1981), esse permanente estado de alerta, só pode ser mantido se *«durante a sua formação, o educador foi iniciado na prática da busca pedagógica e poder assim desenvolver a sua criatividade educativa»*.

Neste âmbito Pereira (1992), é de opinião de que essa formação específica de professores/educadores terá que ter enfoque nas suas diferentes vertentes, para que a educação das crianças e jovens sobredotados abarque diversas fases e níveis de intervenção. Deverá assim, ser considerada nos Cursos de Formação Inicial e nos Cursos de Formação Contínua de professores, bem como nos Cursos de Educação Especial igualmente previstos na LBSE no seu artigo 33º.

Correia (2002), salienta que são muito poucas as iniciativas provenientes do Ministério da educação para suprimir a falta de formação sentida pelos docentes, há que empreender esforços no sentido de colmatar esta necessidade. Depreende-se do nosso estudo que se torna urgente garantir que os professores possam ter acesso a acções de formação na área da sobredotação, é pois, necessário sensibilizar a comunidade educativa para esta problemática.

Nesta perspectiva, de modo a contribuir para uma acção educativa mais centrada nas capacidades e necessidades individuais dos alunos, cujo direito à diferença e à valorização das potencialidades e competências que constitui um dos princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, é imprescindível incluir o tema da sobredotação na formação inicial e contínua de professores para que tenham sensibilidade e compreendam as mudanças, que se tornam cada vez mais aceleradas. A formação deverá ter em conta não só em termos genéricos, mas também entre outras, a especificidade da problemática do sobredotado.

A formação contínua deverá ser concebida a partir da expressão dos próprios docentes, das suas dificuldades das suas carências e das suas expectativas. No entanto, salientamos que ao organizar cursos de formação contínua deve ter-se em conta, como referem Freiberg e Townsend (1982), que estes não podem ser unicamente dirigidos às necessidades dos professores, pois isso limitaria o seu alcance. Assim, um programa efectivo de formação contínua deverá ir ao encontro não só das necessidades dos alunos mas também das dos pais, da comunidade em geral e, portanto das autoridades locais com qualquer tipo de interferência na escola.

Pode-se dizer que apesar de toda a complexidade que gira em torno desta temática, nunca é tarde para reconhecer os nossos erros e limitações e tentar corrigir objectivando uma identificação e intervenção o mais precoce e adequada possível.

O primeiro passo para determinar a resposta educativa mais idónea a atender as necessidades destes alunos deve ser a identificação através de processos de detecção e avaliação psicopedagógica, e posteriormente dar prioridade à intervenção, pois não interessa identificar sem intervir.

Sob uma perspectiva prática consideramos que a nossa investigação poderá contribuir para que todas as crianças e jovens adolescentes tenham o direito a ser ajudados a desenvolver o potencial que possuem, e a que a se lhes proporcione uma educação que lhes permita crescer felizes, a ser responsáveis, autónomos, ter confiança em si mesmos e na sociedade que os rodeia.

Outro contributo da nossa investigação poderá ser o de chamar a atenção dos professores inquiridos para a problemática da sobredotação impelindo-os a procurar mais formação na área.

Salienta-se a utilidade do nosso questionário na investigação e o seu interesse no âmbito do estudo dos conhecimentos e percepções dos professores, e na formação dos

mesmos. Conhecer melhor o que os professores pensam dos alunos pode constituir uma boa forma de melhorar a formação dos próprios alunos.

Estamos conscientes que o estudo por nós realizado não esgota a investigação nesta área. Poder-se-á encaminhar a nossa reflexão para novas formas de abordar esta temática.

Sugere-se que, em posterior estudo, se investigue a validade externa do questionário utilizado. Considerar a hipótese de que existem diferenças estatisticamente significativas no questionário entre professores com diferentes percursos de vida.

Outra sugestão para uma futura investigação, averiguar como estão as escolas a cumprir a legislação que prevê o Plano de Desenvolvimento para alunos excepcionais (Despacho n.º 50/2005 de 9 de Novembro), cumprem ou não, se sim quem é a equipa de base? Que dificuldades, que formação, que ajudas de técnicos, que frutos?

Estes, seriam procedimentos com utilidade na continuação do estudo desta problemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEREDA, A. & SASTRE, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Editorial Síntesis.

APCS – *Actas da I Conferência Portuguesa das crianças Sobredotadas* (6,7 e 8 de Agosto de 1986), Edição do IDL em colaboração com a APCS, Porto, The World Council for Gifted and Talented Children, 1987

ALENCAR, E. M. L. S. (1987). Programas de Atendimento ao Sobredotado no Brasil e para o Desenvolvimento de Habilidades Criativas. *Jornal de Psicologia*, 6 (4), 17-21.

ALENCAR, E. M. L. S. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU.

ALENCAR, E. (1988, Julho- Agosto). O estímulo ao talento e à Excelência, *Jornal de Psicologia*, Porto, pp. 10-13

ALMEIDA, L. S. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: CIDINE

ALMEIDA, L. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32.

ALMEIDA, L. S., SIMÕES, M. R., VIANA, F. I & PEREIRA, M. A. M. (1996). A entrada antecipada de crianças na escola: considerações em torno da avaliação psicológica. In, L. S. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Eds.), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português* (pp. 173-185). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

ALMEIDA, L. S. & NOGUEIRA, C. (1988). As percepções dos professores sobre o conceito de sobredotação. *Jornal de Psicologia*, 7 (1), 10-13.

ALMEIDA, L. S. & OLIVEIRA, E. P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. s., Almeida, e. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados : contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS

ALMEIDA, L. S., SILVA, E. P., SILVA, M. E. & OLIVEIRA, C. G. (2000). O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: Impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação. *Sobredotação*, (1,2), 83-98.

ALMEIDA, L. S., SILVA, E. P. M., OLIVEIRA, E. P., PALHARES C., MELO, A. S. & RODRIGUES, A. (2001). Conhecimentos e percepções dos professores na área da sobredotação. *Sobredotação*, 2 (2), 139-153.

ALMEIDA, L., OLIVEIRA, E. & MELO, A. (2000). *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.

ALMEIDA, L. S. & OLIVEIRA, E. P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.). *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.

ALONSO, J. A. & BENITO, Y. (1996): *Superdotados: Adaptación escolar y social en secundaria*. Narcea, Madrid.

ALONSO, J. A., ALVAREZ M., CRETU, C., ARY, J., PEIXOTO, L. C., VARELA, J. E MORGAN-CUNY, S. (2003). Políticas educativas internacionales para alumnos com sobredotación intelectual. In J. A. Alonso, J. S. Renzulli & Y. Benito. *Manual internacional de superdotados: Manual para profesores y padres*. Madrid: Editorial EOS.

ANTUNES, A. & ALMEIDA, L. (2008). O Atendimento Educativo dos Sobredotados: Ritmos Diferentes nos Estados Unidos, na Europa e em Portugal. *Revista Diversidades*, 19, 3-8.

AMABILE, T. (1983). *The social psychology of creativity*. Nueva York: Springer Verlag.

ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*, Mc Graw- Hill, Lisboa.

BAHIA, S. & JANEIRO, I. (2001). O que faz a diferença quando se tem um aluno diferente. *Sobredotação*, 2 (1), 11-28.

BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROS, Elsa (Novembro, 2004). Hiperactivos, sobredotados, disléxicos, in *Pais & Filhos*. N.º.166, pp. 90-96). Lisboa: Motor Press.

BELL, J. (2002). *Como realizar um Projecto de Investigação*. 2ª ed. . Lisboa: Gradiva

BENAVENTE, A. (1999). *Escolas, professores e processos de mudança* (2ª ed.) Lisboa: Livros Horizonte.

BENAVENTE, A. (1992). *Escolas, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte. Biblioteca do Educador.

BAUM, S (1990). (1990), «Gifted but learning disabled», retirado em 29 de Novembro de 2004 de <http://ericec.org/digests/e479.html>

BENITO, (1992): *Desarrollo y Educacion de los Ninos Superdotados*. Salamanca, Amarú.

BLOOM, B. (Ed.) (1985). *Developing talent in young people*. Nova Iorque: Ballantine Books.

BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

BORLAND, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRODY, L. E. & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 282 – 297.

CANDEIAS, A. M. & ALMEIDA, L. S. (2000). Contributos da inteligência social ao estudo da sobredotação. *Sobredotação*, 1, 129- 146.

CHAPMAN, J. W. (1989). Learning disabled children's self – concepts. *Review of Educational Research*, 58 (3), 347-371.

CARVALHO, O. A. & PEIXOTO, L. M. (2000). *A escola inclusiva: Da utopia à realidade*. Braga: APPACDM.

CASTELLÓ, A. (1994: Concepto de superdotación y modelos de inteligência. En Benito, Y. : *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Amarú, Salamanca.

COLANGELO; N. & DAVIS, G. A. (1981) *Handbook of gifted education*, Needham Heights, MA, Allyn and Bacon

COLANGELLO, N. & DAVIS, G. (Eds), (1997), *Hanbook of gifted education*. Boston: Ally & Bacon.

CONNOVER; L: (1996), « Gifted and learning disabled? Is it possible?», retirado em 9 de Julho de 2003 de [http:// www.1 donline.org/1d_indepth/gt_/1d/conover.html](http://www.1donline.org/1d_indepth/gt_/1d/conover.html)

CONSEIL DE L'ÉUROPE– Comission de la Culture et de l'Education (1994). *Recommandation 1248 relative à l'éducation des enfants surdués*.

CORTIZAS, M. J., ÁRIAS RODRIGUEZ, M^a. A; ABALDE, E.; GARCIA-FUENTES, C. D.; MENDIRI, P.; MUÑOZ CANTERO, J. M. (1998). Identificación de una población de bien dotados. *Revista Galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 3 (2), 343-366.

CORTIZAS, M. (2000). *Mentes criativas, mentes superdotadas?* *Sobredotação*, 1, 2 (1), p. 99-120.

CORREIA, L. M. (2003). Quando a inclusão quer dizer exclusão. *Diversidades*, 1 (2), 5- 15.

COSTA, A. R. & FARIA, L. (2000). Influência da competência percebida na competência objectiva em alunos brilhantes. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.). *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.

CROPPER, C. B. (1997). *A generalizability theory study of a survey instrument to identify gifted and talented students: The looking for traits, attributes, and behaviours student referral form*. Texas Tech University.

CROPLEY, A. J. (1993). Creativity as an element of giftedness. *International Journal of Educational Research*, 19, 17 – 30.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997), Intrinsic Motivation and Effective Teaching: A Flow Analysis, in J. L. Bess (eds.), *Teaching well and liking it*, Londres, The John Hopkins University Press, pp. 72-89.

DASILVA, M. (2000). As dificuldades que os pais dos alunos sobredotados verbalizam e os apoios que solicitam dos técnicos. In L. S. Almeida, E. Oliveira & A. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). (Eds). (Thousand Oaks: Sage Publications Inc.)

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA, (2005). *Curso de Formação Especializada em Educação de crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo e Motor*. Beja: Autor.

ESTRELA, A. (1984). *Teoria e prática de Observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INC

FALCÃO, Ilídio (1992). *Crianças Sobredotadas: Que Sucesso escolar?*, Edições Asa, Rio Tinto.

FARIA, L & FIGUEIREDO, H. (2000). Auto- conceito e sucesso escolar em alunos com necessidades educativas especiais. In *Actas do V congresso Galego-Português de Psicopedagogía*, 6 (4), 933-939.

FELDHUSEN, J. F. (1986). A new conception of giftedness and programming for the gifted. *Illinois Council for the Gifted Journal*, 5, pp. 5-26.

FELDHUSEN, J. F. & JARWAN, F. (1993). *Identificacion of gifted and talented youth for educational programs*. In Heller et al, 233-51.

FELDMAN, D. H., com GOLDSMITH, L.T. (1991). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. Nova Iorque: Teachers College Press.

FELDMAN, H. ; PIIRTO, J. (1995), Parenting talented children, in M Bornstein (ed.), *Handbook of parenting*, I, Nova Iorque, Longman, pp. 285-304.

