



Universidade da Beira Interior

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia e Educação

**“Representações, conhecimentos e práticas de educadores,
professores e Psicólogos no apoio a alunos com características
de sobredotação”**

Sónia Cristina Correia de Almeida

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA À
UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR COMO REQUISITO
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE (2º CICLO) EM
PSICOLOGIA

Covilhã, 2010



Universidade da Beira Interior

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia e Educação

**“Representações, conhecimentos e práticas de educadores,
professores e Psicólogos no apoio a alunos com características
de sobredotação”**

Sónia Cristina Correia de Almeida

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA À
UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR COMO REQUISITO
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE (2º CICLO) EM
PSICOLOGIA

Covilhã, 2010

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação da Prof. Doutora Ema Patrícia de Lima Oliveira, apresentada à Universidade da Beira Interior para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia, registado na DGES sob o 9463.

Agradecimentos

À Prof. Doutora Ema Oliveira, minha orientadora da Dissertação, por ter despertado em mim o interesse por esta temática, e por me ter ajudado a tornar possível esta investigação.

A todos os Educadores, Docentes, Psicólogos e Directores de Agrupamentos de Escolas que aceitaram colaborar na presente investigação.

À minha avó Conceição pelas suas palavras “calorosas”, e pela sua coragem e bom humor, mesmo em momentos difíceis.

Às minhas primas/irmãs Liliana e Tânia Peixeiro, por todos os momentos que passamos juntas.

Às minhas priminhas Ana Lúcia e Soraia, pelas suas traquinices e alegria de viver.

Ao meu afilhado Henrique Simão, pelo brilho do seu olhar, pelo seu sorriso encantador e pelas suas gargalhadas, que me fizeram acreditar que tudo é possível.

Ao meu avô Zé, ao meu tio Fernando, à minha tia Albertina e ao meu avô António Bento Peixeiro, por terem despoletado em mim um espírito determinista e lutador.

À Ana Rocha, minha grande amiga e companheira de casa, com quem partilhei tantas alegrias e tristezas. Obrigada por todos os momentos que passamos, principalmente por todas as horas que passamos a jogar *Super Mário World*, e por aqueles jantares que duravam horas.... Obrigada por todo o apoio, compreensão e amizade.

Por último, mas não menos importante, gostaria de fazer um agradecimento especial:

Aos meus pais, a quem devo tudo o que sou e tudo o que consegui;

Ao Luís Almeida, meu grande amigo e meu grande amor, por estar presente a todas as horas e minutos, por me aturar nas horas difíceis, e por me ter proporcionado os melhores momentos da minha vida (aquele abraço...)

E ao meu irmão, por quem choro com saudade e orgulho. É em ti que me inspiro, é em ti que penso, é por ti que vivo És a pessoa que mais admiro e que mais amo nesta vida. És a outra parte de mim ...

Estas são as pessoas mais importantes da minha vida, e a quem dedico não só esta dissertação, como todo o meu esforço e dedicação ao longo destes 5 anos de percurso académico, pois foi graças ao apoio que me foram dando que consegui chegar aqui. Em vocês me inspirei e ganhei forças para chegar ao final desta viagem...

Muito obrigada!!

“Representações, conhecimentos e práticas de educadores, professores e Psicólogos no apoio a alunos com características de sobredotação”

Pretende-se com este estudo analisar as representações e conhecimentos que os agentes educativos têm relativamente à educação de crianças com altas habilidades, na zona centro do país, bem como as práticas educativas que aplicam junto dos mesmos. Para o efeito, construímos um questionário composto por uma parte inicial de breve caracterização dos profissionais, seguindo-se de várias questões abertas, que visam avaliar a formação dos profissionais face à área da sobredotação, as percepções e os conhecimentos face à temática, a experiência com alunos com estas características, e as práticas de intervenção e avaliação que aplicam com os mesmos. A amostra foi constituída por 249 profissionais da educação, da região interior do Centro do país, 57 do género masculino e 192 do género feminino, sendo 64 educadores de infância, 56 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 81 professores do 2º CEB, 27 professores do ensino especial e 21 psicólogos. Verificou-se que a percentagem de profissionais da educação com experiência e formação na área da sobredotação é muito limitada, sendo superior no grupo de psicólogos, comparativamente com o grupo de educadores ou docentes. Ficou patente que as áreas privilegiadas na sinalização de crianças com altas habilidades por parte dos profissionais da educação estão maioritariamente relacionadas com o domínio cognitivo, sendo também apontadas algumas dificuldades manifestadas pelos alunos. A grande maioria dos profissionais da educação assumiu não ter conhecimento do enquadramento legal e políticas educativas em vigor em contexto nacional para alunos com habilidades excepcionais de aprendizagem. Verificou-se que as principais medidas de intervenção implementadas pelos profissionais com estes alunos são a diferenciação pedagógica e o enriquecimento; e os principais procedimentos de avaliação aplicados por parte dos psicólogos são os testes psicométricos e os questionários em geral. Quando questionados sobre sugestões de mudanças a ocorrerem no contexto educativo nacional, a amostra apontou de forma mais significativa a necessidade de formação por parte dos profissionais de educação. Conclui-se que a maioria dos profissionais da educação, apesar de estarem sensibilizados sobre a necessidade de atendimento aos alunos com altas habilidades, têm ainda uma escassa formação e experiência neste domínio, o que poderá enviesar (ou atrasar) o processo de identificação destes alunos e limitar a intervenção e apoio fornecidos, face às suas características e necessidades educativas especiais.

Palavras-Chave: Sobredotação, Sinalização/identificação, Intervenção, Percepções.

“Representations, knowledge and practices of educators, teachers and psychologists in supporting students with characteristics of giftedness”

The aim of this study is to analyze the representations and knowledge that educational professionals have about giftedness, in the center of the country, as well as their practices with high ability students. A questionnaire was developed, with a brief characterization of the sample, followed by several opened questions about the training received in this area, the perceptions and knowledge about giftedness, and the practice with these students, namely on assessment and intervention. The sample consisted of 249 educational professionals from the central region of the country, 57 males and 192 females, and 64 kindergarten teachers, 56 teachers of the 1st Cycle of Basic Education (CBE), 81 teachers of the 2nd CBE, 27 teachers of special education and 21 psychologists. It was found that the training of educational professionals in the field of giftedness is very limited, being higher in the group of psychologists compared with the group of educators or teachers. It became clear that the main areas considered in the screening of gifted children are mostly related to the cognitive domain, as well as some difficulties experienced by these students. The vast majority of education professionals assumed to be unaware of legal and educational policies in force in the national context for students with exceptional learning skills. It was found that the major intervention measures implemented by these students are professionals with the differentiation and educational enrichment, and the main assessment procedures implemented by psychologists are the psychometric tests and questionnaires in general. When asked about suggestions for changes occurring in the context of national education, the sample indicated the need for training for education professionals. It is concluded that the majority of education professionals, despite being aware of the need to care for high ability students, they still have a little training and experience in this field, which can skew (or delay) the process of identifying these students and limit the involvement and support provided, due to its characteristics and special educational needs.

Key words: Giftedness, Signage/Identification, Intervention, Perceptions

	Página
Introdução _____	1
Enquadramento teórico _____	4
1. Sobredotação: Conceptualizações	4
1.1. Tentativa de definição do constructo	4
1.2. Modelos teóricos explicativos	7
1.3. Características de sobredotação	9
1.4. Mitos e estereótipos associados ao conceito	12
1.5. Percepções dos profissionais da educação face ao conceito	16
2. O Processo de Identificação da Sobredotação	25
2.1. Caracterização do processo de identificação	25
2.2. Papel Profissionais da educação na identificação	28
3. O Processo de Intervenção com Alunos Sobredotados	32
3.1. Justificação da Intervenção	32
3.2. Papel dos profissionais da educação na intervenção	33
4. A intervenção junto dos alunos sobredotados em Portugal	36
4.1. Enquadramento legal	37
4.2. Apoios prestados a alunos sobredotados	43
4.2.1. Na comunidade	43
4.2.2. No contexto educativo	45
4.2.2.1. Serviços de Psicologia e Orientação	46

 Estudo empírico	48
1. Objectivos e questões de investigação	48
2. Método	50
2.1. Participantes	50
2.2. Instrumento	51
2.3. Procedimento	52
3. Resultados	53
4. Discussão dos Resultados	72
 Conclusão	83
 Referências	88
 Anexos	105

Anexo I – Questionário destinado aos seguintes profissionais:

“Representações, conhecimentos e práticas dos educadores e professores face à sobredotação”

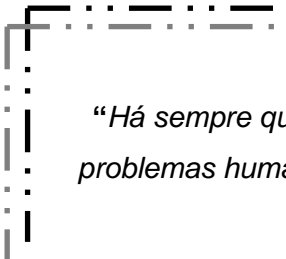
Anexo II – Questionário destinado aos seguintes profissionais:

“Representações, conhecimentos e práticas dos psicólogos escolares face à sobredotação”

Anexo III – Categorias formadas a partir da informação recolhida nalgumas questões abertas dos questionários e exemplos de respostas

	Página
Quadro 1 - Instrumentos utilizados na avaliação de alunos com características de sobredotação	27
Quadro 2 - Caracterização da amostra, de acordo com o grupo profissional.	50
Quadro 3 - Dados relativos à formação prévia e necessidades de formação, tomando a experiência anterior com alunos sobredotados	55
Quadro 4 - Dados relativos à formação prévia e necessidades de formação, tomando o grupo profissional	57
Quadro 5 - Atitudes face à sinalização, tomando a formação e a experiência prévia	60
Quadro 6 - Atitudes face à sinalização, tomando o grupo profissional	61
Quadro 7 - Áreas mais valorizadas na sinalização, tomando a formação e experiência prévia	62
Quadro 8 – Áreas mais valorizadas no processo de sinalização, tomando o grupo profissional	63
Quadro 9 - Percepções sobre as dificuldades dos alunos com altas habilidades, de acordo com a formação e experiência prévia	65
Quadro 10 - Percepções sobre as dificuldades dos alunos com altas habilidades, de acordo com a formação e experiência prévia	66

	Página
Figura 1: Experiência prévia com alunos sobredotados, tomando o grupo profissional	54
Figura 2 - Formação prévia com alunos sobredotados, tomando o grupo profissional	56
Figura 3 - Motivos apontados pelos profissionais para a sinalização de alunos com características de sobredotação.	59
Figura 4 - Dificuldades dos alunos sobredotados apontadas pelos profissionais	64
Figura 5 - Percepção dos profissionais sobre a percentagem de crianças com características excepcionais de aprendizagem	67
Figura 6 - Percentagem de sujeitos que conhecem o enquadramento legal para a sobredotação, tomando o grupo profissional	69



“Há sempre quem tenha uma solução para todos os problemas humanos: uma solução simples, plausível, cómoda ... e errada”

(H. L. Mencken)

Iniciamos esta dissertação com a afirmação de Mencken, escritor, crítico e filósofo ilustre de Baltimore, que enfatiza a necessidade de não optarmos pelas soluções mais práticas e simples aquando a resolução de problemas, uma vez que estas poderão não ser aquelas que nos permitirão alcançar os melhores resultados. Esta perspectiva assume outros contornos quando nos reportamos a questões relativas à Educação. As crianças estão em constante desenvolvimento, e como tal, possíveis falhas psico-educativas, poderão ter repercussões no seu processo desenvolvimental. Assim sendo, toda e qualquer intervenção efectuada com esta população deve ser previamente ponderada e testada, de modo a que o erro de actuação seja o menor possível, e de modo a que o impacto no desenvolvimento destes crianças seja o menor possível.