FERNANDEZ, M.^a A. (1994): Actividades de grupo para padres de superdotados. En Benito Y. : *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Amarú, Salamanca.

FERREIRA, J. (2004). Hiperactivos, sobredotados e disléxicos... Não estaremos a exagerar? In Elsa de Barros, *Pais & Filhos*, pp. 91-96.

FONSECA, A.C. (2004). Crianças e jovens em risco: Análise de algumas questões actuais. In H. D Silva, A. C. Fonseca, L. Alcoforado, M. M. Vilar & C. M. Vieira (Eds.), *Crianças e jovens em risco: Da investigação à intervenção* (pp. 11-36). Coimbra: Almedina.

FORTIN; M. F. (1999). *O Processo de investigação: da concepção à realidade*. Loures: Lusociência –Edições Técnicas e Científicas, Lda.

FREEMAN, J. (1979). *Gifted Children: Their identification and development in a social context*. Lancaster: MPT Press Limited.

FREEMAN, J.(1990). Gifted Young People`s Relationship in Education. *Gifted International*, Vol. 4, 2, 110-115.

FREEMAN, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of Gifted*, 17 (2), 80-197.

FREEMAN, J. & GUENTHER, Z. (2000). *Educando os mais capazes: Ideias e ações comprovadas*. São Paulo: E. P. U.

FREIBERG; H: J. y TOWNSEND, K. S. (1982) Does Inservice Make a Difference? *Brittish Journal of Inservice Education*, Vol. 8

GALLAGHER, J. J. e S. A. GALLAGHER (1994), *Teaching the Gifted Child* (4th Edition). Boston: Allyn and Bacon, pp.168-169.

GALLAGHER, J.J. (1975): *Teaching the gifted child*. Allyn and Bacon: Boston.

GALLAGHER, J. J. & KIRK, S. A. (1996). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nova Iorque: Basic Book.

GARDNER, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GHIGLIONE, R.; MATALON; B. (1992). *O inquérito – Teoria e Prática*. Lisboa: Celta Ed. Lda.

GIL, A. C. (1989). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Ed. Atlas S. A..

GREENE S. e HILL (2005) Researching children's experience: Methods and Methodological issues. In S. Green & D. Hogan (Eds). Researching children's experience: Approaches and methods (pp. 1-21). Lond: Sage Publications

GROLNICK, W. S. & Ryan, R. M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 3, 177-184.

GUENTHER, Z. (2000). *Desenvolver capacidades e talentos: Um conceito de inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.

GUENTHER, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes: Ideias e ações comprovadas*. São Paulo : EPU.

GUENTHER, Z. C. (1986). *Inventividade, criatividade, inteligência e educação de bem-dotados*, educação em debate, ano 9, nº 12, Jul/Dez. p. 59-68.

GUENTHER, Z. C. (2000). *Desenvolver capacidades e talentos: Um conceito de inclusão*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

GUILFORD, J. P. (1957) . *A revised structure of intellect*. Los Angeles: University of Southern California.

GUILFORD, J. P. (1952). *The nature of human intelligence*. New york: Basic Book.

ILLIORTH, R. S. (1986). *Lessons from childhood*. London.

INSTITUTO DA INTELIGÊNCIA, (2005). Saiba como se avalia um sobredotado (Documento file://F:\Sobredotados & Crianças Talentosas.htm).

JELTOVA, I. & Grigorenko, E. L. (2005). Systemic approaches to giftedness. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

KIRK, Samuel A. E Gallagher, James J. (1987). *Educação da Criança Excepcional*, edição Bilingue, Martins Fontes, São Paulo, pp. 65-117.

KING, G. A. Shltz, I. Z., Steel, K., Gilpin, M. & Cathers, T. (1993). Self-evaluation and self-concept of adolescents with physical disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 47 (2), 132-140.

KOHLBERG; Lawrence. 2 Vols. Vol. 2 (1984): *The Psychology of moral development: The Nature and Validity of Moral Stages*, Harper and Row: San Francisco.

LANDAU, Erika (1990), *A coragem de ser sobredotado*, CERED: São Paulo.

LAGE, A. M. V., Alencar, M. L., Esteves, R. C. & Fonseca, A. S. (2000). Identificação de alunos com altas habilidades. *Sobredotação*, 1, 121-128.

LESSARD- HÉBERT e tal (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Artes Gráficas Lda.

LINDZ, C. S. & Macrine, S. L. (2001). Na alternative approach to the identification of gifted culturally and linguistically diverse learners: The contribution of dynamic assessment. *School Psychology International*, 22 (1), 74-23.

LOVECKY; D.V. (1999), «Gifted children with AD/HD», retirado em 29 de Novembro de 2004 de <http://ericec.org/fact/loveky.html>

MAROCO, J (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.

MARTINSON, Ruth A. – *The Identification of the Gifted and Talented*, Office of the Ventura County Superintendent of Schools, Ventura, Califórnia, 1974.

METTRAU, M. B. (1987). Superdotação: Um diálogo com o Professor. *Revista do Mestrado UERJ*. Temas em Educação, 2/2, 55-621.

METTRAU, M.; ALMEIDA, L. S (1994): A Educação da Criança Sobredotada: a Necessidade Social de um Atendimento Diferenciado. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 7, nºs 1 e 2, pp. 5-13. Universidade do Minho.

METTRAU, M. B. & Almeida, L. A. (1996). *Concepções e representações da inteligência nos professores*. In Almeida, L. S., Silvério, J. & Araújo, S. (Orgs.), Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

MIALARET. G. (1977): *La Formacion des Enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.

MIRANDA, L & Almeida, L. S. (2002). Sobredotação em Portugal: Contributos das Associações Portuguesas para divulgação do tema. *Sobredotação*, 3 (2), 43-54.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1988). Despacho n.º 6/SERE/88, de 6/4.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- GABINETE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, ARTÍSTICA E PROFISSIONAL, ME.GETAP (1989): *Ensino Tecnológico e Artístico*. Carvalhos: Gráfica Claret.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). Decreto Lei n.º 319/91, de 23/8.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). Despacho n.º 173/ME/91 de 23/10.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), Despacho Normativo nº 30/2001, de 30 de Junho.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *A Avaliação dos Alunos do Ensino Básico*. Despacho n.º 1/2005, de 4/1.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20/10.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). Decreto Lei nº 3/2008, de 7/2.

MOLTZEN, R. (1996). Underachievement. In D. McAlpine & R. Moltzen (Eds.) *Gifted and talented*. Palmerston North: ERDC Press.

MONKS, F. (1997). Alunos sobredotados na turma: a questão da identificação e da programação. In M. E. Silva (Org.), *Actas da Conferência sobre sobredotação*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

MONKS, J. & PFLUGER, R. (2005). *Gifted education in European schools: Inventory and perspective*. Bonn: Federal Ministry of Education and Research.

NOVAES, m. H. (1979). *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas.

NOVAES; H. (1992). *Psicologia de la actitud creadora* . Buenos Aires: Kapelusz.

OLSON, R. K. (1985). Disabled reading processes and cognitive profiles. In D. B. Gray & J. F. Cavanaugh (Eds.), *Biobehavioral measures of dyslexia*. Parkton: York Press.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (1998). Talented search: Purposes, rationale, and role in gifted education. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9 (3), 106-13.

QUATTROCHI, C. G. (1974). Reconizing Creative potencial in preschool children. *The Gifted Child Quarterly*, 18 (3), 74-80.

PALHARES, C. & OLIVEIRA, E. & Melo, A. (2000). ANEIS: Programas de Enriquecimento. In *Sobredotação*, 1 (1 e 2), pp. 191-202.

PEREIRA, Frederico (2005, Ano 39), Educação e Desenvolvimento de Alunos Sobredotados: Factores de risco e de protecção, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (pp. 243-258), Universidade de Coimbra, Coimbra.

PEREIRA, M. (1998). *Crianças Sobredotadas: Estudos de caracterização*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Coimbra: Universidade de Coimbra.

PEREIRA, M. (2000). Sobredotação: A pluralidade do conceito. *Sobredotação*. Vol. 1, nº 1 e 2. pp. 147-178.

PEREIRA, M. A. M. (2004). Análise do anteprojecto do Dec. Lei da Reforma da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo: Avanços e retrocessos. *Sobredotação*, 5, pp. 171-178.

PEREIRA, M. L. B. F. (1991): A Problemática da sobredotação e a formação de professores. *Eurotalent*, Vol.1, Portugal.

PEREIRA, M. L. (1994): La Educación de los superdotados en Portugal. Perspectivas de cambio. En Benito Y.: *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Amarú, Salamanca.

PÉREZ, L. (1993). “Dificultades de aprendizaje en alumnos y alumnas de altas capacidades: escalas de apreciación de las conductas del alumno en el contexto escolar”, *Revista de altas capacidades*. 2, pp10-12.

PÉREZ, L. et al. (2000). *Educar filhos inteligentes*. Madrid: Editorial CCS.

PÉREZ, I. P. (2003). *Educación Especial Técnicas de intervención*. Madrid: McGraw-Hill.

PÉREZ, L.F.(Cord.) (2006). *Alumnos com Capacidad Superior- Experiencias de Intervención educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.

PERRENOUD, P. (1996). *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional. Publicações D.Quixote.

(2001).

PERSON, R. S., JOSWIG, H., & BALOGH, L. (2000). Gifted education in Europe: Programs, practices, and current research. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais- A Complementaridade do SPSS. 4ª ed.*. Lisboa: Edições Silabo, Lda.

PINTO, A. C. (1987). As Estratégias do Sobredotado na Implementação da Aprendizagem de Sujeitos Normais. *Jornal de Psicologia*, 6, (4), pp. 12-15.

PUNCH, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, Vol. 9, (3) 321-342.

QUIVY , R.; CAMPENHOUDT; L: (1998) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAM. Decreto Regulamentar Regional nº 13-A/97 M de 15 de Julho.

RAM. Decreto Regulamentar Regional nº 16/2005/M de 17 de Dezembro.

RENZULLI, & REIS (1985), *The schoolwide enrichment model*, Creative Learning Press Inc., USA.

RENZULLI; H: (1988). The three teoring of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. Sternberg & Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: University Cambridge.

RODRIGUES, C., (2001). Sobredotação em debate na UBI (Documento file:///F:\urbi et orbi.htm).

RYOR, J. (1979): Three perspectives on inservice education. *Journal of Teacher Education*, Vol. XXX, nº 1.

- RUDNITSKI, R. A. (2000). National/provincial gifted education policies: Present state, future possibilities. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier.
- SÁNCHEZ, M. D.; COSTA, J. L. (2000), *Los Superdotados: esos alumnos excepcionales*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- SANTOS, B. (1987). *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Paulo Sargento (Org.) (2007). *Temas Candentes em Psicologia do desenvolvimento*. Lisboa: Climepsi Editores.
- SCHEIFELLE, Marian (1964). *El Niño Sobredotado en la Escuela Comun*, trad. Para espanhol de Jorge A. Siroli e Mario R. dos Santos, Buenos Aires: Editorial Paidós,.
- SCHUNK, D. H. (1990). Self-concept and school achievement. In C. Rogers & P. Kutnick (Eds.), *The social psychology of primary school*. London: Routledge.
- SENOS J., DINIZ T., (1998). *Crianças Sobredotadas: Intervenção Educativa, Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- SERRA, H. (2005). *O Aluno Sobredotado*, GailivroVila: Nova de Gaia.
- SERRANO, H. (1995) *Sobredotados uma Intervenção Educativa*. Universidade de Lisboa e Ciências da Educação, Lisboa
- SILVA, M. (1992). *Sobredotados suas Necessidades Educativas Específicas*. Porto: Porto Editora.
- SILVERMAN, R. & ZIGMOND, N. (1983). *Self-concept in learning disabled adolescents*. *Journal of Learning Disabilities*, 16 (8), 478-482.
- SILVERMAN, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 37-41.

SIMÕES, M. F. (2000). Auto-conceito em crianças com sobredotação e dificuldades de aprendizagem: Perspectivas de intervenção. *Sobredotação*, 2 (2), 9-24.

SIMÕES, M. F. (2001). Abordagem desenvolvimentista na identificação de alunos sobredotados. *Sobredotação*, 1 (2), 57-66.