A escola enquanto principal agente de formação técnica, cultural e social dos indivíduos, deve centrar-se na idiossincrasia de cada aluno (Leitão, Ramos, Jardim, Correia & Almeida, 2005), e antes de visar o desenvolvimento de competências cognitivas, deve promover a integração social, o desenvolvimento afectivo e fomentar o relacionamento interpessoal de todos os indivíduos, que por ela passam (Serra, 2004). Assim, este contexto deve ser, o mais possível, isento de falhas nos procedimentos de avaliação e intervenção junto de alunos, dado o seu possível impacto no desenvolvimento pessoal, afectivo e social.

Particularmente no âmbito da sobredotação, e apesar de ser uma temática em crescente desenvolvimento científico, assiste-se, no nosso entender, a algumas lacunas no âmbito de actuação junto destes alunos, particularmente no acompanhamento fornecido pela escola regular. Verifica-se, do nosso ponto de vista, a uma relativa inércia

no terreno da educação das crianças com este tipo de características, e acreditamos que apesar do interesse e esforços políticos em delinear linhas orientadoras de intervenção, existe um grande percurso a desenvolver, dadas as lacunas ao nível das respostas educativas que lhes são facultadas. De acordo com a literatura, têm-se verificado falhas ao nível da formação de muitos agentes educativos que interagem com estes alunos, o que os poderá levar a “improvisar” as medidas educativas de identificação e intervenção com estes alunos. Tem-se vindo a denotar através das investigações efectuadas que, parte dos agentes educativos, imbuídos de preconceitos e mitos, já ultrapassados, tendem a rotular e a hostilizar os alunos com características de sobredotação, desperdiçando, deste modo, o talento destes alunos, ou conduzindo ao seu insucesso e abandono escolar (Borland, 2004; Nogueira, 2003; Pfeiffer & Petscher, 2008).

Analisar o conhecimento e percepções que estes agentes possuem sobre a sobredotação, pode assim ser encarado como um primeiro passo para uma intervenção mais eficaz junto dos alunos, bem como uma forma de avaliar a necessidade de formação específica dos profissionais na temática (Almeida, Pereira, Miranda & Oliveira, 2003; Feldhusen, 2003; Guenther, 2000a; Pfeiffer & Petscher, 2008). Tomar conhecimento das percepções e práticas das figuras educativas face à sobredotação, constitui uma forma de analisar os procedimentos de sinalização, identificação e intervenção junto destes alunos em contexto nacional.

O interesse pessoal pela temática da sobredotação surgiu desde os primeiros anos de formação académica, e dados os mitos e estereótipos que lhe estão subjacentes, nomeadamente da parte de profissionais da educação, a ambição em realizar uma investigação neste âmbito foi crescendo exponencialmente. Para além do fascínio pessoal pela área da sobredotação, é de ressaltar que o contexto educacional é particularmente relevante para todo e qualquer indivíduo, não só devido à sua função enquanto promotor da escolarização, como também devido à função que assume na integração social do aluno (Canavarro, 2004). Neste sentido, consideramos que as investigações efectuadas neste âmbito assumem um papel determinante na “construção” de uma escola integradora, “desmistificadora”, motivadora, diversificada, e essencialmente inclusiva.

Através da presente tese, intitulada “*Representações, conhecimentos e práticas de educadores, professores e Psicólogos no apoio a alunos com características de sobredotação*”, pretende-se analisar as percepções e conhecimentos destes agentes educativos, bem como as práticas que adoptam junto de alunos com características excepcionais de aprendizagem. Será possível explorar informação relativamente: i) os conhecimentos e experiência dos profissionais com alunos sobredotados; ii) às percepções e conhecimentos dos Docentes (Educadores de Infância, Professores do 1º e

2º Ciclo do Ensino Básico e Professores de Ensino Especial) e Psicólogos (de Serviços de Psicologia e Orientação) sobre a temática em estudo; iii) ao processo de sinalização, e iv) às respostas educativas facultadas a estes alunos. Desta forma, pretende-se contribuir para a criação de melhores condições para a inserção destes alunos na escola regular, bem como alertar para a necessidade de promover uma intervenção mais eficaz no acompanhamento dado a estes alunos.

A presente dissertação organiza-se em duas componentes. Na primeira parte procuraremos efectuar uma revisão teórica sobre o tema, onde abordamos o(s) conceito(s) e características associadas à sobredotação, bem como os modelos teóricos que lhe dão suporte. Procuraremos analisar algumas ideias preconcebidas associadas frequentemente à temática, bem como analisar as conceptualizações dos profissionais da educação face ao conceito, recorrendo para tal aos estudos que têm sido efectuados neste âmbito. Apresenta-se assim uma síntese de diversos estudos efectuados em contexto nacional e internacional sobre as percepções dos agentes educativos face às características apresentadas por alunos sobredotados, bem como face às práticas educativas a implementar com estes alunos.

Seguidamente destaca-se o papel dos Docentes e Psicólogos nos processos de sinalização, identificação e intervenção, seguindo-se uma contextualização do enquadramento legal, com o intuito de analisar quais as medidas passíveis de ser aplicadas com alunos com estas características em contexto nacional.

A segunda parte da dissertação reporta-se ao estudo empírico desenvolvido, onde são apresentados os objectivos e questões inerentes à investigação, o método (participantes, instrumento e procedimento), os resultados obtidos, bem como a sua discussão. No final, são apresentadas as conclusões gerais deste trabalho, onde se incluem algumas limitações do estudo desenvolvido, implicações e sugestões para estudos futuros sobre a temática.

O principal objectivo desta investigação consiste assim em difundir e (in)formar com rigor os responsáveis políticos e principalmente os agentes educativos que lidam com este tipo de alunos diariamente, a importância de ser fornecido o merecido apoio a estes alunos. Apesar de “excepcionais” em determinadas áreas, estes alunos não são mais do que crianças em contínuo desenvolvimento, mas que possuem características particulares e frequentemente vivenciam necessidades educativas especiais, devendo por isso ser considerados os seus direitos, enquanto membros de uma escola dita “inclusiva” (Renzulli, 2008).

1. Sobredotação: Conceptualizações

Este capítulo tem como ponto central o conceito e a definição de sobredotação, começando por ser efectuada uma apresentação da breve resenha histórica do constructo, seguindo-se o relato da importância crescente e a atenção progressiva atribuído à temática. Prosseguimos com uma breve discussão no que concerne à terminologia usada, sendo assinalada a diversidade de modelos que servem de referência às diferentes propostas teóricas sobre o conceito de sobredotação.

Uma vez que a identificação dos alunos sobredotados requer uma sensibilidade e um conhecimento das suas características e comportamentos, não obstante das suas idiossincrasias, apresentamos os dados de alguns estudos que nos permitem caracterizar esse tipo de alunos. Debruçamo-nos ainda na apresentação de alguns preconceitos e estereótipos que estão frequentemente associados aos alunos sobredotados.

Numa última parte deste tópico, incidimos nas percepções que os profissionais da educação adoptam relativamente a esta temática, bem como nas propostas concretas facultadas por estes profissionais aos alunos sobredotados.

1.1. Tentativa de definição do constructo

O conceito de sobredotação tem sido progressivamente explorado ao longo dos últimos anos, e desde cedo atraiu a atenção de inúmeros investigadores, como Francis Galton (Inglaterra), Alfred Binet (França) e Lewis Terman (Estados Unidos) (Martín, Barroso & Martín, 2005a; Melo, 2003; Robinson & Clinkenbeard, 1998; Sarouphim, 2001; Stanley, 1975). As primeiras investigações na área da sobredotação surgiram no primeiro quarto do século XX, conduzidas por Terman, que estabeleceu o critério de um QI (Quociente de Inteligência) superior ou igual a 130, avaliado através de testes psicométricos, como principal preditor da sobredotação (Feldman, 2003; Guisande, Almeida, Páramo & Ponte, 2005; Robinson & Clinkenbeard, 1998; Sarouphim, 1999;

Stanley, 1975; Terman, 1925, 1926, 1965; Terman & Oden, 1947), restringindo-se assim a sobredotação a um conceito monolítico, baseado unicamente no conceito de inteligência, e excluindo-se o contributo do meio ambiente (Barbosa & Hamido, 2005; Pocinho, 2009; Simonton, 2005).

Até aos anos 60 predominou uma leitura reducionista das altas habilidades, associando-se a sobredotação ao elevado QI (Oliveira, 2007; Pereira, 1998), todavia, ao longo dos anos, foi-se adoptando uma perspectiva multidimensional do constructo, surgindo concepções e ideias cada vez mais complexas. Começaram a surgir definições de sobredotação que ainda hoje influenciam a conceptualização do constructo (Gallagher & Gallagher, 1994). A primeira definição formal do conceito de sobredotação deve-se a Marland (1972 in Miranda, 2008), que considera que as crianças sobredotadas e talentosas apresentam aptidões excepcionais e são capazes de elevadas realizações, pelo que requerem programas educativos diferenciados e serviços além do programa escolar regular. Segundo este autor, estas crianças são capazes de demonstrar um rendimento ou potencial de habilidade em qualquer das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: aptidão intelectual geral, aptidão académica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, artes visuais e representativas, e habilidades psicomotoras; podendo estas ser identificadas por profissionais qualificados. Também Alencar (1986 in Oliveira, 2007) considera-se que uma pessoa é sobredotada quando possui um elevado desempenho, ou elevada potencialidade, em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão académica específica, pensamento criativo ou produtivo, talento especial para as artes visuais, dramáticas e musicais, capacidade motora, e capacidade de liderança (Almeida, Oliveira & Melo, 2000; Renzulli & Fleith, 2002).

Após os anos 60, começou a reunir maior consenso a ideia de que uma definição apenas baseada no QI era muito limitativa (DaSilva, 2000; Feldman, 2003; Guenther, 2000a; Hodge & Kemp, 2006; Miranda & Almeida, 2003; Oliveira, 2007; Robinson & Clinkenbeard, 2008; Virgolim, 1997; Winner, 1996) e, progressivamente foi-se construindo uma definição multidimensional do conceito (Feldhusen, 2003; Feldman, 2003; Nogueira, 2003; Robinson & Clinkenbeard, 2008). Foram incluídas outras dimensões complementares à capacidade intelectual (Guisande, Almeida & Páramo, 2006; Miranda & Almeida, 2003; Pardo & Fernández, 2002; Parra, Fernando, Prieto & Sánchez, 2005), tais como: criatividade (Bahia, 2007; Costa, 2006; Guenther, 2000b; Makel & Plucker, 2008; Morais, 2003,2007; Pereira, 2000a; Robinson & Clinkenbeard,1998), motivação (Peixoto & Boas, 2002; Renzulli, 1999; Robinson & Clinkenbeard,1998), competência percebida (Costa & Faria, 2000; Faria, 2002), sucesso na realização escolar e profissional (Alencar & Viana, 2002; Faria, 2003), e outras áreas

específicas inerentes aos contextos sociais e de desempenho em que os indivíduos interagem e actuam (Alencar, 2007; Guisande, Almeida, Páramo & Ponte, 2005; Melo & Almeida, 2007; Plucker & Barab, 2005).

Actualmente, a comunidade científica, defende que a sobredotação não é passível de ser definida segundo uma concepção teórica e simplista (Gray-Fow, 2005; Hodge & Kemp, 2006; Nogueira, 2003; Pocinho, 2009). Os investigadores têm adoptado distintas concepções de sobredotação, existindo um vasto espectro de conceitos associados ou relacionados com a temática, pelo que não existe uma definição universal para caracterizar o constructo (Feldhusen & Heller, 1986; Pérez & Domínguez, 2006). As divergências ao nível da definição devem-se essencialmente a três factores: i) o conjunto de competências e comportamentos subjacentes à sobredotação são demasiado vastos e heterogéneos; ii) a avaliação da sobredotação carece de unanimidade quanto às metodologias, dimensões e procedimentos; e iii) o limiar acima do qual uma criança pode ser considerada sobredotada reveste-se de grande ambiguidade e complexidade na comunidade científica (Acereda & Sastre, 1998; Hallahan & Kauffman, 1982 in Oliveira, 2007). A definição de sobredotação está ainda dependente do contexto social em que se insere, podendo variar em função do meio sócio-cultural e do período temporal e histórico em que se contextualiza (Chagas, 2007).

Assim, defende-se que a sobredotação deve ser entendida como uma forma especial e idiossincrática de talento (Alencar, 2007; Feldman, 2003; Oliveira, 2007; Renzulli & Fleith, 2002; Robinson & Clinkenbeard, 1998; Rogers, 2007; Virgolim, 1997), e que, para identificar um aluno sobredotado, importa atender ao perfil de competência do aluno, ou seja, à diversidade de talentos e capacidades humanas e às múltiplas formas em que estas se podem combinar (Oliveira, 2007; Tourón & Reyero, 2000).

A proposta de operacionalização do conceito de sobredotação elaborada por Pereira (2000) contribui com uma boa sistematização e clarificação das diferentes terminologias adoptadas. Segundo o autor, a caracterização deste constructo depende: i) da área em que altas habilidades se expressam; ii) do grau de excelência apresentado; iii) da idade em que as altas habilidades se manifestam; iv) do nível de motivação apresentado pelo sujeito; v) do tipo de tratamento da informação efectuado; vi) da relevância social atribuída; vii) do contexto social em que as altas habilidades se manifestam; e viii) do grau de estabilidade de cada uma destas variáveis.

Através destas concepções mais abrangentes, verifica-se que a inteligência e a sobredotação são constructos complexos, sendo o sobredotado caracterizado por diferenças qualitativas no pensamento e na forma como trata a informação, podendo estes aspectos não se reflectirem nos resultados dos testes estandardizados alcançados (Reis 1987; Sternberg & Davidson, 2005). Assim, verifica-se que a sobredotação não é,

apenas, uma questão de quantidade de talento, e daí que o factor QI não seja de todo relevante no reconhecimento destes alunos. Para identificar um aluno sobredotado importa atender ao perfil de competência do aluno, ou seja, à diversidade de talentos e capacidades humanas e às múltiplas formas como estes se podem combinar (Tourón & Reyero, 2000), dado que estes alunos têm um funcionamento cognitivo próprio, e formas de aprender muito distintas e diversificadas (Almeida, 1994; Rogers, 1986; Shavinina & Kholodnaja, 1996). A sobredotação, por si só, não é garantia de sucesso e de produtividade. Assim, Sternberg (2005) propõe a utilização do termo “inteligência de sucesso”, associando o sucesso a factores para além do conceito tradicional de inteligência, tais como áreas mais práticas e o próprio contexto sócio-cultural do indivíduo.

Em suma, e de acordo com as novas abordagens o conceito em estudo ultrapassa a mera reprodução e execução de ideias ou competências, sendo necessário atender a outro tipo de características e factores na análise dos mecanismos subjacentes à sobredotação e à produção criativa, de índole pessoal e social, os quais permitirão, ou não, o desenvolvimento das habilidades potenciais dos indivíduos e a expressão da sobredotação (Winner, 1996). Defende-se actualmente que o conceito de sobredotação é multidimensional e complexo tanto no que concerne ao seu desenvolvimento como na sua manifestação (Gagné, 2004; Renzulli, 1978), incluindo componentes cognitivas e académicas como a criatividade, a motivação e outros talentos especiais e características pessoais (Miranda, 2008).

1.2. Modelos Teóricos Explicativos

A par da crescente complexificação da compreensão do pensamento e, conseqüentemente, da conceptualização de sobredotação, diversos autores foram desenvolvendo modelos teóricos sobre o tema, tendo como suporte a consideração de diversas características, processos e práticas educativas, que podem diferir de forma significativa entre as perspectivas consideradas (Mönks & Katzko, 2005; Renzulli, 1986).

No final do século XX, as concepções de inteligência e de sobredotação foram marcadamente influenciadas pelas pesquisas e teorias de Gardner (1999). A principal contribuição de Gardner deveu-se à amplificação das conceptualizações de inteligências na sua teorização das *Inteligências Múltiplas*, considerando, inicialmente, a possibilidade de existirem sete inteligências (lógico-matemática, verbal-linguística, visuoespacial, musical, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal), acrescentando-lhe depois a inteligência naturalista e a inteligência existencial.

No que concerne à teoria formulada por Sternberg, este autor estabeleceu o entendimento de comportamento inteligente como a interligação mais eficaz entre o mundo interno do sujeito e os seus comportamentos com vista a uma maior adequação ao contexto em que se move. Esta perspectiva teve também implicações nas formas de pensar a sobredotação. O modelo triádico de inteligência proposto por Sternberg (1985) tem-se vindo a constituir como uma teoria da sobredotação intelectual. Importa salientar que se trata de uma teoria abrangente, pois para além de tentar explicar o funcionamento cognitivo do sobredotado, enquanto sujeito particular, reconhece a complexidade do processo e sugere formas inovadoras para a identificação destes sujeitos (Pereira, 1998).

Outro dos modelos centrais relacionados com a sobredotação corresponde ao modelo de Renzulli, segundo o qual a sobredotação resulta uma interacção entre estes três grupos básicos de traços humanos, pelo que se intitula “Modelo dos três anéis”. Segundo o autor, o qual o comportamento sobredotado é caracterizado por uma alta habilidade, por uma elevada criatividade e uma grande motivação para a tarefa (Antunes, 2008; Miranda, 2008; Oliveira, 2007; Renzulli & Fleith, 2002). Assim, as crianças sobredotadas e com talento são aquelas que possuem capacidades e são capazes de desenvolver este conjunto de traços e de os aplicar a qualquer área potencialmente valiosa da realização humana (Renzulli, 1984; Renzulli & Fleith, 2002). Acrescenta, ainda, que cada grupo de traços isolados não faz a sobredotação, sendo da interacção entre eles que emerge o potencial para níveis elevados de realização. Deste modo, cada grupo de traços, que o autor designa por anéis, assume um papel importante para o desenvolvimento de comportamentos que indicam a sobredotação (Renzulli & Reis, 1991).

Posteriormente, diversos autores partiram, da integração do componente social e ambiental na definição de sobredotação, dando origem à designação dos modelos sócio-culturais da sobredotação. Destes modelos destacam-se o *modelo multi-factorial de sobredotação* proposto por Mönks (1992; Mönks & Katzko, 2005) e o *modelo da sobredotação global* proposto por Pérez (2000).

De acordo com o modelo de Mönks, o desenvolvimento da sobredotação depende de uma inter-relação efectiva entre seis factores, considerando por um lado, a família, a escola e os pares, e por outro lado, as altas habilidades, a motivação e a criatividade. Este autor considera que os elementos de oportunidade e de suporte parecem influenciar de forma decisiva a conversão do potencial em rendimento, pois o desenvolvimento da sobredotação não ocorre no isolamento social: experiências e processos de socialização podem ser de importância crucial para o desenvolvimento de características individuais de sobredotação (Mönks, 2005).

No que concerne ao modelo proposto por Pérez, este resulta de uma integração de outros modelos diferentes de sobredotação, nomeadamente o de Renzulli, enfatizando a necessidade de interacção entre a capacidade, a criatividade e o compromisso com a tarefa (três factores centrais). Este autor reporta-se às diferenças dos estilos intelectuais na regulação dos desempenhos, considerando para tal três níveis: num primeiro nível, em cada um dos três factores centrais encontram-se dois componentes, que os autores definem como elementos *prováveis* (capazes de se desenvolver dadas as suas capacidades e o contexto onde se insere) e *possíveis* (dependem das oportunidades de ensino e do que, vulgarmente, se denomina por “sorte”). O segundo nível, o nível contextual, engloba o ambiente escolar, o ambiente familiar e o ambiente social, que se revelam determinantes no desenvolvimento do talento humano, pois são os contextos, por excelência, em que o indivíduo se desenvolve em várias facetas. O último nível do modelo é constituído pelos factores pessoais de auto-conhecimento e de auto-controlo. Estes factores de personalidade parecem ser bons preditores para o desenvolvimento da sobredotação, na medida em que o aluno consegue reconhecer e controlar as suas capacidades e as suas fraquezas, adequando o seu desempenho em função dos resultados pretendidos (Pérez, 1998). Pérez (2006) salienta que a análise e a interpretação deste, ou de outros modelos de sobredotação, partindo de uma alta capacidade intelectual, implicam que se ponderem adequadamente outros factores, que contribuem para a verdadeira sobredotação, pois constituem uma das chaves de apoio ao desenvolvimento cognitivo dos alunos sobredotados.

1.3. Características de sobredotação

Mediante o que se analisou anteriormente, verifica-se que as crianças com características de sobredotação constituem um grupo heterogéneo ao nível de interesses, habilidades, desenvolvimento emocional, social e físico, podendo demonstrar precocidade ao nível intelectual (Ford, 2003; Harrison, 2004; Howley, Howley & Pendarvis, 2003; Neumeister & Finch, 2006; Pocinho, 2009; Robinson, 2002; Scott & Delgado, 2005). Embora os conceitos de sobredotação e precocidade sejam frequentemente considerados como sinónimos, existem diferenças significativas entre ambos. A precocidade corresponde ao amadurecimento de recursos muito antes do esperado, podendo situar-se numa determinada etapa da vida; a sobredotação corresponde a características mais estáveis que se verificam ao longo da vida do indivíduo (Heller, 2007; Tarrida, 2008). Assim, uma criança com um desenvolvimento

precoce poderá não chegar a ser eminente em idade adulta (Lombardo, 1997; Tourón & Reyero, 2000).