SISK, Dorothy (1987). *Creative teaching of the gifted*. New York: Mc Graw Hill,.

SWANSON, H. L. (1991). Operational definitions and learning disabilities: An overview. *Learning Disability Quarterly*, 14, 242-254.

SPRINTHALL, N. e SPRINTHALL, Richard (1990/1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista* (5ª Edição), Lisboa: Mc Graw- Hill.

STERNBERG, R. J. Et al (1980), *Competence considered*, Y. U. P., London: Newhaven.

STERNBERG, R. J. & DAVIDSON, J. E. (1986). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge Univ Press.

TANNEBAUM, I. J. (1964). *Gifted Children. Psychological and Educational Perspectives*, New York: MacMillan Publishing Co.

TANNEBAUM, A. J. (2000). A history of giftedness in school and society. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier.

TERRASSIER, Jean-Charles (1981), *Les enfants surdoués*, Paris : ESF.

TERMAN, L. M. (1925). *Genetic studies of genius (vol.1) : Mental and physical traits of s thousand gifted chidren*. Stanford : Stanford UniniversitY of Chicago Press.

TERMAN, L. M. (1959): *Genetic studies of genius*. Standford University Press.

TRIVINOS, A. N. S. (1990). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo : Editora Atlas S. A..

TORRANCE, E. P. (1965) : La preparación del maestro de niños sobredotados. En Torrance : *Cómo és el niño sobredotado y cómo enseñarle*. Buenos Aires : Paidós. 113-118.

TORRANCE, E. P. (1975), *Tests de pensée créative de E.P. Torrance* : Manuel, Paris, Les Editions du centre de Psychologie appliqué.

TOURÓN, J & REYERO, M. (2000). Mitos y realidades en torno a la superdotación. In L. S. Almeida, E. P Oliveira & A. S. Melo, (Eds.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO e Ministério da educação e Ciência de Espanha.

VALLA, J. (1986). A Análise de conteúdo. In Silva A. S., Pinto J. M. (Eds.) *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento

VAN TASSEL-BASKA, J. L (1989). The role of the family in the success of dsantaged learners”. In J. Van Tassel-Baska, J.y P. Olszewski-Kubilius (eds.). *Patternrs of influence of gifted learners. The home, the self and the school*. Nueva York. Teacher College Press.

VAN TASSEL-BASKA, J. (1988), “ Couseling talented learning”, in J. Vantassel-Baska (ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners (3rd ed.)*, Denver, CO, Love, pp. 489-510.

VEIGA, F. H. (1999). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais n para professores e pais*. Coimbra: Almedina.

VEIGA, F. & MARQUES, P. (1998). Escala de representações dos alunos acerca da sobredotação (ERAS). In Leandro Almeida, Jorge Silvério & Salvador Araújo (Orgs.).

Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

VEIGA, H. F., MOURA, M., J. & RIBEIRO, A. (1995). Percepções dos Professores acerca dos Alunos Sobredotados. In A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira (Eds.) *A escola – Um objecto de estudo*, 915-930. VI Colloque National de Lisboa.

VEIGA, F., MOURA, H., M., J., RIBEIRO, A. & ABREU, R. (1996). Alunos sobredotados vistos pelos professores. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: APPORT.

VEIGA, F. & MARQUES, P. (1998). Escala de representações dos alunos acerca da sobredotação (ERAS). In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: APPORT.

VEIGA, F. & MARQUES, P. (2001). Escala de representações dos professores acerca da sobredotação: Construção de uma escala de avaliação (ERPAS). *Sobredotação*, 2 (2), 25-40.

WALLACE, B., (1983/1988). *La Educación de los Niños Más Capaces: Programas e Recursos Didácticos para la Escuela*, Trad. Para o espanhol de Genís Sánchez Barberán, Madrid: Visor.

WARNOCK, R. (1978). *Special Education Needs; London: H. M. S.*

WEBB, J. T.; LATIMER, D. (1993), «ADHD and children who are gifted», retirado em 29 de Novembro de 2004 de <http://77.ericec.org/digests/e522.html>

WINNER, E. (1996). *Crianças sobredotadas: Mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.

WHITMORE, J. R. (1981). Gifted Children with Handicapping Conditions: A New Frontier. *Exceptional Children*, Reston, Va., 48 (29), October, pp. 106-114.

WHITMORE, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Ally & Bacon.

WITTY, P. A. – *The Gifted Child*, Heath, Boston, 1954.

WOLFLE, J. (1989). The gifted preschooler: Developmentally different, but still three or four years old. *Young Children*, 44, 41-48.

ANEXOS

ANEXO I

EXEMPLO DE UMA ESCALA DE IDENTIFICAÇÃO

ITENS	POUCO		MODERADA		MUITO
	1	2	3	4	5
1.Desempenho Intelectual					
1.1Curiosidade Intelectual -questiona o comum e o diferente. -levanta sempre questões.					
1.2.- Capacidade de concentração - é persistente no que faz e gosta - não fica distraído facilmente e é capaz de concentrar-se, apesar das solicitações do meio.					
1.3. – Capacidade de análise e síntese - face ao estudo de um assunto novo é capaz de concentrar-se, apesar das solicitações do meio.					
1.4. – Poder crítico - julga e tem capacidade de julgamento.					
1.5. – Interdependência de julgamento. - tem ideias próprias que mantém e defende.					
2. Capacidade Criadora					
2.1.- Originalidade - usa métodos novos, combina ideias cria produtos diferentes. - faz coisas novas e originais com material que é pouco usado.					
2.2. – Imaginação - é capaz de aproximar ideias e problemas, encontrar alternativas, descobrir associações, brincar com ideias.					
3. Capacidade de Liderança					
3.1. – Capacidade de influência e de aceitação pelo grupo. - tem ideias, sugestões e está apto a assumir decisões.					
3.2.- Sensibilidade para os problemas do grupo - percebe e preocupa-se com problemas que os outros não vêem; questiona e sugere.					
3.3. – Responsabilidade - assume tarefas e funções com facilidade.					
3.4. – Chamar a atenção sobre si mesmo: - fala sempre muito.					
3.5.- Gosta de aceitar desafios - enfrenta as dificuldades com facilidade.					

ITENS	POUCO	MODERADA			MUITO
	1	2	3	4	5
4. Desempenho social					
4.1.- Aceitação dos outros - apresenta interesse genuíno e preocupação com os outros. - tem prazer no convívio social.					
4.2.- capacidade de relacionamento - é sensível às situações de grupo. - observa relações de conduta social.					
5. Desempenho Físico					
5.1.- Habilidade física - coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente em jogos organizados.					
5.2.- Nível de energia Física - tenacidade e rigor para actividades físicas.					

FONTE: Escala resultante de uma síntese das escalas de identificação de Sisk (19879 e Novaes (1979), in: Falcão. Ilídio. 1992, Crianças sobredotadas, Que sucesso escolar?, Edições asa, pp.99-101.

ANEXO II

O dilema do Heinz e do farmacêutico

Numa cidade da Europa, uma mulher estava a morrer de câncer. Um medicamento descoberto recentemente por um farmacêutico dessa cidade podia salvar-lhe a vida. A descoberta desse medicamento tinha custado muito dinheiro ao farmacêutico, que agora pedia dez vezes mais por uma pequena porção desse remédio. Henrique (Heinz), o marido da mulher que estava a morrer, foi ter com as pessoas suas conhecidas para lhe emprestarem o dinheiro e, assim poder comprar o medicamento. Apenas conseguiu juntar metade do dinheiro pedido pelo farmacêutico. Foi ter, então com ele; contou-lhe que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para lhe vender o medicamento, pagando mais tarde a metade do dinheiro que ainda lhe faltava. O farmacêutico respondeu que não, que tinha descoberto o medicamento e que queria ganhar dinheiro com a sua descoberta. O Henrique, que tinha feito tudo ao seu alcance para comprar o medicamento, ficou desesperado e estava a pensar assaltar a farmácia e roubar o medicamento para a sua mulher.

1. Deve ou não o Henrique assaltar a farmácia e roubar o medicamento? Porquê?
2. Se o Henrique não gostar da mulher devia roubar o medicamento? Porquê?
3. Se a pessoa que estava a morrer não fosse a mulher mas um desconhecido, devia ou não o Henrique roubar o medicamento? Porquê?
4. Como deve o Henrique roubar o medicamento, sabendo que por lei é proibido roubar? (Isto se o sujeito defende que o Henrique deve roubar).
5. É importante que as pessoas façam tudo o que podem para salvar a vida a alguém? Porquê?

Fonte : Extraído de KOHLBERG, Lawrence. 2 Vols. Vol. (1984): *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*, Harper and Row, San Francisco. p. 640.

ANEXO III

Discussão do Macro-problema “Fome Mundial”

Tópicos sugeridos por Slavkin e Slavkin (1988, cit. por Serrano 1995) para discussão do macro-problema “fome mundial”:

- .Aumentar o cultivo de cereais por acre;
- .Cultivo de novas plantas que resistam aos predadores;
- .Formar cientistas e técnicos em produtividade agrícola;
- .Implementação de práticas agrícolas mais modernas;
- .Implementação de redes de comunicação;
- .Implementação de serviços administrativos adequados para otimizar a utilização de recursos limitados; e
- .Desenvolvimento de políticas governamentais adequadas que implementem infra-estruturas que permitam fazer face á crise. O aluno poderá apresentar um relatório escrito com as suas propostas pessoais para acabar com o problema da fome.

Fonte: Extraído de J. J. Gallagher e S. A. Gallagher (1994), *Teaching the Gifted Child* (4th Edition). Boston: Allyn and Bacon, pp.168-169.

ANEXO IV

Aplicação da teoria de Bloom

Kirk e Gallagher (1987) indicam o seguinte exemplo de Felhusen e Treffinger (1977) como hipótese de aplicação da teoria de Bloom:

Conhecimento: Faça uma lista das principais causas da 1ª Guerra Mundial apresentadas no texto de Jones.

Compreensão: Explique o conceito de détente e ilustre a détente em acção.

Aplicação: Se a temperatura sobe e a pressão do gás aumenta, qual seria o impacto sobre o vasilhame de metal?

Análise: Quais são as principais componentes de um livro?

Síntese: Utilizando os conceitos de gerontologia, descreva um padrão ideal de comportamento na velhice.

Julgamento: Utilizando os padrões de crítica literária, faça uma crítica do trabalho de Jones sobre a educação moderna.

Fonte: Extraído de S. Kirk e J.J Gallagher (1987), *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, p. 96

ANEXO V

Discussão sobre Hamlet

Operação	Exemplo
<ul style="list-style-type: none"> - Memória - Pensamento Convergente - Pensamento Divergente - Pensamento de Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Quem é que Hamlet matou por engano? - Explique porque é que Hamlet rejeitou Ofélia? - Indique alguns outros modos pelos quais Hamlet poderia ter atingido os seus objectivos? - Hamlet tinha justificação para matar o tio?

Fonte: Extraído de J.J Gallagher e S. A. Gallagher (1994). *Teacching the gifted Child* (4th Edition). Boston: Allin and Bacon, p 293

ANEXO VI

Actividades Criativas na Área das Ciências

A Turma	Actividades para o aluno sobredotado
<p>- Está a estudar máquinas (na disciplina de Físico-Químicas)</p> <p>- Está a estudar o tempo (na disciplina de Geografia)</p>	<p>-Fabricar um modelo de uma máquina que lhe tenha interessado.</p> <p>-Visitar uma planta industrial, observar as máquinas em funcionamento e propor um projecto de reestruturação ou modernização.</p> <p>-Montar um motor que tenha sido desmontado peça por peça.</p> <p>-Instalar uma estação meteorológica em terrenos da escola para recolher dados respeitantes à direcção do vento, pressão atmosférica, temperatura e outros fenómenos semelhantes (usando instrumentos feitos em casa se não dispuser de outros).</p> <p>(p.94/95)</p>

Fonte : Extraído de M. Scheifele (1964), *El Niño Sobredotado en la Escuela Comum*, trad. Para o espanhol de Jorge A. Siroli e Mario R. Dos Santos, Editorial Paidós, Buenos Aires, pp. 27-28

ANEXO VII

Programa de Enriquecimiento

Enriquecimento do tipo 1 – Experiências Exploratórias

1. Contacto com a arte dentro e fora da escola, incluindo visitas a artistas, exposições e espectáculos que alarguem os horizontes culturais dos jovens.
2. Participação nas actividades dos museus, bibliotecas, centros de arte e institutos para estimular o interesse na investigação de determinados assuntos.
3. Assistir às actuações de outros alunos ou visitar exposições de artesanato, desenhos ou de livros feitos pelos alunos, passagem de slides, videogramas, etc.