Apesar dos interesses dos alunos sobredotados poderem ser muito vastos, é de realçar que é comum estes se sobressaírem nas seguintes áreas: i) linguagem (Crain-Thoreson & Dale, 1992); ii) leitura (Cerqueira, 2006); raciocínio (Colangelo & Davis, 2003); música (Fletcher-Flinn & Thompson, 2000); matemática (Robinson, Abbott, Berninger, & Busse, 1996); artes (Cruz, 2000; Evans, Bickel & Pendarvis, 2000; Howe & Davidson, 2003; Sarouphim, 1999); e na capacidade de orientação espacial (Colangelo Sarouphim, 2001).

O domínio cognitivo tende a ser o mais associado à sobredotação (Pereira, Gaspar, Simões & Lopes, 2006; Guskin, Peng & Simon, 1992; Hodge & Kemp, 2006; Hunsaker, Finley & Frank, 1997), sendo este marcado por: i) pensamento hipotético-dedutivo; ii) focalização selectiva da atenção; iii) resoluções heurísticas de problemas; iv) critérios específicos na realização da tarefa; v) reduzido egocentrismo nas respostas; vi) discurso justificativo das estratégias implementadas; vii) consciência de respostas alternativas; e viii) justificação para as respostas dadas (Almeida & Oliveira, 2000). Os alunos com características excepcionais de aprendizagem tendem a ser auto-regulados nos seus processos de aprendizagem, uma vez que fazem uso de uma lógica mais investigativa que receptiva (Almeida & Oliveira, 2000), e tendem a ter facilidade em relacionar toda a informação adquirida e aplicá-la na resolução de problemas (Distin, 2006; Robinson & Clinkenbeard, 1998). Destacam-se no processo de aprendizagem devido à sua iniciativa e autonomia funcional, e independência e autonomia precoces, o que faz com que sejam capazes de resolver tarefas com o mínimo de instruções ou de ajudas (Feldhusen, 2003; Lewis & Louis, 1991).

Embora a precocidade verbal não seja um indicador absoluto em crianças sobredotadas, aos dois ou três anos de idade muitas já possuem um vasto vocabulário e usam frases muito complexas. Destacam-se em habilidades como a nomeação de formas e cores de identificação (Dalzell, 1998; Winner, 1996), e conjugação verbal, sendo capazes de usar a linguagem de forma adequada, com uma elevada capacidade de expressão, elaboração e fluência de ideias e palavras (Aspesi, 2003; Distin, 2006).

Alguns autores apontam que o ajustamento emocional destes alunos é muito superior ao esperado e que o mesmo se perpetua ao longo do seu ciclo vital (Aspesi, 2003; Cerqueira, 2006). Porém, outros autores referem que poderá existir um défice a este nível (Distin, 2006; Robinson & Clinkenbeard, 1998). De acordo com O'Connor (2002), a estrutura emocional das crianças sobredotadas desenvolve-se a partir de valores mais altruístas e, por isso, vivenciam a realidade de forma mais profunda.

No que concerne ao domínio social, alguns autores destacam que estas crianças tendem a manifestar predileção por relacionamentos com pessoas mais velhas, ao invés de se relacionarem com crianças da sua idade. Esta preferência parece estar relacionada, segundo alguns autores, com a necessidade de manter contacto com pessoas com um nível intelectual similar ou superior ao seu (Viana & Alencar, 2005; Robinson, 2008; Shields, 2002). Contudo, Veiga e Marques (1998) indicam que, apesar da maturidade social destas crianças, elas tendem a isolar-se socialmente, quando não conhecem ninguém que partilhe dos seus interesses. Na perspectiva de Winner (1996), estas crianças sentem-se sozinhas e têm consciência da sua inadaptação, uma vez que são capazes de perceber as diferenças existentes entre as suas altas habilidades e as habilidades gerais das crianças da mesma idade, o que faz com que se sintam diferentes dos seus pares. Na tentativa de estas crianças se ajustarem e incluírem nos grupos de pares, e segundo alguns autores, estas poderão optar por não revelar as suas habilidades (Gross, 2004; Hodge & Kemp, 2006; Distin, 2006; Robinson, 2008; Shields, 2002). No entanto, estas crianças também têm necessidades de novos desafios académicos, pelo que esta dicotomia pode levar a estados de frustração, irritação, ansiedade e alienação social (Robinson & Clinkenbeard, 1998; Rogers, 2002).

De acordo com Feldhusen (2003), Sarouphim (1999) e Viana & Alencar (2005), estas crianças podem ter facilidade em assumir posições de liderança no grupo, dado que são capazes de exercer influência nos pensamentos e comportamentos do seu grupo de pares. As crianças com características de sobredotação tendem a manter a atenção dos adultos de forma socialmente aceitável e solicitam a sua ajuda apenas quando percebem que não conseguem resolver autonomamente uma determinada tarefa, interessando-se mais frequentemente por actividades que envolvem competição na perspectiva de Aspesi (2003) e Harrison (2002).

De acordo com Guenther (2000c), as crianças com características de sobredotação tendem a ser fisicamente mais fortes e mais saudáveis. As aptidões sensório-motoras, o desempenho físico-motor e o talento desportivo podem ser observadas de forma excepcional e precoce em determinadas crianças com altas habilidades.

Todavia, alguns autores têm vindo a considerar que nem sempre estas crianças se destacam pelas suas altas habilidades, uma vez podem sentir que não são compreendidas, ou mesmo rejeitadas pelo seu contexto escolar (Giordan & Binda, 2006). De acordo com Harrison (2004), desde cedo que estas crianças tendem a ser alvo de muitas comparações sociais no contexto escolar, o que poderá fazer com que desenvolvam maiores níveis de medo e ansiedade em ir para a escola, ou mesmo sentindo necessidade de esconder as suas habilidades. O ensino pré-escolar poderá ser

um período particularmente crítico para as crianças com características de sobredotação, uma vez que podem não encontrar crianças com os mesmos interesses, o que poderá fazer com se sintam frustradas (Harrison, 2004). Alguns autores consideram que estas crianças poderão apresentar algumas áreas problemáticas como: i) desmotivação em contexto sala de aula, desinteresse pelas actividades (Melo & Almeida, 2007); ii) diminuição do rendimento académico (Faria, 2002); iii) presença de sentimentos de tristeza, sofrimento, choro e inquietude (Alencar, 2007); iv) presença de comportamentos de oposição e disruptivos (Winner, 1996); v) problemas de ajustamento sócio-emocional (Barbosa & Hamido, 2005); vi) baixa auto-estima (Costa & Faria, 2000); vii) isolamento e dificuldades de interacção social (Faria, 2003); viii) ou mesmo condutas auto-destrutivas, causas lesivas e actos anti-sociais (Alencar & Viana, 2003). Estas problemáticas tendem a “camuflar” as características excepcionais de aprendizagem, e uma vez que se cobra muitos destes alunos, não se aceitam os seus fracassos momentâneos ou pontos menos fortes (Almeida & Oliveira, 2000).

1.4. Mitos e estereótipos associados ao conceito

A par desta panóplia de conceitos encontramos, entre a população em geral, diversas crenças que conduzem à disseminação de inúmeros estereótipos face à temática da sobredotação (Gunther, 2000; Tourón & Reyero, 2000). Por não ser um termo de fácil delimitação técnica, é mais facilmente circundado por estereótipos, preconceitos e mitos que impedem uma adequada análise e consequente compreensão e aceitação deste constructo (Aspesi, 2003; Melo, 2003), sendo estas crenças difíceis de modificar e por isso impedem uma adequada análise da realidade (Tourón & Reyero, 2000).

Os mitos relativamente a este conceito existiram desde sempre, e parte destes já foram testados, abolidos e desafiados (Guenther, 2000c), contudo, existem muitos outros que se mantêm e que condicionam a identificação e intervenção juntos destes alunos (Borland, 2004; Martín, Barroso & Martín, 2005a,b; Pfeiffer & Petscher, 2008). A criança com características de sobredotação é comumente rotulada e alvo de estereótipos uma vez que tende a ser percebida como alguém que apresenta um desempenho excepcional em todas as áreas (com boas notas nos testes escolares), vindo deste modo as suas dificuldades subvalorizadas (Almeida, Oliveira & Melo, 2000). Por conseguinte outros vêem-nos como alunos problemáticos, a quem faltam competências e capacidades de relacionamento interpessoal e qualidade no desenvolvimento sócio-afectivo (Tourón & Reyero, 2000).

Uma das questões mais controversas está relacionada com a influência da hereditariedade e do ambiente na sobredotação. Predomina, a ideia de que estas crianças têm recursos intelectuais suficientes para desenvolver as suas habilidades por si mesmos, não sendo necessária a intervenção do ambiente. O potencial e predisposição genética de uma criança é claramente determinante para a sobredotação, porém, o impacto das experiências e do contexto não podem nunca ser descoradas (Cross, 2002; Guenther, 2000c; Tourón & Reyero, 2000; Pfeiffer & Petscher, 2008).

Outro mito, que está marcadamente presente nos dias de hoje, está relacionado com a crença de que a criança sobredotada apresenta necessariamente um bom rendimento escolar e um comportamento exemplar. Porém, o que se tem observado é que estas crianças podem apresentar um rendimento aquém do seu potencial, revelando uma discrepância entre o seu potencial e o seu desempenho real (Alencar & Fleith, 2001; Alencar & Virgolim, 1999). Contrariamente ao que se julga existe uma vasta variedade de talentos e capacidades humanas para além da componente cognitiva e académica. Os alunos “brilhantes” poderão mesmo apresentar dificuldades e limitações em diversos domínios, sendo muito raro encontrar um aluno com altas habilidades em vários domínios académicos (Tourón & Reyero, 2000; Winner, 1996). Apenas as altas habilidades no âmbito académico tendem a estar relacionadas com a sobredotação. Assim, é de ressaltar que a sobredotação não está unicamente associada ao domínio académico, mas antes a uma vasta panóplia de áreas, domínios e actividades (Cruz, 2000; Evans, Bickel & Pendarvis, 2000; Winner, 1996). Todavia, as crianças que apresentam uma capacidade excepcional no domínio das artes (artes visuais, música, dança) ou na área desportiva (atletismo, patinagem, ténis), são consideradas talentosas e não sobredotadas.

Estipula-se que uma criança, para ser sobredotada, tem que ter um QI muito acima do esperado (superior ou igual a 130), no entanto, as medidas psicométricas que permitem obter o QI avaliam apenas uma pequena variedade de atributos humanos, tais como competências linguísticas e numéricas, excluindo tantas outras faculdades relevantes (artes, música). Desta forma, não existe uma medida que seja totalmente viável na avaliação da inteligência total de um indivíduo (Cruz, 2000; Evans, Bickel & Pendarvis, 2000; Sarouphim, 2001; Winner, 1996). Postula-se, erradamente, que “o talento desaparece, queima-se, e crianças muito dotadas não são produtivas por muito tempo na vida adulta” (Guenther, 2000c, p. 11). Porém, tem-se demonstrado que as crianças talentosas tendem a apresentar um nível de produtividade superior e durante mais anos, comparativamente com crianças normativas.