Enriquecimento tipo 2 - Actividades de Aprendizagem em Grupo

1. Palestras de peritos e profissionais das artes para expandir os talentos dos alunos.
2. Tomar contacto com o uso de vários meios de comunicação, materiais e métodos que encorajem a resolução criativa de problemas.
3. Formação e monitoragem em técnicas de comunicação para valorizar as competências de expressão oral e escrita.
4. Aquisição de competências em técnicas de pesquisa.

Enriquecimento tipo 3 - Projectos Desenvolvidos Individualmente ou por Grupos de Alunos

1. Exposição de projectos de alunos na escola, biblioteca ou em centros da comunidade.
2. Promover espectáculos e dança, música e artes dramáticas na escola.
3. Compor músicas ou escrever poemas, histórias originais ou peças de teatro para encenação.
4. Apresentação dos resultados de um estudo ou investigação independente na sala de aula ou na biblioteca.

Fonte: Extraído de J.J Gallagher e S.^aGallagher (1994), *Teaching the gifted Child* (4th Edition). Boston: Allyn and Bacon, p. 264.

ANEXO VIII

Guião do especialista para apreciação da 1ª versão do questionário

GUIÃO DO ESPECIALISTA

1. Em termos científicos, a linguagem do questionário é correcta?

Sim _____ Não _____

1.1. Se responder negativamente dê sugestões:

2. Relativamente à plausibilidade do modelo explicativo teórico, concorda com a sua formulação?

Sim _____ Não _____

2.1. Se responder não, diga que variáveis deveriam ser retiradas

3. Que novas variáveis sugere para o presente modelo?

4. As questões são definidas dos conceitos para a dimensão e desta para as componentes?

Sim _____ Não _____

5. Gostaria de dar outro tipo de sugestões ou orientações sobre o questionário ou o modelo, para além das que foram apresentadas?

Sim _____ Não _____

5.1. Se respondeu positivamente diga quais:

Fonte: Extraído de Sota, M. (2003). A interação entre Professores e Pais /a Socialização dos Professores e a Participação dos Pais na Escola, Tese de Mestrado, Faro.

ANEXO IX

GUIÃO DO DOCENTE PARA APRECIÇÃO DO PRÉ-TESTE

Instruções: Agora gostaríamos que desse a sua opinião em relação ao questionário a que acabou de responder. Para tal assinale com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponder à sua opinião. Pode ainda acrescentar alguma sugestão nas linhas que se seguem a cada questão.

1. Compreendeu todas as questões logo após a sua leitura, ou seja, não teve dificuldade em perceber o que queriam dizer?

Sim _____ Não _____

Se respondeu não, diga quais as questões que lhe pareceram menos claras:

2. A linguagem utilizada nas questões é:

Acessível _____ Não acessível _____

Se respondeu *não acessível*, enumere as questões em que isso aconteceu:

3. Encontrou algumas questões ambíguas, ou seja, teve algumas dúvidas ou incertezas acerca do significado de alguma questão?

Sim _____ Não _____

Se respondeu *sim*, indique as questões onde isso acontece:

4. Em sua opinião os aspectos importantes das questões estão ditos de forma objectiva, ou seja, percebe-se facilmente aquilo a que se referem?

Sim _____ Não _____

Se respondeu *não*, indique as questões em que teve dúvidas:

Obrigado pela sua colaboração!

Fonte: Extraído de Sota, M. (2003). A interação entre Professores e Pais /a Socialização dos Professores e a Participação dos Pais na Escola, Tese de Mestrado, Faro.

ANEXO X

TABELA DE KMO

KMO	ANÁLISE FACTORIAL
1-0,9	Muito boa
0,8 – 0,9	Boa
0,7 – 0,8	Média
0,6 – 0,7	Razoável
0,5 – 0,6	Má
<0,5	Inaceitável

Fonte: Extraído de: MAROCO, J (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.

ANEXO XI

Tabela de Consistência – Alpha de Cronbach

Alpha	Consistência
>0,9	Muito Boa
0,8 – 0,9	Boa
0,7 – 0,8	Razoável
0,6 – 0,7	Fraca
<0,6	Inadmissível

Fonte: Extraído de PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais- A Complementaridade do SPSS. 4ª ed.*. Lisboa: Edições Silabo, Lda.

APÊNDICES

APÊNDICE I

1ª Versão

Inquérito por Questionário

Este questionário constitui uma etapa de recolha de informação para um estudo na área da sobredotação, a realizar no âmbito de um Mestrado em Psicologia da Educação – Especialização em Necessidades Educativas Especiais, na Escola Superior de Educação de Beja, em parceria com a Universidade do Algarve.

Pedimos-lhe a sua maior colaboração no preenchimento do questionário e na devolução do mesmo.

Garantimos-lhe que as suas respostas são totalmente confidenciais e anónimas.

Agradecemos-lhe a sua disponibilidade e imprescindível colaboração.

Muito Obrigado!

Questionário destinado aos professores

Escola: _____ Idade: _____

Estado Civil: _____ Sexo do Docente: _____ Formação

Académica: _____ Anos de Experiência Docente: _____

Outras Funções: _____

1. Já teve alunos sobredotados?

2. Como identifica um aluno sobredotado?

3. Que características fundamentais tem um aluno sobredotado?

4. Refira, ainda, outras fontes de informação que considere terem tido um papel relevante na obtenção de conhecimentos sobre este tema?

5. Considera que tem formação suficiente para trabalhar com alunos sobredotados?

Sim _____ Não _____

Justifique _____

6. Tem, ou já teve alunos sobredotados ao longo do seu percurso profissional?

Sim _____ Não _____

6.1. Se respondeu afirmativamente descreva essa experiência na sala de aula com estes alunos (incluindo se teve dificuldades no atendimento aos mesmos). Especifique.

6.2. Se respondeu não à questão 6, refira as dificuldades que pensa que poderia vir a sentir no atendimento a estes alunos.

6.3. Assinale, por favor, o grau de concordância relativamente à afirmação, atendendo à escala abaixo indicada: (**1** - Completamente em desacordo; **2** - Bastante em desacordo; **3** - Mais em desacordo que de acordo; **4** - Mais de acordo que em desacordo; **5** - Bastante de acordo; **6** - Completamente de acordo).

	1	2	3	4	5	6
O potencial superior das crianças sobredotadas é por si só garante de sucesso escolar.						

7. Dispõe de conhecimentos sobre a legislação nacional acerca das crianças sobredotadas?

8. Conhece alguma associação na área da sobredotação existente em Portugal?

9. Recebeu na sua formação inicial alguma formação relativa à sobredotação ou altas capacidades? E por iniciativa própria (formação contínua)?

10. Acredita que a formação que tem como professor(a) é suficiente para satisfazer as necessidades daqueles alunos que tem ou poderia ter, com altas capacidades?

11. Em sua opinião as iniciativas para a formação de professores relativamente à temática da sobredotação, tanto por parte da iniciativa privada como da pública são suficientes?

12. A identificação precoce da sobredotação pode ou não ser prejudicial para as crianças?

13. Em sua opinião, uma criança sobredotada pode desenvolver-se numa turma do ensino regular?

14. O que pensa da existência de escolas só para as crianças sobredotadas?

15. Concorda ou não, que as crianças sobredotadas sejam estimuladas de uma forma especial, dentro das classes regulares?

16.Em sua opinião, considera que deve haver diversificação do currículo para os alunos sobredotados?

17.Concorda ou não, que as crianças sobredotadas se aborrecem na escola e têm uma conduta oposicionista em relação aos responsáveis da sua educação?

18.Acha importante a participação dos pais dos alunos sobredotados ou com altas capacidades no processo educativo?

19. Que opinião tem em relação à colaboração entre o pessoal docente e outros profissionais (psicólogos, professores do ensino especial, Equipas de Orientação...) como acompanhamento ao professor na intervenção com alunos sobredotados?

20.A presença de uma criança sobredotada na sala de aula, dificulta ou facilita a interacção entre o grupo de colegas, e destes com o professor(a)?

Muito Obrigado pela sua colaboração!

APÊNDICE II

2ª Versão Questionário Final

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário constitui uma etapa de recolha de informação para um estudo na área da Sobredotação, a realizar no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação – Especialização em Necessidades Educativas Especiais, ministrado pela Universidade do Algarve em parceria com a Escola Superior de Educação de Beja. Tem como principal objectivo, avaliar as percepções dos professores face à temática da sobredotação.

O questionário é constituído por várias questões, é importante que responda a todas elas.

Pedimos-lhe a sua maior colaboração no preenchimento do questionário e na devolução do mesmo.

As respostas devem corresponder exclusivamente à sua opinião pessoal.

Garantimos-lhe que as suas respostas são totalmente confidenciais e anónimas.

Agradecemos-lhe a sua disponibilidade e imprescindível colaboração.

Muito Obrigado!

Questionário destinado aos professores

Escola: _____ Idade: _____ Estado Civil: _____
 Sexo Masculino: ____ Feminino: ____ Formação Académica: _____
 Anos de Experiência Docente: _____ Outras Funções: _____
 Nível de ensino que lecciona: Pré-escolar ____ 1º Ciclo ____ 2º Ciclo ____ 3º Ciclo ____
 A sua formação inicial foi concluída onde? (Assinale com x)
 Escola do Magistério _____ ESE _____ Universidade _____ Outra _____

1. Assinale, por favor, o nível de conhecimentos que possui no âmbito da sobredotação atendendo à escala abaixo apresentada: (1 - nenhuns; 2 - muito poucos; 3- poucos; 4- alguns; 5 - muitos; 6 - muitíssimos)

1	2	3	4	5	6

2. O seu curso de formação inicial forneceu-lhe conhecimentos e técnicas para trabalhar com alunos sobredotados?

Sim _____ Não _____

2.1. Se sim, especifique o tipo de formação recebida neste domínio da intervenção educativa.

3. Recebeu formação contínua no âmbito da sobredotação?

3.1. Especifique o tipo de formação recebida?

4. Refira, ainda, outras fontes de informação que considere terem tido um papel relevante na obtenção de conhecimentos sobre este tema?

5.Considera que tem formação suficiente para trabalhar com alunos sobredotados?

Sim _____ Não _____

Justifique _____

6.Tem, ou já teve alunos sobredotados ao longo do seu percurso profissional?

Sim _____ Não _____

6.1. Se respondeu afirmativamente descreva essa experiência na sala de aula com estes alunos (incluindo se teve dificuldades no atendimento aos mesmos). Especifique.

6.2. Se respondeu não à questão 6, refira as dificuldades que pensa que poderia vir a sentir no atendimento a estes alunos.

6.3. Assinale, por favor, o grau de concordância relativamente à afirmação, atendendo à escala abaixo indicada: (1 - Completamente em desacordo; 2 - Bastante em desacordo; 3 - Mais em desacordo que de acordo; 4 - Mais de acordo que em desacordo; 5 - Bastante de acordo; 6 - Completamente de acordo).

	1	2	3	4	5	6
O potencial superior das crianças sobredotadas é por si só garante de sucesso escolar.						

7. Assinale, por favor, o nível de conhecimentos que possui sobre a Teoria das Múltiplas Inteligências, atendendo à escala abaixo indicada: (1 - Nenhuns; 2 - Muito poucos; 3- Poucos; 4- Alguns; 5 - Muitos; 6 - Muitíssimos)

1	2	3	4	5	6

8. Assinale, por favor, o grau de concordância relativamente às potenciais características comportamentais dos alunos sobredotados, atendendo à escala abaixo indicada: (1 - Completamente em desacordo; 2 - Bastante em desacordo; 3 - Mais em desacordo que de acordo; 4 - Mais de acordo que em desacordo; 5 - Bastante de acordo; 6 - Completamente de acordo).