É frequente pensar-se que “os alunos sobredotados são mais ajustados, mais populares e mais felizes que os alunos médios (ou forçosamente o contrário)”, no

entanto, existe uma grande heterogeneidade no grupo de crianças com características de sobredotação, como tal, não existe um padrão global que caracterize todos os alunos com altas habilidades. O ajustamento pessoal, social e escolar destas crianças será marcadamente determinado pelo contexto social, familiar escolar no qual a mesma está inserida, tal como acontece em todas as crianças, independentemente das suas capacidades e habilidades (Howley, Howley & Pendarvis, 2003; McCoach & Siegle, 2007; Tourón & Reyero, 2000). De acordo com Viana e Alencar (2005), tende a defender-se que estas crianças possuem um estado de saúde excepcional, o que, segundo os mesmos, não passa de uma mera crença. Quanto à saúde psicológica, muitas vezes, pensasse que estes alunos são “palermas ou anormais” e com interesses estranhos (Gross, 2004; Winner, 1996).

Outro estereótipo muito comum prende-se com a ideia que as crianças sobredotadas serão adultos muito criativos e eminentes (ou o oposto) (Tourón & Reyero, 2000). No entanto, muitas crianças que foram consideradas prodígio durante a infância, acabaram por se tornar adultos “normativos” nessa área que dominavam anteriormente, ou mesmo, mudaram o foco do seu interesse para outras áreas. Os factores que determinam o curso de vida do ser humano são muito múltiplos e interactivos, tais como a personalidade, motivação, contexto social e cultural; o que torna difícil antever o futuro (McCoach & Siegle, 2007; Winner, 1996).

As crenças erróneas transcendem a própria criança sobredotada, pois acredita-se que “os pais das crianças sobredotadas conduzem os seus filhos para obterem um rendimento académico muito superior” (Tourón & Reyero, 2000), e que estes pais exercem pressão para que os seus filhos obtenham o “estrelato” (Winner, 1996). De facto, alguns estudos têm investigado se o ambiente parental de crianças superdotadas tem repercussões no seu potencial, os quais têm permitido concluir que as características do ambiente familiar influenciam o desenvolvimento das potencialidades, talentos e criatividade destas crianças (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993; Gottfried, Gottfried, Bathurst & Guerin, 1994; Gross, 1993; Olszewski-Kubilius, 2002). É ainda de ressaltar que a investigação tem sugerido que não existe uma relação estreita entre a origem social das crianças e as características de sobredotação, no entanto, as crianças de meios mais desfavorecidos não são sinalizadas tão frequentemente (Almeida, Pereira, Miranda & Oliveira, 2003).

Também alguns professores mantêm presentes no seu discurso alguns dos estereótipos mencionados anteriormente face à sobredotação, que se deve à falta de formação sobre este conceito, e que dificulta nitidamente a identificação e intervenção junto dos alunos sobredotados (Borland, 2004; Nogueira, 2003; Pfeiffer & Petscher, 2008). Uma dessas crenças está relacionada com a convicção de que ter um aluno com

altas capacidades irá implicar uma carga excessiva de trabalho (Martín, Barroso & Martín, 2005b). De acordo com Winner (1996), muitos professores e educadores consideram, erradamente, que todas as crianças são sobredotadas e não existe um grupo especial de sobredotados que necessitem de um tratamento especial na escola. Estes argumentam que todas as crianças têm um potencial de aprendizagem igual, ou que todas possuem áreas em que têm um elevado rendimento (Tourón & Reyero, 2000; Winner, 1996). Isto faz com que estes educadores não concordem com a implementação de medidas educativas especiais para estes alunos, considerando que “a única coisa que se consegue com uma educação diferenciada para os alunos sobredotados é criar elites, aumentando de forma evidente as diferenças entre as pessoas” (Tourón & Reyero, 2000, p. 25).

Um estudo conduzido por Viana e Alencar (2006) permitiu concluir que os Docentes tendem a perceber que os alunos são maioritariamente do género masculino e que são alunos que apresentam um rendimento escolar de excelência.

Muitos educadores consideram ainda que o fenómeno da sobredotação é “apenas uma ideia concebida pela sociedade para justificar o elitismo” (Gross, 2002), demonstrou que os Docentes tendem a associar os alunos sobredotados às elites sociais (McCoach & Siegle, 2007; Ford, 2003; Winner, 1996). Para estes educadores criar programas especiais para crianças sobredotadas, ou trabalhar de maneira distinta com elas é um erro, pois desta forma impede-se o seu desenvolvimento normal próprio da sua idade; e que a atenção diferenciada a alunos sobredotados é contra o princípio de igualdade de oportunidades, promovendo as diferenças entre os alunos em função das suas capacidades (Tourón & Reyero, 2000). Este estereótipo está directamente relacionado com a crença que as crianças sobredotadas são provenientes de classes sociais altas (Tourón & Reyero, 2000).

Outros professores concordam que se deve dar uma atenção diferenciada aos alunos sobredotados, porém, acreditam que as necessidades destas crianças se devem sobrepor a outras necessidades muito mais importantes existentes no sistema educativo (Tourón & Reyero, 2000). Isto faz com que, a “escola, apesar de ser socialmente reconhecida como a instituição “pedagógica” por excelência, convive bastante mal com a diferença” (Almeida & Oliveira, 2000, p. 44).

Especialmente os professores, enquanto figura educativa, devem ser isentos de ideias pré-concebidas, assumindo o papel de mediadores e orientadores dos processos de aprendizagem. Estes devem ser flexíveis, abertos a novos conhecimentos e perspectivas, predispostos a formação contínua, e que verdadeiramente sejam capazes de potenciar as habilidades e competências destes alunos (Martín, Barroso & Martín, 2005a). As decisões, acções e comportamentos dos professores irão depender

claramente das concepções, conhecimentos, crenças e teorias que estes mantêm face a esta temática (Martín, Barroso & Martín, 2005b). O respeito pela diversidade e pelas diferenças individuais são essenciais em qualquer sistema moderno. Para uma formação adequada, os Docentes devem fazer um esforço para superar ideias pré-concebidas e estereotipadas que poderão prejudicar a compreensão da sobredotação (Tourón & Reyero, 2000).

De facto estes mitos têm que ser combatidos, uma vez que estes alunos terão algumas dificuldades no seu contexto escolar e como tal têm que ser acompanhados e ter uma atenção especial por parte dos profissionais da educação. Estes alunos deveriam ser vistos como crianças “normais”, com capacidades acima da média, numa ou mais áreas, e com características e necessidades próprias, diferentes das demais (Almeida, Oliveira & Melo, 2000).

1.5. Percepções dos Profissionais da educação face ao conceito _____

Com o intuito de explorar informação relativamente a propostas concretas de sinalização, e promover respostas educativas mais apropriadas junto de alunos com características excepcionais de aprendizagem, tem-se investigado a percepção dos Docentes e outros técnicos que proporcionam atendimentos educativos no contexto escolar, tais como Psicólogos. Urge tomar conhecimento das percepções destas figuras educativas, uma vez que estas comprometem os procedimentos de sinalização, identificação e intervenção dos alunos com características excepcionais de aprendizagem (Borland, 2004; Feldhusen, 2003; Hodge & Kemp, 2006; Pfeiffer & Petscher, 2008).

☞ Face às características de sobredotação

Os estudos que incidem na percepção e conhecimentos dos professores têm sido mais frequentes, do que aqueles que analisam as concepções dos Psicólogos sobre a sobredotação, tanto no contexto nacional como internacional. Em contexto nacional, podem destacar-se os seguintes estudos efectuados na área: Barbosa e Hamido (2005), Leitão, Ramos, Jardim, Correia e Almeida (2006), Melo (2003), Miranda e Almeida (2003), Nogueira (2003). Estes estudos têm abrangido diferentes níveis de ensino e diferentes regiões do país (Almeida, Pereira, Miranda & Oliveira, 2003). Em contexto internacional, destacam-se os estudos efectuados na área por: Hodge & Kemp (2006), Lee, (1999), Maia-Pinto & Fleith (2002), Siegle & Powell (2004), Viana e Alencar (2006).

Efectuando uma análise concisa dos estudos realizados neste âmbito, verifica-se que a grande maioria tem revelado que a percepção que os Docentes e Psicólogos têm face à sobredotação é muito díspar, como se poderá demonstrar de seguida. Em alguns estudos demonstrou-se que nem sempre estes têm uma percepção positiva dos alunos sobredotados (Gagné, 1994), embora outras investigações sejam contraditórias (Cramond & Martin, 1987), assumindo a grande maioria dos estudos uma posição intermédia (Copenhaver & McIntyre, 1992; McCoach & Siegle, 2007; Megay-Nespoli, 2001).

Os estudos efectuados, tem permitido concluir que a maioria dos professores tem uma experiência muito limitada no âmbito da sobredotação (Barbosa & Hamido, 2005; Lee, 1999; Maia-Pinto & Fleith, 2002). Num estudo conduzido por Peixoto e Boas (2002), verificou-se que grande parte dos professores (63%) afirmaram que raramente ou nunca tiveram contacto em sala de aula com alunos com características de sobredotação.

No estudo conduzido por Maia-Pinto e Fleith (2002), ficou patente que o conceito de sobredotação fornecido pelos professores tende a ser superficial e distorcido. Também Peixoto e Boas (2002) concluíram que apenas uma pequena minoria dos agentes educativos (13%) referiram que possuíam uma preparação específica na área da sobredotação. Através da investigação realizada por Barbosa e Hamido (2005), verificou-se que cerca de 30% dos educadores que referiram não possuir conhecimentos no âmbito da sobredotação, afirmam já ter identificado alunos com características de sobredotação, questionando-se quais os critérios utilizados no processo de sinalização e identificação, dado o desconhecimento assumido por parte dos mesmos. Deste modo, estas mesmas autoras concluíram neste estudo que, os conhecimentos dos educadores tendem a ser imprecisos e baseados em senso comum.

Todavia, Cerqueira (2006), com o objectivo de perceber o que pensam os educadores de infância e professores do 1º ciclo sobre a sobredotação no concelho de Vila Nova de Gaia, verificou que estes estão familiarizados com os procedimentos de identificar e intervenção com alunos com características excepcionais de aprendizagem. Um estudo realizado por Barbosa e Hamido (2005), permitiu verificar que os educadores que referiram ter conhecimentos específicos no âmbito da sobredotação, mencionaram ter adquiri-los através de leituras realizadas por iniciativa própria. Em contexto internacional, Hodge e Kemp (2006) obtiveram resultados similares, uma vez que os Docentes que participaram na sua investigação mostraram-se capazes de fazer uma identificação eficaz dos alunos com características de sobredotação. Também Siegle e Powell (2004) verificaram com o seu estudo que os Docentes eram capazes de reconhecer eficazmente alunos com características de sobredotação.

As concepções de sobredotação, enquanto resultantes de um conjunto alargado de habilidades, parece ser contraditória à percepção dos profissionais de ensino e da educação (Melo, 2003; Tourón, Repáraz & Peralta, 2006), uma vez que as habilidades cognitivas tendem a ser o domínio mais valorizado na sinalização de alunos com características de sobredotação (Carla Santos 2001 in Almeida, Pereira, Miranda & Oliveira, 2003; Siegle & Powell, 2004). No estudo realizado por Nogueira (2003), demonstrou-se que a inteligência e o bom rendimento académico tendem a ser as características mais mencionadas pelos Docentes, aquando a caracterização das crianças sobredotadas. Internacionalmente destaca-se o estudo realizado por Lee (1999), que permitiu concluir que a grande maioria dos educadores associaram o aluno com altas habilidades à excelência no domínio académico. E ainda a investigação de Siegle e Powell (2004), que permitiu verificar que os docentes destacam a capacidade de raciocínio e a heterogeneidade de interesses como os principais indicadores de sobredotação.

Em Portugal, alguns autores (Melo, 2006; Melo & Almeida, 2007) também encontraram o critério cognitivo como o factor principal na identificação precoce de alunos sobredotados, sendo que os psicólogos, apesar de não seguirem procedimentos uniformes nem utilizarem instrumentos devidamente validados, avaliam outros domínios como a linguagem, o desenvolvimento psicomotor e o desenvolvimento psico-afectivo. Apesar da apologia da avaliação multi-referencial ficam algumas dúvidas em relação ao peso que cada critério deve ter na tomada de decisão sobre os alunos (Robinson, Shore & Enersen, 2007).

Uma investigação realizada por Barbosa e Hamido (2005), verificou que também no contexto de Jardins-de-Infância, a percepção dos educadores face à sobredotação tende a estar centrada nos domínios da capacidade intelectual e talento académico, nomeadamente ao nível da precocidade das leituras pessoais das crianças. A investigação realizada por Hodge e Kemp (2006) na Austrália, permitiu averiguar que os educadores de infância tendem a valorizar mais as competências verbais, do que as não-verbais, na identificação destas crianças com características de sobredotação, isto é, estes valorizaram mais a componente da leitura do que a compreensão na execução da actividades.

Todavia, Viana e Alencar (2006), consideram que os Docentes encaram a sobredotação de forma intermédia entre noções arcaicas (relacionadas somente ao conceito de QI) e actuais (enquanto constructo multidimensional), salientando outros domínios que não apenas as aptidões cognitivas e de aprendizagem. No entanto, demonstraram que as acepções dos professores tendem a estar maioritariamente relacionadas com o rendimento académico do aluno. Leitão, Ramos, Jardim, Correia e

Almeida (2005), verificaram que 50.9% dos inquiridos (Docentes e Psicólogos) assinalaram a categoria centrada no desempenho superior numa ou mais áreas como a principal característica dos alunos sobredotados. No mesmo estudo, cerca de 30.8% dos inquiridos destacaram a capacidade intelectual dos alunos com estas características, 27.5% a facilidade de aprendizagem, 16% a persistência e motivação na execução das tarefas, 15,7% a criatividade, e 10,7% a capacidade de resolução de problemas. O estudo realizado por Maia-Pinto e Fleith (2002), também permitiu concluir que as capacidade ou desempenho extraordinário em áreas específicas (48%), a facilidade de aprendizagem (32%) e conhecimento acima da média (19%), tendem a ser as características mais mencionadas pelos professores para caracterizar os alunos sobredotados.

Campbell e Verna (1998 in Maia-Pinto & Fleith, 2002), acrescentam que a percepção dos agentes educativos face ao conceito de sobredotação baseia-se no comportamento, atitudes e desempenho escolar dos alunos com altas habilidades.

No que concerne ao ajustamento emocional, Nogueira (2003), verificou que os professores têm a aceção de que os alunos com características excepcionais de aprendizagem possuem um nível de maturidade muito superior ao esperado para as crianças das suas idades. No entanto o estudo realizado por Maia-Pinto e Fleith (2002) é totalmente contraditório, uma vez que 45% dos professores inquiridos referiram que estes alunos tendem a ser sinalizados devido a problemas de comportamento e emocionais em função da aprendizagem acima da média.

Tal como têm permitido concluir as últimas investigações, os professores e Psicólogos tendem a destacar algumas dificuldades vivenciadas pelos alunos, indo ao encontro do que é referido na literatura. De acordo com as conclusões do estudo conduzido por Leitão, Ramos, Jardim, Correia e Almeida (2005), 21.3% dos Docentes e Psicólogos destacaram as dificuldades de adaptação, 15.4% enfatizarem a desmotivação, e 5,3% destacaram as dificuldades de concentração e atencionais vivenciada por estes alunos. O estudo realizado por Nogueira (2003), destaca ainda que os professores percebem que este tipo de alunos tende a apresentar comportados disruptivos. Também Lee (1999), demonstrou com o seu estudo que os Docentes tendem a destacar comportamentos disruptivos e de adaptação nos alunos com características de sobredotação.

No que concerne ao domínio social, vários estudos demonstraram que poucos são os Psicólogos e Docentes que consideram que os alunos sobredotados assumem com facilidade papéis de liderança e que têm facilidade de adaptação social (Leitão, Ramos, Jardim, Correia & Almeida, 2005; Makel & Plucker, 2008; Martín, Correia & Barroso, 2005). Um estudo realizado por Nogueira (2003) conclui que os Docentes

tendem a perceberem que estes alunos têm grandes dificuldades de relacionamento com o grupo de pares. No entanto, a mesma autora demonstrou que os inquiridos percebem que muitas das vezes estes alunos assumem papéis de liderança de excelência. Leitão, Ramos, Jardim, Correia e Almeida (2005), acrescentam que os Docentes tendem a destacar em maior percentagens dificuldades ou problemas sociais dos alunos com características de sobredotação, do que o grupo de Psicólogos. Em contexto de Jardim-de-Infância, e segundo os resultados do estudo realizado por Barbosa e Hamido (2005), os indicadores de liderança também não tendem a ser considerados pelos educadores como critério determinante na sinalização de alunos sobredotados. Todavia, através do estudo realizado por Maia-Pinto e Fleith (2002), ficou patente que apenas 9% dos professores consideram que estes alunos se destacam devido à inadaptação escolar e social e a problemas de comportamento.

Existem alguns domínios que raramente são mencionados pelos Docentes, como principais indicadores de habilidades excepcionais de aprendizagem. Estes estão relacionados com as capacidades de imaginação, criatividade, inovação e motivação (Leitão, Ramos, Jardim, Correia & Almeida, 2005; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Nogueira, 2003). Leitão, Ramos, Jardim, Correia e Almeida (2005), demonstraram ainda que a área da criatividade tende a ser mais valorizada pelos Psicólogos, do que pelos Docentes. Segundo Chan e Chan (1999) a sinalização de alunos criativos em sala de aula, depende do modo como o docente julga esse comportamento. Todavia, a investigação de Lee (1999) contradiz os resultados obtidos pelos estudos referidos anteriormente, uma vez que os inquiridos da sua investigação tendem a destacar elevadas capacidades motivacionais nestes alunos.

Por conseguinte, um estudo realizado por Barbosa e Hamido (2005), no contexto de Jardins-de-Infância, permitiu verificar que a capacidade de a criança ser criativa na execução das tarefas ou actividades propostas, tende a ser um dos principais critérios na sinalização de alunos com características excepcionais de aprendizagem.

É ainda de ressaltar que, segundo Mettrau e Almeida (1996), a percepção dos agentes educativos não enfatiza as áreas motoras e artísticas dos alunos sobredotados. Nogueira (2003), estudou concretamente a percepção dos educadores de infância e os professores do 1º ciclo sobre a sobredotação, tendo salientado que as áreas de expressão, artística muito raramente são associadas à sobredotação. Este resultado parece ir ao encontro do que é referido na literatura, uma vez que se considera que os professores tendem a ver a sobredotação como uma realização, mais do que um potencial (Lee, 1999).

O estudo realizado por Nogueira (2003), permitir concluir que os profissionais com formação académica mais recente tendem a revelar mais percepções erróneas sobre a

sobredotação, e que o conhecimento prévio na temática não altera significativamente essas concepções. A investigação realizada por Viana e Alencar (2006) permitiu concluir que os educadores demonstram acepções preconceituosas relativamente à temática da sobredotação, nomeadamente ao nível da predilecção por alunos do género masculino e excelência académica. Também Nogueira (2003), demonstrou que os Docentes tendem a mencionar que as crianças sobredotadas são predominantemente do género masculino.

Uma investigação realizada por Siegle e Powell (2004), permitiu concluir que Docentes sem formação específica na área da sobredotação conseguiram ser mais eficazes na identificação dos alunos sobredotados, do que os Docentes especializados, não sendo este um resultado esperado.

Existem algumas discrepâncias entre as respostas dadas pelos professores e pelos Psicólogos, sendo que os primeiros reportam-se mais à motivação, aprendizagem e problemas sociais dos alunos sobredotados. Por conseguinte, os Psicólogos tendem a valorizar a criatividade e capacidades intelectuais como determinantes da sobredotação (Leitão, Ramos, Jardim, Correia & Almeida, 2005).

Num estudo levado a cabo por Martín, Barbosa e Martín (2005b) foram comparadas as percepções dos professores do sexo masculino e feminino verificam-se algumas diferenças significativas, uma vez que as mulheres tendiam a apresentar um maior conhecimento e atitudes mais positivas face à sobredotação. As professoras foram capazes de mencionar uma concepção mais global de ensino de alunos sobredotados, tendo sido capazes de referir recursos e estratégias educativas mais adequadas à educação específica de alunos sobredotados. Por conseguinte, as respostas dadas pelos homens tendiam a ser mais estereotipadas em relação à sobredotação (os alunos sobredotados têm dificuldades em estabelecer relações sociais e têm uma grande instabilidade emocional).

Segundo um estudo realizado por Barbosa e Hamido (2005), os educadores com menos tempo de serviço referiram com maior frequência que tinham conhecimentos específicos no âmbito de sobredotação. De acordo com Leitão, Ramos, Jardim, Correia & Almeida (2005), os profissionais com menos anos de prática profissional associam mais a sobredotação ao ritmo e nível de desenvolvimento e de aprendizagem, ao passo que, os profissionais com mais anos de prática tendem a referenciar mais os problemas de personalidade e sociais. Todavia, outros estudos têm demonstrado que a percepção dos professores face à sobredotação não parece ser influenciada pelo tempo de serviço, o nível de ensino ou as áreas disciplinares que leccionam. Em contrapartida, parece haver uma maior influência das formações ou especificidades do contexto de prática na percepção destes profissionais (Leitão, Ramos, Jardim, Correia & Almeida, 2005; McCoach & Siegle, 2007).

O estudo conduzido por Barbosa e Hamido (2005) permitiu verificar que os educadores de instituições públicas afirmaram possuir conhecimentos específicos no âmbito da sobredotação em maior frequência do que os inquiridos do sistema privado. O estudo conduzido por Barbosa e Hamido (2005) conclui ainda que os educadores de instituições privadas parecem menos “entusiastas” face à integração das crianças com características de sobredotação no sistema de ensino regular, comparativamente com os educadores das instituições públicas. É ainda de ressaltar que o estudo realizado por Maia-Pinto e Fleith (2002), demonstrou que os professores de instituições públicas tendem a percepcionar que os alunos sobredotados têm problemas de comportamento e emocionais com maior frequência do que os professores do ensino privado (45% e 14% respectivamente). Assim, neste mesmo estudo ficou patente que as respostas mais frequentemente apresentadas por professores da escola pública foram a facilidade de aprendizagem ou desempenho avançado (43%), e as mais frequentemente apresentadas por professores da escola privada foram problemas de comportamento e emocionais (45%).