Características apresentadas	1	2	3	4	5	6
<i>Vocabulário avançado para a idade e para o nível escolar</i>						
<i>Busca da perfeição na realização das actividades</i>						
<i>Capacidade de concentração elevada</i>						
<i>Irrequietude elevada</i>						
<i>Precocidade nas aprendizagens</i>						
<i>Busca de maior informação e profundidade</i>						
<i>Elevada capacidade de aprendizagem</i>						
<i>Capacidade de abstracção elevada</i>						
<i>Desadaptação escolar</i>						
<i>Memória boa</i>						
<i>Exigência elevada para consigo próprios e para com os outros</i>						
<i>Grande autonomia</i>						
<i>Originalidade elevada na resolução de problemas</i>						
<i>Grande tendência para assumir as responsabilidades nas situações</i>						
<i>Desmotivação perante as tarefas de rotina</i>						
<i>Soluções variadas para determinados problemas</i>						
<i>Grande tendência para organizar e dirigir actividades de grupo</i>						
<i>Fazem as tarefas de maneira diferente ou imaginativa</i>						
<i>Grande preocupação pelos problemas do mundo</i>						
<i>Desleixo</i>						
<i>Juízo crítico face às suas capacidades e às dos outros</i>						
<i>Curiosidade elevada.</i>						

<i>Auto-confiança elevada.</i>							
<i>Grande sensibilidade perante o mundo que os rodeia.</i>							
<i>Capacidade de imaginação elevada.</i>							
<i>Persistência na realização e na finalização das tarefas do seu interesse.</i>							
<i>Ótima capacidade de relação social.</i>							
<i>Sentido de humor muito desenvolvido.</i>							
<i>Interesse elevado por se relacionarem com indivíduos mais velhos e /ou adultos.</i>							
<i>Ótimo rendimento escolar.</i>							
<i>Manifestam conduta oposicionista em relação aos professores.</i>							
<i>Dificuldades de integração social.</i>							
<i>Dificuldades de aprendizagem em alguma disciplina.</i>							
<i>Dispersam-se facilmente.</i>							
<i>São excepcionais na matemática mas podem apresentar dificuldades na leitura ou na escrita.</i>							
<i>Problemas de disciplina.</i>							
<i>Inteligência elevada.</i>							
<i>Apresentam, nalguns casos, necessidades educativas especiais.</i>							
<i>Grande tenacidade e rigor para actividades físicas.</i>							
<i>Boa coordenação motora.</i>							
<i>Parecem sonhar acordados.</i>							
<i>Elevada habilidade para participar em jogos.</i>							
<i>Elevado desempenho em áreas como a matemática ou línguas.</i>							
<i>Habilidade excepcional para as artes (música, dança, teatro, desenho, pintura, etc) sem ensino prévio.</i>							
<i>Profunda preocupação pela moral e justiça.</i>							
<i>Elevada capacidade de se adaptar rapidamente a novas situações.</i>							
<i>Elevada capacidade de cooperação.</i>							

9. Assinale, por favor, o grau de concordância relativamente à afirmação, atendendo à escala abaixo indicada: (1 - Completamente em desacordo; 2 - Bastante em desacordo; 3

- Mais em desacordo que de acordo; **4** - Mais de acordo que em desacordo; **5** - Bastante de acordo; **6** - Completamente de acordo).

	1	2	3	4	5	6
As crianças sobredotadas necessitam de atendimento especial.						

9.1. Assinale, por favor, a sua opinião relativamente ao grau de adequação de cada modalidade de atendimento aos alunos sobredotados, utilizando a escala abaixo apresentada: (**1** -Completamente desadequado; **2** - Bastante desadequado; **3** – Pouco adequado ; **4** - Adequado ; **5** – Muito adequado; **6** -Completamente adequado).

Modalidades de Atendimento	1	2	3	4	5	6
<i>Pedagogia diferenciada na sala de aula;</i>						
<i>Atendimento dentro das classes regulares, estimuladas de uma forma especial, nas horas lectivas, pelo professor da turma.</i>						
<i>Diversificação dos conteúdos curriculares.</i>						
<i>Complemento de actividades normais com outras adicionais que vêm enriquecer os conteúdos iniciais.</i>						
<i>Adequações curriculares.</i>						
<i>Actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo.</i>						
<i>Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;</i>						
<i>Entrada precoce no 1º Ciclo</i>						
<i>Cumprimento do programa específico de determinado ano escolar em menos tempo.</i>						
<i>Combinação de programas de Aceleração e Enriquecimento.</i>						
<i>Integrando classes especiais em escolas comuns.</i>						
<i>Integrando escolas especiais.</i>						
<i>Frequência de centros de recursos apropriados fora das horas lectivas.</i>						
<i>Atendimento por professores especializados, fora da sala de aula, dentro das horas lectivas.</i>						
<i>Contactos com Universidades.</i>						

<i>Cursos de Verão / Fim de semana.</i>						
---	--	--	--	--	--	--

10. Assinale, por favor, o grau de concordância em relação à participação dos pais para um adequado desenvolvimento do processo educativo dos alunos sobredotados, de acordo com a seguinte escala: (1 - Completamente em desacordo; 2 - Bastante em desacordo; 3 - Mais em desacordo que de acordo; 4 - Mais de acordo que em desacordo; 5 - Bastante de acordo; 6 - Completamente de acordo).

Participação dos pais	1	2	3	4	5	6
O modo de conjugação funcional escola/pais está directamente relacionado com o sucesso ou fracasso educacional das crianças sobredotadas.						
Os pais conhecem bem as necessidades e interesses dos seus filhos, podendo partilhar essa informação com o professor, sempre na perspectiva de enriquecimento da qualidade das oportunidades educativas da escola;						
Os pais encontram-se em melhores condições para identificar comportamentos característicos da sobredotação dos filhos, enquanto que a escola pode não se aperceber tão rapidamente dessa características.						

11. Recebe na escola, orientações sobre alunos sobredotados?

Sim _____ Não _____

11.1. Se sim, assinale com uma cruz o tipo de orientações recebidas:

Informações sobre a legislação nacional acerca dos alunos sobredotados _____

Orientações específicas para trabalhar adequadamente com alunos sobredotados _____

11.2. Conhece alguma legislação específica sobre alunos sobredotados?

Sim _____ Não _____

Se sim, refira qual _____

12. Assinale, por favor, a sua opinião em relação ao grau de eficácia no que concerne às medidas de intervenção e acompanhamento do Ministério de Educação para resolver a problemática da sobredotação em Portugal.

(**1** – Nada eficazes; **2** - Muito pouco eficazes; **3**- Pouco eficazes; **4**- Algo eficazes; **5** – Muito eficazes; **6** - Completamente eficazes)

1	2	3	4	5	6

APÊNDICE III

A

Kruskal-Wallis Test (HIPÓTESE H1)

Ranks

Nensino		N	Mean Rank
Nconhec	pré-escolar	12	41,17
	1ºciclo	28	49,14
	2ºciclo	27	63,19
	3ºciclo	30	45,27
	vários níveis	4	54,25
	Total	101	

Test Statistics^{a,b}

	Nconhec
Chi-Square	8,299
Df	4
Asymp. Sig.	,081

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

nensino

B**Kruskal-Wallis Test (HIPÓTESE H2)****Ranks**

Aedocente		N	Mean Rank
Nconhec	menor ou igual a 4 anos	12	58,46
	5 a 9 anos	13	47,04
	10 a 14 anos	17	48,74
	15 a 19 anos	14	67,07
	20 a 24 anos	16	45,31
	25 a 29 anos	16	45,72
	30 a 34 anos	14	51,14
	Total	102	

Test Statistics^{a,b}

	Nconhec
--	---------

Chi-Square	7,179
Df	6
Asymp. Sig.	,305

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

aedocente

C

Kruskal-Wallis Test (HIPÓTESE H3)

Ranks

aedocente		N	Mean Rank
potencial	menor ou igual a 4 anos	12	53,79
	5 a 9 anos	13	35,88
	10 a 14 anos	17	51,53
	15 a 19 anos	14	58,61
	20 a 24 anos	16	48,00
	25 a 29 anos	15	58,33
	30 a 34 anos	14	49,96
	Total	101	

Test Statistics^{a,b}

	Potencial
Chi-Square	6,008
Df	6
Asymp. Sig.	,422

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

aedocente

D**Kruskal-Wallis Test (HIPÓTESE H4)**

Ranks

Nensino		N	Mean Rank
potencial	pré-escolar	12	55,71
	1ºciclo	27	58,56
	2ºciclo	28	52,05
	3ºciclo	29	42,07
	vários níveis	5	44,80
	Total	101	

Test Statistics^{a,b}

	potencial
Chi-Square	5,372
df	4
Asymp. Sig.	,251

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

nensino

E**Kruskal-Wallis Test (HIPÓTESE H5)**

Ranks

nensino		N	Mean Rank
teoria	pré-escolar	12	45,58
	1ºciclo	28	51,86
	2ºciclo	28	59,39
	3ºciclo	30	41,97
	vários níveis	5	87,00
	Total	103	

Test Statistics^{a,b}

	Teoria
Chi-Square	15,586
Df	4
Asymp. Sig.	,004

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

nensino

F

Kruskal-Wallis Test (HIPÓTESE H6)

Ranks

Aedocente		N	Mean Rank
teoria	menor ou igual a 4 anos	13	49,27
	5 a 9 anos	13	54,23
	10 a 14 anos	17	52,32
	15 a 19 anos	14	46,39
	20 a 24 anos	16	41,59
	25 a 29 anos	16	62,62
	30 a 34 anos	14	57,43
	Total	103	

Test Statistics^{a,b}

	Teoria
Chi-Square	6,355
Df	6
Asymp. Sig.	,385

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

aedocente

G

ANOVA (HIPÓTESE H 7)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6182,096	4	1545,524	3,417	,012
Within Groups	39804,162	88	452,320		
Total	45986,258	92			

H

ANOVA (HIPÓTESE H 8)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1135,879	6	189,313	1,896	,090
Within Groups	8986,038	90	99,845		
Total	10121,918	96			

I

Test Statistics^{a,b} (HIPÓTESE H9)

	Chi-Square	Df	Asymp. Sig.
Q.9	7,577	6	,271

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: aedocente

J**Test Statistics^{a,b} (HIPÓTESE H10)**

	Chi-Square	Df	Asymp. Sig.
Q.9	4,632	4	,327

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: nensino

L**ANOVA (HIPÓTESE 11)**

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	404,767	6	67,461	,649	,691
Within Groups	9355,460	90	103,950		
Total	9760,227	96			

M**ANOVA (HIPÓTESE H 12)**

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1135,879	6	189,313	1,896	,090
Within Groups	8986,038	90	99,845		
Total	10121,918	96			

N

Test Statistics^{a,b} (HIPÓTESE H13)

	Chi-Square	Df	Asymp. Sig.
eficácia	12,909	6	,045

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: aedocente

O

Test Statistics^{a,b} (HIPÓTESE H14)

	Chi-Square ⁴	Df	Asymp. Sig.
eficácia	2,914	4	,572

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: nensino

APÊNDICE IV

QUADRO N.º 1 -Tipo de formação recebida no domínio da intervenção educativa com sobredotados durante o curso de formação inicial

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	F.U.R	%
Avaliação/Intervenção com os sobredotados	Caracterização dos sobredotados	“Identificar as características.” (S5)	1	50%
	Estratégias a aplicar a estes alunos.	“Formação ao nível das estratégias a aplicar a esses alunos” (S12)	1	50%
Intervenção com os professores dos sobredotados	Apoio aos professores	“Apoio a fornecer aos professores. “(S16)	1	100%
Intervenção com a família dos alunos sobredotados	Apoio aos pais	“Apoio a fornecer aos pais.”(S5)	1	100%
Âmbito jurídico-legislativo	Legislação	“Trabalhos de opção na disciplina de legislação. “ (27)	1	100%