☞ **Face às práticas educativas a implementar com alunos sobredotados**

Um estudo conduzido por Leitão, Ramos, Jardim, Correia e Almeida (2005), permitiu concluir que os Docentes e Psicólogos tendem a propor as seguintes medidas educativas junto dos alunos com características de sobredotação: Inclusão, Adaptação Curricular, Diferenciação (de métodos de ensino e aprendizagem) e Enriquecimento Curricular. De entre todas estas medidas referidas pelos inquiridos, verifica-se que as Adaptações Curriculares e a Pedagogia Diferenciada assumem, no seu conjunto, mais de 70% das respostas. Cerca de 15% de todos os inquiridos destacaram as medidas ou programas de enriquecimento curricular para estes alunos, sendo que esta medida foi mais referenciada pelos Psicólogos do que pelos Docentes, nomeadamente os professores do 1ºCiclo. Este estudo permitiu ainda concluir que, as medidas de Aceleração raramente são mencionadas pelo grupo de Docentes, embora apareçam mencionadas por 15% do grupo de Psicólogos. Os Docentes raramente referenciaram a criação de turmas especiais, a redução do número de alunos por turma e medidas de aceleração escolar como as principais estratégias educativas a aplicar com estes alunos. Por conseguinte, os psicólogos tendem a referir com maior frequência este tipo de medidas, segundo os resultados obtidos neste estudo.

Existe alguma diversidade de respostas nos níveis de ensino do grupo de Docentes que participaram no referido estudo, verificou-se que os professores do 1º Ciclo propõe com maior frequência as Adaptações Curriculares e a Diferenciação de métodos

pedagógicos. Os subgrupos de professores do 1º e 2º Ciclos, mesmo em fraca expressão, fazem referência ao recurso a turmas reduzidas, e por conseguinte o subgrupo de professores do 3º ciclo tende a referenciar as classes especiais de aprendizagem. O grupo de Psicólogos não tende a referenciar com tanta frequência as Adaptações Curriculares e a Diferenciação de métodos pedagógicos, comparativamente com as medidas de Enriquecimento e Aceleração curriculares.

Este estudo permitiu concluir que os Docentes e Psicólogos tendem a enfatizar a escola inclusiva, enquanto condição fundamental para facilitar as respostas educativas para fazer face às necessidades educativas apresentadas pelos alunos sobredotados. Concluiu-se ainda que, de forma geral, o grupo de Psicólogos inquiridos têm um maior conhecimento das medidas a ser implementadas junto destes alunos, do que todo o grupo de Docentes (Leitão, Ramos, Jardim, Correia & Almeida, 2005).

Um estudo levado a cabo por Maia-Pinto e Fleith (2002) permitiu verificar que 65% dos professores de escola particular e 53% dos professores de escolas públicas, propuseram actividades diversificadas, trabalho diferenciado e trabalho com maior grau de dificuldade, como as principais medidas educativas a aplicar com estes alunos.

Em contexto de Jardim-de-Infância, e através dos resultados obtidos num estudo realizado por Barbosa e Hamido (2005), verifica-se que os educadores optam por valorizar a integração das crianças no ensino regular e proporcionar-lhes actividades de acordo com as suas potencialidades, necessidades e interesses. Estes educadores tendem ainda a solicitar um acompanhamento especializado do aluno por parte de docentes da educação especial. De entre os inquiridos que participaram neste, apenas 8,5% a mencionar a possibilidade de constituir grupos de alunos com características de sobredotação. Assim, denota-se que os inquiridos destes estudos, valorizam o apoio individualizado e acompanhamento especializado em crianças com este tipo de crianças. Por conseguinte, comparando a idade dos inquiridos, verifica-se que os educadores mais novos que participaram no estudo de Barbosa e Hamido (2005) tendem a aderir com menor frequências à integração dos alunos com características de sobredotados.

Assim, verifica-se que os Docentes e Psicólogos têm a consciência da necessidade de identificar as crianças com altas habilidades o mais precocemente possível, para evitar problemas ao nível do seu ajustamento, desinteresse e baixo rendimento escolar (Pfeiffer & Petscher, 2008; Reis & McCoach, 2002). Todavia, Barbosa e Hamido (2005) acrescentam que muitos dos educadores delegam ainda a responsabilidade de um acompanhamento especializado com estes alunos para outros agentes e contextos educativos.

Em suma, é de ressaltar que nenhuma das conclusões obtidas pelos estudos previamente referidos podem ser extrapoladas para toda a população de Docentes e

Psicólogos. No entanto, em conjunto, todos estes resultados poderão ser úteis para traçar um retrato geral da percepção e respostas educativas que são facultadas a este tipo de alunos (Leitão, Ramos, Jardim, Correia & Almeida, 2005).

2. Identificação de alunos sobredotados

De seguida, procuraremos reflectir sobre a importância de se identificarem as crianças com características de sobredotação, tendo por base os primórdios da identificação da sobredotação. Será efectuada uma análise dos procedimentos e metodologias utilizadas nas fases de sinalização e a avaliação, seguindo-se uma reflexão face à necessidade de novas metodologias de identificação que dão resposta a alguns dos limites nos processos avaliativos mais tradicionais. Procuraremos ainda analisar o papel dos profissionais da educação no que concerne à sinalização destes alunos.

Como se poderá constatar seguidamente, a problemática relativa à conceptualização poderá condicionar o desenvolvimento de procedimentos quer de identificação e intervenção psicoeducativa junto destes alunos. Pelo que se destaca que o procedimento de identificação destes sujeitos não se pode restringir a uma prática genérica e comum a todos os sobredotados. Como tal, no presente capítulo, e sem termos a pretensão de uma revisão exaustiva, descrevemos as linhas gerais que caracterizam o processo de diagnóstico do aluno sobredotado.

2.1. Caracterização do processo de identificação

Uma das principais áreas problemáticas e em constante exploração no âmbito da sobredotação prendem-se com o processo de identificação dos alunos com altas habilidades (Tourón, Repáraz & Peralta, 2006; Viana & Alencar, 2006), na medida em que abordar os procedimentos de identificação destes alunos requer desde logo definir o constructo de sobredotação, o que não é uma tarefa simples (Almeida & Oliveira, 2000; Siegle & Powell, 2004), como se verificou na nota introdutória da presente dissertação.

Dada a grande heterogeneidade entre estes alunos, os agentes educativos devem estar atentos a essa possível falta de sincronia entre desenvolvimento intelectual e afectivo ou físico (Borland, Schnur & Wright, 2000; Neumeister & Finch, 2006; Gagné & Gagnier, 2004; Scott & Delgado, 2005; Howley, Howley & Pendarvis, 2003). Ao contrário do que se defendeu durante anos, sabe-se hoje que as crianças com altas habilidades nem sempre demonstram o seu potencial em sala de aula, até porque o seu talento poderá não estar relacionado com o domínio académico, mas antes com domínios específicos e muito heterogéneos. O rendimento académico destes alunos poderá ser influenciado por várias dificuldades de aprendizagens, o que poderá dificultar o processo

de identificação destes alunos (Leitão, Ramos, Jardim, Correia & Almeida, 2005; Neumeister & Finch, 2006). Neste sentido, torna-se necessário que os procedimentos de identificação destas crianças sejam o mais abrangentes possível, promovendo uma visão multidimensional do constructo de sobredotação (Alencar & Fleith, 2001; Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002; Sapon-Shevin, 2003; Viana & Alencar, 2006).

A identificação não tem como fim último “rotular” ou “classificar” estas crianças, mas antes adequar as medidas educativas às necessidades idiossincráticas de cada aluno (Barbosa & Hamido, 2005; Ford, 2003; Rogers, 2007; Sarouphim, 2001). O reconhecimento e intervenção educativa precoces nos alunos são fundamentais, uma vez que aumenta a probabilidade de uma realização extraordinária das mesmas e reduz o risco de problemas de ordem social, comportamental, emocional e educacionais futuros (Harrison, 2004; Hodge & Kemp, 2000). É essencial acompanhar o desempenho da criança precoce, assinalando as habilidades e interesses demonstrados ao longo dos primeiros anos de escolarização, oferecendo várias oportunidades estimuladoras e enriquecedoras ao seu potencial (Cline & Schwartz, 1999). A avaliação psicológica, deve enfatizar o acesso aos “processos” e não apenas aos “produtos”, subjacentes à realização cognitiva (Antunes, 2008).

O processo de identificação dos alunos sobredotados deve ocorrer em duas fases: a primeira de sinalização ou *screening*, na qual se faz um despiste inicial do alunos, tentando evitar ao máximo os falsos positivos (alunos sem características de sobredotação que foram identificados) e falsos negativos (alunos com características de sobredotação que não foram identificados). Segue-se uma segunda de identificação, na qual se espera obter uma confirmação mais centrada na explicação das características de sobredotação ou talento (Almeida & Oliveira, 2000; Miranda & Almeida, 2003; Pocinho, 2009). Cerca de 20% da população escolar poderá ser sinalizada como alunos com características de sobredotação (Renzulli & Fleith, 2002), porém apenas cerca de 5 % da população mundial são identificadas como tendo altas habilidades (Almeida & Oliveira, 2000; Viana & Alencar, 2005). É comum o processo de sinalização ou *screening* ser efectuado por pais, professores ou familiares, seguindo-se uma fase de identificação, que tende a ser efectuada por Psicólogos dos agrupamentos escolares (sempre que estão disponíveis) (Pocinho, 2009; Toassa, 2008).