QUADRO N.º 2 - Tipo de formação contínua recebida no âmbito da sobredotação

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	F.U.R	%
Não respondeu			67	
Recebeu	Formação especializada	<p>“Recebi formação especializada na área da sobredotação.” (S5)</p> <p>“Recebi formação especializada na área da sobredotação.” (S12)</p> <p>“Recebi formação especializada na área da sobredotação.” (S16)</p>	3	60%
	Colóquios	<p>“Fui a um colóquio sobre este tema.” (S20)</p> <p>“Colóquio sobre o tema.” (S21)</p>	2	40%
Não recebeu		<p>“Nenhuma.” (S24)</p> <p>“Não frequentei nenhuma acção de formação contínua sobre este tema.” (S25)</p> <p>“Não recebi formação contínua no âmbito desta temática.” (S26)</p> <p>“Ainda não tive formação nesta área.” (S27)</p> <p>“Não recebi formação contínua nesta área.” (29)</p> <p>“Nenhuma.” (S30)</p> <p>“Não tenho nenhuma formação contínua sobre esta</p>	20	52,6%

		<p>área.” (S31)</p> <p>“Não recebi formação contínua sobre esta temática.” (S33)</p> <p>“Ainda não recebi formação contínua sobre esta temática.” (S36)</p> <p>“Não recebi formação contínua na área.” (S41)</p> <p>“Não recebi formação contínua sobre o tema. (S44)</p> <p>“Não recebi qualquer formação sobre sobredotação.” (S48)</p> <p>“Não recebi formação contínua sobre sobredotados.” (S53)</p> <p>“Não recebi formação contínua neste âmbito.” (S54)</p> <p>“Não tenho qualquer formação sobre a temática da sobredotação. (S56)</p> <p>“Nunca tive formação contínua sobre esta área.” (S57)</p> <p>“Não tenho formação contínua nesta área.” (S58)</p> <p>“Ainda não tive formação contínua sobre esta área.” (S59)</p> <p>“Não recebi formação nesta área, (S74)</p> <p>“Ainda não frequentei nenhuma.” (S76)</p>		
--	--	---	--	--

	Falta de oferta	<p>“Não há formação sobre esta temática, por isso não frequentei.” (S62)</p> <p>“Não recebi qualquer tipo de formação porque não há acções de formação contínua sobre o tema na minha zona.” (S65)</p> <p>“Nunca vi oferta de acções de formação sobre a sobredotação no meu Centro de Formação, por isso não tenho formação na área.” (S68)</p> <p>“Não há formação nesta área.” (S72)</p> <p>“ Não há oferta.” (S74)</p> <p>“Não há oferta de acções de formação neste âmbito.” (S76)</p> <p>“Não recebi qualquer formação.” (S79)</p> <p>“Não há formação nesta área, por isso ainda não a recebi.” (S85)</p> <p>“Não tenho formação neste âmbito.” (89)</p> <p>“Não recebi nenhuma formação contínua sobre sobredotação.” (91)</p> <p>“Nunca frequentei qualquer tipo de acções nesta área porque a oferta é inexistente.” (S92)</p>	11	28,9%
--	-----------------	--	----	-------

	Desconhecimento	<p>“Nunca ouvi falar de acções de formação sobre esta temática.” (S80)</p> <p>“ Ainda não vi oferta de acções sobre o tema.” (S89)</p> <p>“ Nunca ouvi falar em tal.” (S91)</p> <p>“Desconheço qualquer oferta de formação sobre o tema.” (S96)</p> <p>“Não sei se há formação nesta área.” (S98)</p> <p>“Não tenho conhecimento de formação sobre sobredotados.”(S100)</p> <p>“Não conheço acções de formação neste âmbito.” (S105)</p>	7	18,4%
--	-----------------	--	---	-------

QUADRO N.º 3 - Outras fontes de informação que considera terem tido um papel relevante

CATEGORIAS	SUB- CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	F.U.R	%
Não respondeu			32	
Formação Não formal	Experiência profissional	“Experiência profissional com um aluno.” (S1) “O caso de um aluno real.” (S2) “O contacto com um aluno sobredotado.” (S3)	3	8,82%
	Diálogo com colegas	“Relato de experiências de outros docentes.” (S4) “Diálogo com colegas”. (S5) “Partilha de conhecimentos/ troca de experiências com colegas.” (S7) “Conversa com colegas.” (S8) “Relatos de colegas que já contactaram com alunos sobredotados.” (S10) “Conversas com colegas que já tiveram alunos sobredotados.” (S12)	6	17,6%
		“Comunicação social.” (S15) “Comunicação social.” (S19) “Comunicação social.” (S23) “Televisão.” (S26)	19	55,9%

	Comunicação social	<p>“Através de programas/documentários televisivos.” (S29)</p> <p>“Reportagens televisivas.” (S34)</p> <p>“Leituras da Imprensa”. (S35)</p> <p>“Reportagens televisivas.” (S37)</p> <p>“Rádio.” (S39)</p> <p>“Televisão.” (S40)</p> <p>“A televisão.” (S41)</p> <p>“Programas de televisão.” (S43)</p> <p>“Reportagens de televisão”. (S45)</p> <p>“Programas de televisão.” (S49)</p> <p>“Programas televisivos.” (S50)</p> <p>“Reportagens televisivas.” (S51)</p> <p>“Programas de rádio.” (S53)</p> <p>“Reportagens radiofónicas.” (S54)</p> <p>“Revistas com reportagens sobre este tema.” (S71)</p>		
	Colóquios	<p>“Colóquio.” (S55)</p> <p>“Colóquio sobre o tema.” (S56)</p>	2	8,82%
	Acções de Formação não certificadas	<p>“Acção de formação.” (S 57)</p> <p>“Formações que frequentei.” (S 58)</p>	3	8,82%

		“Acções de formação.” (S 59)		
Formação Formal	Pós-graduação em Ensino Especial	“Pós-graduação em Educação Especial.” (S 60) “Pós-graduação em Educação Especial.” (S61) “Pós-graduação em Educação Especial.” (S64)	3	60%
	Frequência de curso de psicologia	“Frequência do curso de psicologia.” (S65) “Na universidade, na disciplina de Criatividade – Sobredotação.” (S66)	2	40%
Auto-formação Informal	Auto-formação	“Auto-didacta – leituras e pesquisas pessoais.” (S67) “Auto-formação.” (S68) “Informações recolhidas a título pessoal, no plano bibliográfico.” (S69) “Bibliografia específica.” (S70) “Livros.” (S72) “Artigos escritos sobre o tema.” (S73) “Revistas educativas.” (S74) “Pesquisa em livros.” (S76) “Livros, revistas temáticas.” (S78) “Leituras feitas.” (S79) “Leituras sobre o tema.” (S80)	18	51,4%

		<p>“Artigos diversos.” (S81)</p> <p>“Livros/ revistas.” (S82)</p> <p>“Alguns livros sobre educação infantil.” (S83)</p> <p>“Revistas educativas.” (S84)</p> <p>“A revista “Pais e Filhos”.” (S86)</p> <p>“Revistas sobre educação” (S87)</p>		
	Internet	<p>“Na Internet.” (S89)</p> <p>“Internet.”(S90)</p> <p>“Artigos na Internet.” (S91)</p> <p>“Internet.” (S92)</p> <p>“Internet.” (S93)</p> <p>“Internet:” (S94)</p> <p>“Internet.” (S95)</p> <p>“Pesquisa na Internet.” (S96)</p> <p>“Investigação na Internet.” (S97)</p> <p>“Artigos <i>on-line</i>.” (S98)</p> <p>“Pesquisa na Internet.” (S99)</p> <p>“Através da Internet.” (S100)</p>	12	34,2%

Nenhumas		<p>“Não disponho de outras fontes de informação.” (S101)</p> <p>“Nenhumas.” (S102)</p> <p>“Não tenho nenhuma.” (S103)</p> <p>“Não tenho procurado informação e também não a recebi.” (S104)</p> <p>“Nenhumas.” (S105)</p>	5	14,2%
----------	--	---	---	-------

QUADRO N.º 4 – Justificação dos professores em relação à questão “Considera que tem formação suficiente para trabalhar com alunos sobredotados?”

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	F.U.R	%
Não respondeu			25	
	Devido à especificidade destes alunos	<p>“Não. São alunos especiais que necessitam de acompanhamento especial.” (S9)</p> <p>“Não. O acompanhamento destas crianças deve obedecer a regras especiais.” (S11)</p>	2	3,0%
	Temática pouco abordada.	<p>“Penso que auto-formação e pesquisa sobre o tema não me poderão preparar para situações práticas.” (S1)</p> <p>“Não. Nunca foi um tema muito abordado nem trabalhado dentro das N.E.E.” (S14)</p> <p>“Não. Durante o curso não falámos sobre esta temática.” (S16)</p> <p>“Não. É uma temática pouco abordada.” (S17)</p> <p>“Não. Nunca abordei esta temática.” (S20)</p> <p>“Não. Durante o meu curso de formação inicial não abordei este tema. (S22)</p>	12	16,92%

	<p>“Não. Posuo formação geral e não foi direccionada para alunos especiais.” (S26)</p> <p>“Não. Não tive formação na área.” (S29)</p> <p>“Não. Tenho falta de preparação.” (S30)</p> <p>“Não. Nunca tive qualquer formação neste âmbito.” (S36)</p> <p>“Não. Não posuo formação sobre este tema.” (S37)</p> <p>“Não. Nunca tive qualquer formação sobre a sobredotação.” (S39)</p>		
	<p>“Não. Não tenho frequentado acções de formação ultimamente na área.” (S43)</p> <p>“Não. Preciso de formação.” (S45)</p> <p>“Não. Tenho falta de formação.” (S47)</p> <p>“Não. Necessito de formação.” (S49)</p> <p>“Não. Necessito de mais formação.” (S50)</p> <p>“Não. Preciso de formação na área.” (S54)</p> <p>“Não. Necessito de mais formação.” (S55)</p> <p>“Não. Necessito de mais formação.” (S58)</p> <p>“Não. Preciso de formação.” (S60)</p> <p>“Não. Tenho necessidade de formação nesta área.” (S62)</p>	31	47,7%

	<p>Necessidade de formação técnica ao nível do diagnóstico e da intervenção</p>	<p>“Não. Não tenho conhecimentos científicos suficientes.” (S64)</p> <p>“Não. Seria necessário aprofundar alguns conhecimentos.” (S65)</p> <p>“Não. Tenho falta de formação nesta área.” (S65)</p> <p>“Não. Por não ter conhecimentos.” (67)</p> <p>“Não. O conhecimento que tenho não é suficiente.” (68)</p> <p>“Não. Não tenho conhecimentos nesta área.” (S69)</p> <p>“Não. Necessito aprofundar os conhecimentos gerais que possuo.” (S70)</p> <p>“Não. Preciso saber mais sobre o tema.”(S71)</p> <p>“Não, não sei como intervir com sobredotados.” (S72)</p> <p>“Não. Não tive qualquer tipo de formação técnica ao nível do diagnóstico e da intervenção.” (S74)</p> <p>“Não. Não sei sobre como identificar e/ou trabalhar com estes alunos.” (S75)</p> <p>“Não. Necessito saber como programar as matérias para sobredotados.” (S76)</p> <p>“Não. Preciso aprender como identificar os sobredotados.” (S77)</p>		
--	---	---	--	--

		<p>“Preciso adquirir conhecimentos de como identificar os sobredotados.” (S78)</p> <p>“Não porque, desconheço algumas particularidades e características destas crianças o que dificulta a tarefa do ensino.” (S79)</p> <p>“Não. Não sei identificar alunos sobredotados.” (S80)</p> <p>“Não, desconheço as modalidades de intervenção com sobredotados.” (S82)</p> <p>“Não. A minha falta de conhecimentos pode condicionar a evolução deste tipo de aluno.” (S83)</p> <p>“Não. Teria muita dificuldade em lidar com uma situação de sobredotação porque falta-me um “plano de como agir” e como melhor proceder.” (S84)</p> <p>“Não sei se se deve ou não dar conteúdos mais avançados.” (S85)</p> <p>“Não. Tenho dificuldades no diagnóstico dos sobredotados.” (S87)</p>		
--	--	--	--	--

	Necessidade de troca de experiências.	<p>“Não, porque necessito de mais troca de experiências.” (S88)</p> <p>“Não, preciso conhecer experiências dos outros colegas neste campo. (S89) “Não, é preciso trocar experiências com colegas que já tiveram alunos sobredotados.” (S90)</p>	12	18,4%
	Reflexão sobre o tema	<p>“Não, necessito mais reflexão sobre o tema.” (S91)</p> <p>“Não, penso que é preciso reflectir mais acerca desta temática.” (S92)</p>	3	4,61%
	Falta de experiência com alunos sobredotados	<p>“Não. Ainda não trabalhei com alunos sobredotados.”</p> <p>“Não. Preciso de prática.” (S93)</p> <p>“ Não, nunca me apareceu nenhum aluno nestas condições.” (S94)</p> <p>“Não. Não tive alunos sobredotados até ao momento.” (S95)</p> <p>“Não. Tenho falta de experiência com este tipo de alunos.” (S96)</p> <p>“Não. Nunca tive alunos com sobredotação.” (S97)</p>	6	9,23%
	Devido às características destes alunos: -Alunos com evolução	<p>“Sim, são crianças que tem uma evolução mais rápida.”</p>	4	28,5%

Formação Suficiente	mais rápida	(S98) “Sim, porque estes alunos aprendem com maior rapidez os conteúdos programáticos.” (S99) “Sim, são alunos reveladores de permanente motivação e desafios que permitem o desenvolvimento e não repetição.” “Sim, porque são alunos com muita motivação pelas aprendizagens.” (S100)		
	-Alunos com muita motivação			
	Conhecimento de estratégias para trabalhar com sobredotados	“Sim, porque conheço algumas estratégias para trabalhar com estes alunos.” (S101) “Sim, tento desenvolver com estes alunos actividades no âmbito das TIC.” (S102) “Pelos conhecimentos de que disponho considero que seria capaz de atender às necessidades dos sobredotados.” (S103) “Sim, se o professor responder às suas necessidades não terá dificuldade quer no trabalho, quer na relação.” (S104)	4	57,4%
Condicional	“ Sim, se for confrontada com a situação tentarei dar resposta.” (S105)	1	14,28%	

QUADRO N.º 5 - Descrição da experiência na sala de aula no atendimento aos alunos sobredotados

CATEGORIAS	SUB- CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	F.U.R	%
Não respondeu			94	
Dificuldades no atendimento	Elevado número de alunos por turma	“Dificuldades no atendimento devido ao elevado número de alunos por turma.” (S6)	1	14,28
	Casos problemáticos	“Dificuldades no atendimento devido aos casos problemáticos.” (S23)	2	25%
	Recusa da escola	“Recusa da escola.” (S27)	1	14,28%
	Relacionamento Social	“Era frequente o isolamento do aluno sobredotado.” (S38) “Era um aluno que estava em permanente conflito com os colegas.”(S47) “Foi difícil porque a relação com os colegas nem sempre era favorável.” (S59)	3	42,86%
	Turmas heterogéneas	“Foi muito trabalhoso porque estes alunos exigem um acompanhamento que não se pode dar numa turma heterogénea.” (S65)	1	14,28%
	Boa Relação interpessoal	“Não tive dificuldades no atendimento e a relação interpessoal foi positiva.” (S69)	1	25%

Sem dificuldades no atendimento	Aluno Leitor compulsivo	“Não houve dificuldades porque o aluno era um leitor compulsivo.” (S78)	1	25%
	Produção de material didático	“Disponibilizei dossiers e ficheiros para uso pessoal.” (S89)	1	25%
	Experiência fantástica	“Foi uma experiência fantástica.” (S96)	1	25%

QUADRO N.º 6 - Dificuldades que pensam vir a sentir no atendimento aos sobredotados

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	F.U.R.	%
Não respondeu			58	
Dificuldades no Atendimento sobredotados	Resposta às suas necessidades de aprendizagem	“Resposta às suas necessidades de aprendizagem.” (S1) “Receio não conseguir corresponder às suas exigências.” (S3) “Encontrar os pontos de interesse desse aluno.” (S8) “Agir em conformidade com as suas necessidades.” (13) “Dificuldades em responder às necessidades dos sobredotados.” (S15) “Saber o que necessitam.” (S19) “Deverá ser difícil entender o que eles pensam.”(S23) “Não ir de encontro às suas necessidades e expectativas.” (S28) “Dar resposta às suas necessidades de aprendizagem.” (S34) “Ter resposta para a exigência permanente e crescente.” (S37) “Receio de não conseguir responder às suas exigências.” (S39)	11	21,6%

	Manutenção da atenção	<p>“Como mantê-los atentos e concentrados.” (S40)</p> <p>“Dificuldades em mantê-los atentos.” (S43)</p>	2	5,4%
	Motivação para as aprendizagens escolares	<p>“Arranjar motivação para esses alunos.” (S44)</p> <p>“Teria dificuldades na motivação desses alunos para os temas a serem abordados.”(S47)</p> <p>“Teria dificuldades em motivá-los, pois os seus interesses são muito diferentes dos dos outros alunos.” (S48)</p> <p>“Poderia vir a sentir dificuldades em conseguir manter a motivação de um aluno sobredotado.”(S49)</p> <p>“Teria dificuldades em procurar as melhores formas de o motivar e acompanhar na estruturação das suas aprendizagens.” (S50)</p> <p>“Teria dificuldades na motivação contínua que seria necessária.” (S51)</p> <p>“As dificuldades que teria seriam no continuar a motivar o aluno pelas tarefas da aula apesar de diferentes.” (S52)</p> <p>“Teria dificuldades de motivação.” (S53)</p> <p>“Teria dificuldades na planificação de actividades motivadoras para os sobredotados.” (S54)</p> <p>“Poderia vir a sentir dificuldades na escolha de</p>	15	40,54%

		<p>actividades que os motivem.” (S56)</p> <p>“Sentiria dificuldades em leccionar os temas do programa de forma a motivá-los.” (S57)</p> <p>“Poderia ter dificuldades em planificar as matérias de modo a interessá-los.” (S58)</p> <p>“Poderia sentir dificuldades em programar actividades com as matérias obrigatórias do programa sem que se desmotivem.” (S59)</p> <p>“Teria dificuldades em mantê-los interessados pelos temas programáticos. (S60)</p> <p>“Poderia sentir dificuldades em interessá-los pelas actividades de sala de aula.” (S61))</p>		
	Recursos didáticos	<p>“Recursos didáticos existentes.” (S86)</p> <p>“Dificuldades a nível dos recursos materiais.” (S87)</p> <p>“Dificuldades ao nível da adaptação dos materiais.” (S88)</p>	3	8,11%
	Gestão do comportamento	<p>“A forma mais adequada de gerir os comportamentos.” (S89)</p> <p>“Lidar com as suas dificuldades ao nível do relacionamento pessoal e social.” (S90)</p> <p>“Dificuldades em manter a ordem na sala de aula perante</p>	3	8,11%

		comportamentos de indisciplina levados a cabo por estes alunos.” (S91)		
	Relação Pedagógica	<p>“Dificuldades ao nível da relação pedagógica com o aluno.” (S 92)</p> <p>“Compreensão de alguma atitude evidenciada pelo aluno.” (S 93)</p> <p>“Dificuldades de relacionamento com este tipo de alunos.” (S 94)</p>	3	8,11%
	Tempo de Preparação das aulas	<p>“Poderia sentir dificuldades devido ao tempo que teria que dispor fora das horas lectivas para preparação de aulas só para esse aluno.” (S 96)</p> <p>“Dificuldades em conseguir ter tempo para preparar as aulas.”</p> <p>“ Tempo para preparação das aulas.”</p>	3	8,11%
Identificação		<p>“Identificação.” (S 97)</p> <p>“Dificuldade em identificar os alunos sobredotados.” (S 98)</p> <p>“Dificuldades na identificação da problemática.” (S 99)</p> <p>“Teria dificuldades no encaminhamento.” (S100)</p> <p>“Dificuldades em identificar os alunos sobredotados.”</p>	6	100%

		(S101) “Dificuldades em perceber quem são os sobredotados.” (S102)		
Formação	Formação	“Dificuldades em obter informação especializada.” (S103) “Teria dificuldades por não ter formação suficiente para acompanhar estes alunos.” (S104)	2	100%
Todas	Todas	“Todas.”(S105)	1	100%

QUADRO N.º 7 - Conhecimento da legislação específica sobre alunos sobredotados

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	F.U.R	%
Legislação	Decreto Lei N.º 3 /2008	“Sim, o decreto Lei N.º 3/2008.” S36	1	25%
	Despacho Normativo N.º 50/2005	“Sim, o Despacho Normativo n.º 50/2005.” S51	1	25%
	Estatuto do Aluno	“Sim, só conheço o Estatuto do aluno.” S79	1	25%
	Não se recorda	“Sim, mas não me recordo do n.º do decreto”. S88	1	25%

APÊNDICE V

Quadro de Valores Próprios (Questão 8)

Component	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	11,134	23,689	23,689	11,134	23,689	23,689	5,728	12,187	12,187
2	4,595	9,777	33,466	4,595	9,777	33,466	5,591	11,895	24,082
3	2,900	6,170	39,636	2,900	6,170	39,636	4,042	8,601	32,683
4	2,439	5,189	44,824	2,439	5,189	44,824	3,646	7,757	40,440
5	2,002	4,259	49,084	2,002	4,259	49,084	3,323	7,070	47,510
6	1,767	3,761	52,845	1,767	3,761	52,845	2,507	5,335	52,845
7	1,585	3,371	56,216						
8	1,462	3,110	59,326						
9	1,400	2,979	62,305						
10	1,252	2,663	64,968						
11	1,208	2,570	67,538						
12	1,120	2,383	69,920						
13	1,035	2,203	72,123						
14	,953	2,028	74,151						
15	,872	1,855	76,006						
16	,850	1,809	77,815						
17	,817	1,738	79,553						

18	,757		1,611	81,164					
19	,698		1,484	82,649					
20	,658		1,401	84,050					
21	,620		1,318	85,368					
22	,589		1,253	86,620					
23	,568		1,209	87,829					
24	,502		1,067	88,896					
25	,467	,994		89,890					
26	,441	,939		90,829					
27	,376	,800		91,628					
28	,371	,790		92,419					
29	,358	,762		93,180					
30	,341	,725		93,905					
31	,307	,653		94,558					
32	,280	,596		95,155					
33	,255	,542		95,697					
34	,240	,511		96,208					
35	,235	,499		96,707					
36	,217	,463		97,170					
37	,210	,447		97,617					
38	,187	,398		98,015					
39	,166	,353		98,368					

40	,157	,335	98,703					
41	,144	,306	99,008					
42	,119	,253	99,261					
43	,092	,195	99,456					
44	,079	,169	99,625					
45	,067	,141	99,766					
46	,060	,127	99,894					
47	,050	,106	100,000					

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Quadro de Valores Próprios (Questão 9.1)

Total Variance Explained

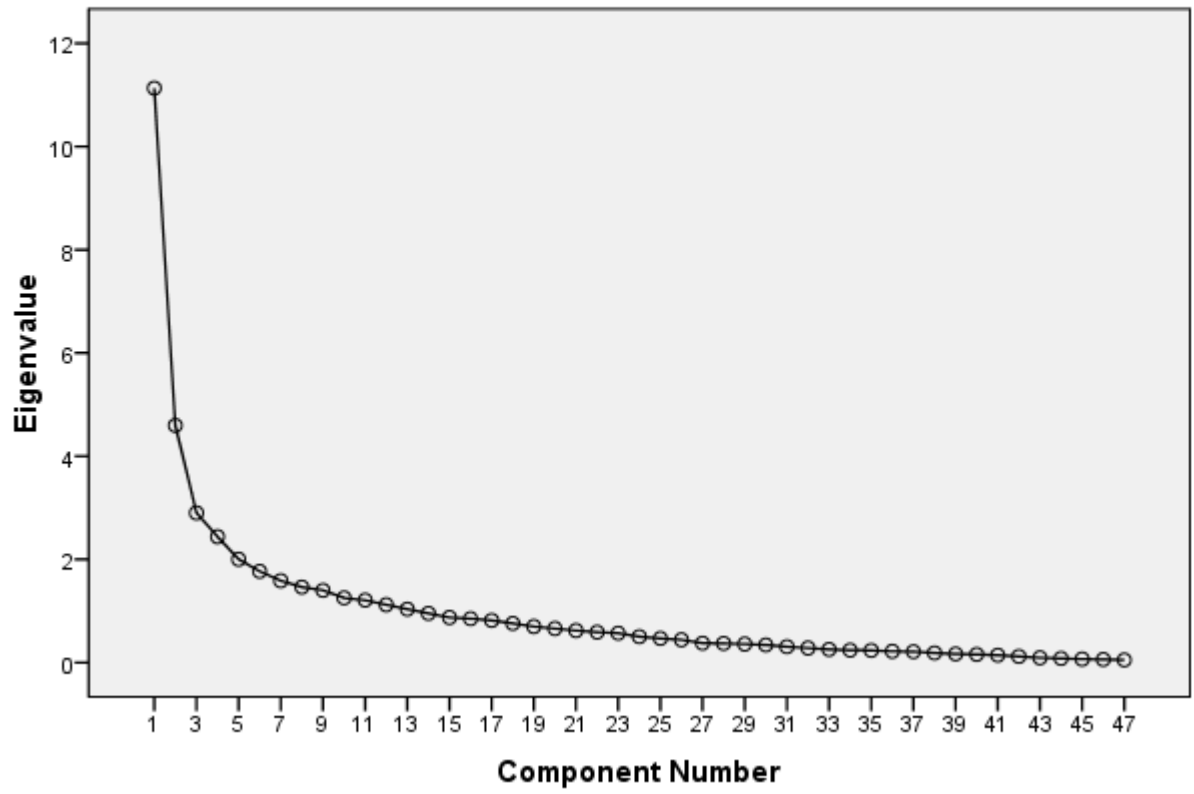
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,056	31,600	31,600	5,056	31,600	31,600	3,560	22,252	22,252
2	2,464	15,402	47,002	2,464	15,402	47,002	2,478	15,490	37,742
3	1,881	11,755	58,757	1,881	11,755	58,757	2,402	15,014	52,756
4	1,296	8,099	66,855	1,296	8,099	66,855	2,256	14,100	66,855
5	,902	5,638	72,493						
6	,864	5,399	77,892						
7	,691	4,317	82,209						
8	,604	3,773	85,982						
9	,491	3,069	89,051						
10	,434	2,710	91,761						
11	,396	2,477	94,237						
12	,276	1,727	95,965						
13	,209	1,306	97,271						
14	,182	1,138	98,408						
15	,150	,937	99,345						
16	,105	,655	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

APÊNDICE VI

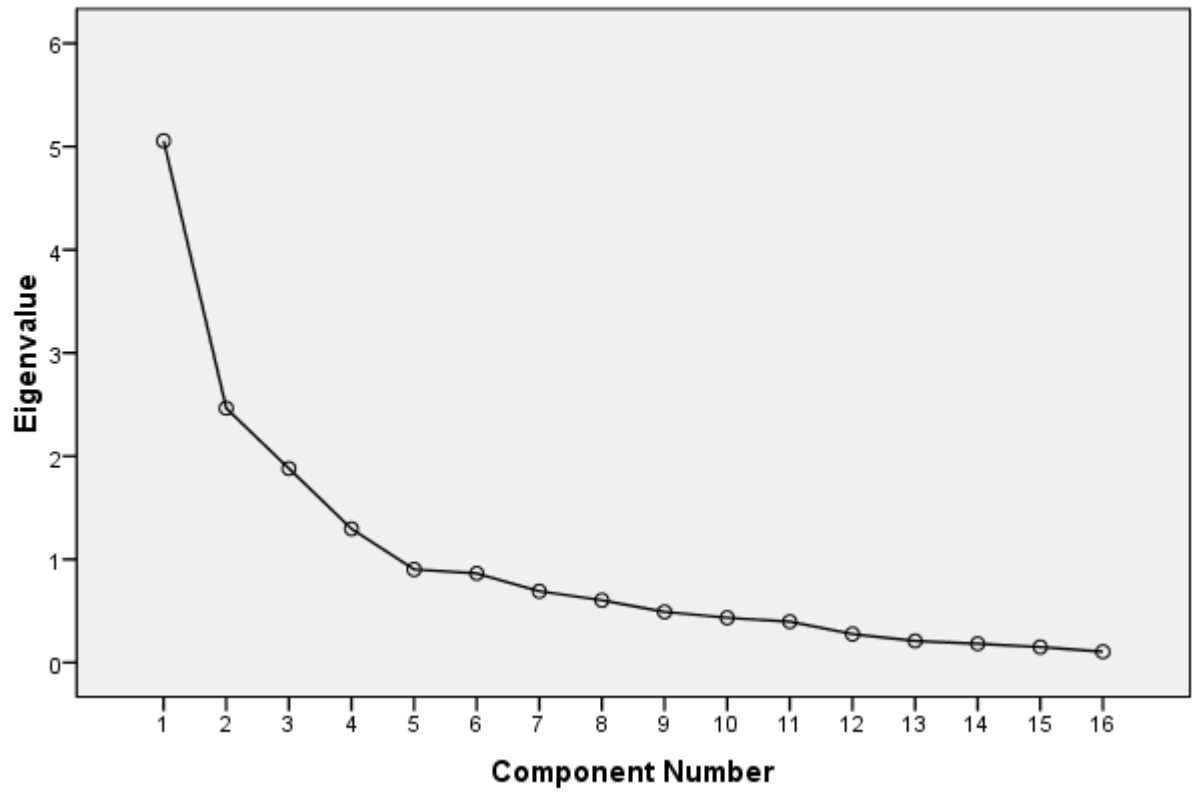
SCREE PLOT (Questão 8)

Scree Plot



SCREE PLOT (Questão 9)

Scree Plot



APÊNDICE VII

Alpha de Cronbach (Análise Factorial - Questão 8)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	95	90,5
	Excluded ^a	10	9,5
	Total	105	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,915	47

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Q8.1	4,53	,977	95
Q8.2	3,81	1,075	95
Q8.3	3,65	1,156	95
Q8.4	3,80	1,017	95
Q8.5	4,95	,949	95
Q8.6	4,89	,905	95
Q8.7	4,99	,905	95
Q8.8	4,79	,955	95
Q8.9	3,84	1,249	95
Q8.10	4,87	,878	95
Q8.11	4,34	1,097	95
Q8.12	4,24	1,244	95
Q8.13	4,71	,944	95
Q8.14	3,89	1,057	95
Q8.15	4,69	1,186	95
Q8.16	4,47	,909	95

Q8.17	3,83	1,155	95
Q8.18	4,55,943		95
Q8.19	4,16	1,104	95
Q8.20	3,38	1,044	95
Q8.21	4,40,927		95
Q8.22	5,02,875		95
Q8.23	4,28	1,098	95
Q8.24	4,28	1,069	95
Q8.25	4,80,918		95
Q8.26	4,81	1,179	95
Q8.27	3,14	1,136	95
Q8.28	3,40,994		95
Q8.29	4,53,988		95
Q8.30	4,05	1,124	95
Q8.31	3,82	1,052	95
Q8.32	4,01	1,026	95
Q8.33	4,04,999		95
Q8.34	3,95	1,152	95
Q8.35	3,66	1,243	95
Q8.36	3,80	1,017	95
Q8.37	4,82,922		95
Q8.38	3,80	1,243	95
Q8.39	2,92,986		95
Q8.40	3,13,981		95
Q8.41	4,12	1,147	95
Q8.42	3,34	1,199	95
Q8.43	4,40	1,025	95
Q8.44	3,87	1,104	95
Q8.45	3,83	1,078	95
Q8.46	3,73	1,026	95
Q8.47	3,37,990		95

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q8.1	189,18	481,766	,428	,914
Q8.2	189,89	482,648	,365	,914
Q8.3	190,05	476,561	,459	,913
Q8.4	189,91	492,427	,168	,916
Q8.5	188,76	480,611	,470	,913
Q8.6	188,81	477,836	,566	,912
Q8.7	188,72	481,567	,470	,913
Q8.8	188,92	485,376	,351	,914
Q8.9	189,86	487,587	,216	,916
Q8.10	188,83	484,397	,411	,914
Q8.11	189,37	475,639	,506	,913
Q8.12	189,46	467,677	,592	,912
Q8.13	189,00	475,362	,603	,912
Q8.14	189,81	471,262	,625	,912
Q8.15	189,01	484,628	,288	,915
Q8.16	189,23	477,542	,571	,912
Q8.17	189,87	470,750	,578	,912
Q8.18	189,16	477,666	,546	,913
Q8.19	189,55	470,676	,609	,912
Q8.20	190,33	491,307	,187	,916
Q8.21	189,31	475,895	,601	,912
Q8.22	188,68	481,303	,495	,913
Q8.23	189,42	468,353	,663	,911
Q8.24	189,42	473,821	,561	,912
Q8.25	188,91	482,172	,448	,914
Q8.26	188,89	473,776	,505	,913
Q8.27	190,57	481,439	,368	,914
Q8.28	190,31	477,959	,509	,913
Q8.29	189,18	475,957	,560	,912
Q8.30	189,65	477,740	,449	,913
Q8.31	189,88	486,189	,297	,915
Q8.32	189,69	496,746	,071	,917

Q8.33	189,66	490,630	,213	,916
Q8.34	189,76	489,441	,202	,916
Q8.35	190,04	480,658	,346	,915
Q8.36	189,91	491,299	,194	,916
Q8.37	188,88	485,316	,367	,914
Q8.38	189,91	491,682	,142	,917
Q8.39	190,79	481,359	,433	,914
Q8.40	190,58	483,566	,383	,914
Q8.41	189,59	479,500	,403	,914
Q8.42	190,37	479,150	,390	,914
Q8.43	189,31	487,065	,286	,915
Q8.44	189,83	481,525	,378	,914
Q8.45	189,87	471,388	,609	,912
Q8.46	189,98	480,659	,430	,914
Q8.47	190,34	481,992	,416	,914

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
193,71	501,061	22,384	47

Alpha de Cronbach (Análise Factorial - Questão 9)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	99	94,3
	Excluded ^a	6	5,7
	Total	105	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,823	16

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Q9.1.1	4,67	1,079	99
Q9.1.2	4,30	1,054	99
Q9.1.3	4,80	,915	99
Q9.1.4	4,88	,961	99
Q9.1.5	4,43	1,458	99
Q9.1.6	4,78	1,065	99
Q9.1.7	4,47	1,128	99
Q9.1.8	2,96	1,531	99
Q9.1.9	3,92	1,218	99
Q9.1.10	4,34	1,071	99
Q9.1.11	3,00	1,491	99
Q9.1.12	2,96	1,545	99
Q9.1.13	4,02	1,178	99
Q9.1.14	3,94	1,339	99
Q9.1.15	4,08	1,158	99
Q9.1.16	4,25	1,024	99

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q9.1.1	61,14	89,878	,623	,803
Q9.1.2	61,51	93,273	,462	,812
Q9.1.3	61,01	92,765	,578	,807
Q9.1.4	60,93	91,066	,643	,803
Q9.1.5	61,37	86,583	,556	,804
Q9.1.6	61,03	92,315	,505	,809
Q9.1.7	61,33	90,878	,541	,807
Q9.1.8	62,85	91,130	,353	,820
Q9.1.9	61,89	92,712	,409	,814
Q9.1.10	61,46	91,700	,534	,808
Q9.1.11	62,81	92,116	,330	,821
Q9.1.12	62,85	91,069	,351	,820
Q9.1.13	61,79	94,659	,338	,819
Q9.1.14	61,87	92,932	,351	,819
Q9.1.15	61,73	95,996	,284	,822
Q9.1.16	61,56	97,698	,249	,823

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
65,81	103,789	10,188	16