Vários autores sugerem que a combinação de várias medidas de avaliação pode assegurar, com menor margem de erro, quais as crianças com altas habilidades (Benito & Moro, 1999; DeLeeuw, 1999; Guenther, 2000a; Haensly & Lee, 2000; Kolo, 1999; Mantzicopoulos, 2000; Sarouphim, 2001). Assim, deve recorrer-se a uma vasta panóplia medidas, métodos e agentes na sinalização e identificação (Almeida & Oliveira, 2000; Tourón, Repáraz & Peralta, 2006), como os que são apresentados no quadro 1:

Quadro 1 - Instrumentos utilizados na avaliação de alunos com características de sobredotação

Tipos de instrumentos	Exemplos de instrumentos de avaliação
Provas psicológicas estandardizadas na área cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – terceira edição (WISC-III) ✓ Matrizes Progressivas de Raven (MPR) ✓ Bateria de Provas de Raciocínio (BPR)
Provas académicas de incidência curricular	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Testes escolares para cada disciplina
Escalas de observação e avaliação de vários domínios para pais e professores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escala de Avaliação das Características Comportamentais do Aluno Sobredotado (EACCAS) ✓ Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos (BISAS/T) ✓ Modelo Multiaxial de Achenbach (ASEBA): <ul style="list-style-type: none"> - Teacher Report Form (TRF) – para os professores - Child Behavior Checklist (CBCL) - para os pais ✓ Kranz Talent Identification Instrument ✓ Preschool and Kindergarten Interest Descriptor ✓ Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students ✓ The Gifted Evaluation Scale (GES) ✓ The Gifted and Talented Evaluation Scales (GATES)
Tarefas específicas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Redacção de ensaios breves
Inventários e testes de criatividade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Testes de Pensamento Criativo de Torrance ✓ Structure of the Intellect - Learning Abilities Test (SOI-LA) ✓ The Purdue Elementary Problem Solving Inventory
Grelhas para entrevista de anamnese	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Anamnese
Escalas de auto-avaliação da personalidade e de auto-conceito	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escala de auto-conceito de Piers-Harris ✓ Group Inventory for Finding Creative Talent (GIFT) ✓ Preconscious Activity Scale (PAS)
Escalas de auto-avaliação da criatividade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Profile of Creative Ability (PCA) ✓ Creative Problem Solving Profile Inventory (CPSP) ✓ Creativity checklist (CCH)
Grelhas de observação directas de realização	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelo Multiaxial de Achenbach (ASEBA): <ul style="list-style-type: none"> - Direct Observation Form (DOF)
Escalas de motivação e ocupação dos tempos livres	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Questionário de Metas Académicas (QMA) ✓ Group Inventory for Finding Interests (GIFFI I e GIFFI II)

Durante várias décadas houve uma prevalência dos testes psicométricos no diagnóstico das altas habilidades, os quais incidem nas componentes verbais e lógico-matemáticas, desvalorizando outros atributos intelectuais (Viana & Alencar, 2006). De acordo com Pocinho (2009), um diagnóstico baseado em critérios meramente quantitativos, como testes psicométricos, aumenta em larga escala a probabilidade de ocorrência de dois tipos de erros: um aluno é incorrectamente identificado como sobredotado (falso positivo); ou o aluno não é identificado como sobredotado, apesar de o ser (falso negativo). Actualmente têm sido valorizados outros domínios e aptidões, com o intuito de superar uma noção unilateral da sobredotação, e diminuir a probabilidade de ocorrerem falhas na sinalização (Pereira, 2000b; Guisande, Almeida, Páramo & Ponte, 2005).

Assim, para que seja facultada uma intervenção o mais eficaz possível, é indispensável recorrer a uma avaliação cuidada e aprofundada (Acereda & Sastre, 1998). Para diminuir as probabilidades de erro, a avaliação deve ser multi-referencial (pais, professores, familiares, etc.), multi-contextual (contexto escolar, familiar, social, etc.), multi-métodos (multiplicidade de técnicas e procedimentos de avaliação), multi-temporal (longitudinal, transversal) e multi-dimensional (habilidades académicas, intelectuais, motoras, artísticas e sociais). E este processo de identificação deve ser realizado por uma equipa multidisciplinar (docente especializado, um psicólogo e/ou um técnico de uma área específica de talento) (Pocinho, 2009; Pfeiffer & Petscher, 2008).

2.2. Papel dos profissionais da educação na identificação

☞ O papel dos professores na identificação

Recentemente começou a recorrer-se aos Docentes para sinalizarem os alunos com altas habilidades, uma vez que a sua avaliação permite obter um variado leque de aptidões e características pessoais requeridas em situações de aprendizagem e de desempenho, que dificilmente serão passíveis de ser avaliadas por outros agentes (Viana & Alencar, 2006). No processo de sinalização é frequente os professores recorrerem à técnica de observação directa em contexto sala de aula, a qual consiste num roteiro estruturado da própria observação (Guenther, 2000a,b; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Viana & Alencar, 2006).

Dado que é um novo campo de investigação, existe ainda alguma reticência face à eficácia dessa sinalização (Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2000; Tourón, Repáraz &

Peralta, 2006), uma vez que tendem a ser considerados como inaptos para esta identificação, sendo posta em causa a objectividade e preparação académica par tal (Melo, 2003). Outras investigações têm divergido ao nível da eficácia dos procedimentos de identificação por parte dos educadores (Hodge & Kemp, 2006; Hotulainen & Schofield, 2003; Jackson, 2003; Rohrer, 1995; Tourón, Repáraz & Peralta, 2006).

Têm-se verificado que a maioria dos professores tem uma experiência muito limitada no âmbito da sobredotação (Maia-Pinto & Fleith, 2002). Um estudo conduzido por Tourón, Repáraz e Peralta (2006), permitiu concluir que os Docentes podem não identificar correctamente alunos com altas capacidades, e que é necessário ter em conta que estes se baseiam em múltiplos critérios no processo de identificação. Estes autores acrescentam que se os professores não são capazes de identificar correctamente grande parte dos alunos com altas capacidades.

De acordo com Guenther (2000a), parte das falhas no processo de sinalização feito pelos professores, não depende unicamente destes, mas também devido às competências académicas, linguísticas e culturais que os alunos exibem, bem como o bom comportamento em sala de aula. Como vimos anteriormente, nem sempre estes alunos manifestam um comportamento exemplar dentro de sala de aula, podendo mesmo apresentar dificuldades em alguns domínios, o que dificulta a sua sinalização (Leitão, Ramos, Jardim, Correia & Almeida, 2005). Uma vez que, as escolas enfatizam a realização de tarefas excessivamente dirigidas pelo professor e apoiadas na memória e no pensamento convergente (reprodutivo), as crianças potencialmente sobredotados, bem como as suas necessidades, passam frequentemente despercebidas (Senos & Diniz, 1998). Também as interferências ao nível da comunicação entre o professor e a criança sobredotada poderão ter repercussões no processo de identificação dos mesmos. Estas interferências tendem a ocorrer porque o aluno com características de sobredotação não se encontra no mesmo nível das outras crianças, o que dificulta os procedimentos de aprendizagem (Cerqueira, 2006).

Parte destas falhas poderão também ser explicadas pelo facto de o tema da sobredotação não integrar os planos curriculares de formação de professores e Educadores de Infância da maioria das Universidades Nacionais. Este facto poderá explicar a falta de conhecimento na área, bem como as dificuldades sentidas por estes aquando a sinalização e identificação destes alunos (Miranda & Almeida, 2003). Todavia, Ciha, Harris, Hoffman, e Potter (1974), demonstraram que a efectividade da identificação das crianças em Jardim-de-Infância por parte dos educadores é muito superior à dos pais das próprias crianças (67%; e 22%, respectivamente). Um estudo realizado por Viana e Alencar (2006) demonstrou que, apesar dos Docentes apresentarem acepções

preconcebidas relativamente à sobredotação, após algum treino, estes seriam capazes de participar na identificação de alunos com características de sobredotação.

Assim, apesar das reticências quanto à eficácia da identificação dos alunos por parte dos educadores, é de salientar que este é um elemento privilegiado neste processo de sinalização, uma vez que mantêm um contacto permanente com grupos diferenciados de crianças e adolescentes em momentos de aprendizagem e realização (Hodge & Kemp, 2006; Siegle & Powell, 2004; Reis & Purcell, 1993; Tourón, Repáraz & Peralta, 2006). O professor é quem melhor pode ajudar a criança sobredotada, e a escola é o contexto que lhe poderá oferecer as condições essenciais para o desenvolvimento e promoção das suas capacidades (Barbosa & Hamido, 2005; Tourón, Repáraz & Peralta, 2006). Através destes agentes é possível elaborar parâmetros de referência e comparações mais viáveis entre os vários alunos (Almeida & Oliveira, 2000; Freeman, 1998). Para diminuir essas possíveis falhas, urge recorrer a diversos tipos de formações e especializações por parte dos educadores, pois através destas formações é possível diminuir, com algum nível de certeza, as distorções subjacentes aos procedimentos de identificação (Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2000; Freeman, 1998; Guenther, 2000a; Melo, 2003; Pfeiffer & Petscher, 2008; Viana & Alencar, 2006).

O papel dos psicólogos na identificação

Se os procedimentos de *screening* inicial tendem a ser efectuados por pais, professores ou familiares dos alunos; aos psicólogos cabe a função de fazer identificações mais exaustivas e aprofundada do aluno (Pocinho, 2009). Aquando a sinalização pelos professores, os alunos com habilidades excepcionais de aprendizagem tendem a ser reencaminhados para os SPO da escola, ou do agrupamento escolar, sempre que este serviço está disponível. Os Psicólogos tendem a ser considerados como os profissionais mais capacitadas para fazer uma avaliação mais realistas das competências e necessidades dos alunos em geral, e principalmente dos alunos sobredotados, na medida em que a sua formação académica tende a incidir nestas temáticas. Assim, os Psicólogos constituem outro dos principais agentes no despiste de habilidades excepcionais de aprendizagem (Leitão, Paixão, Silva & Miguel, 2001; Toassa, 2008).

A intervenção do psicólogo no aluno com características de sobredotação tende a iniciar-se com a aplicação de procedimentos de avaliação. A avaliação psicológica, deve enfatizar o acesso aos “processos” e não apenas aos “produtos”, subjacentes à realização cognitiva (Antunes, 2008). Quer isto dizer que, os psicólogos não devem centrar a sua avaliação numa lógica quantitativa (calcular o QI do aluno), mas antes,

basear-se numa abordagem de teor qualitativo, com o intuito de perceber quais as áreas nas quais o aluno se destaca e quais as restantes áreas em que deverá haver uma maior estimulação, como forma de promover um desenvolvimento global do aluno (Correia, 2008).

Em contexto nacional, o direito de veto ainda é atribuído ao QI, contudo, esta medida é criticável como único critério, pelo que se recorre à entrevista e história de desenvolvimento da criança, a inventários de comportamento preenchidos por pais e professores, a testes de aptidões específicas de criatividade e de desempenho escolar, escalas de estilos cognitivos e de aprendizagem, de identidade e auto-conceito, entre outras. Há que atender também à multiplicidade de características que estas crianças podem apresentar, bem como à importância de diversas fontes de identificação no seu diagnóstico. A avaliação destes alunos deverá ser multi-referencial, contemplar várias áreas e dimensões, através de diferentes instrumentos, meios e processos, atender aos diferentes contextos onde a criança opera e aos estádios de desenvolvimento em que se encontra, particularmente quando apresenta idades muito precoces (Almeida & Oliveira, 2000).

A pluralidade do conceito, e a própria heterogeneidade destes alunos, impõe diferentes metodologias de avaliação psicológica, seja nas situações em que se limitam as oportunidades de desenvolvimento e crescimento harmonioso, bem como ao nível da prevenção, no despiste precoce de situações de risco. Todas as medidas de avaliação utilizadas devem ser ajustadas à idiosincrasia do aluno, atendendo às suas características, capacidades, potencialidades, necessidades ou dificuldades (Pocinho, 2009). Poderá ainda caber ao psicólogo, e ainda numa fase de avaliação, fazer um levantamento conciso e análise pormenorizada (nos seus múltiplos contextos: académico, familiar, social) do aluno e das suas limitações, com o intuito de ponderar e repensar quais as medidas psico-educativas que poderão ser mais ajustadas a cada um dos educandos (Correia, 2008). Antes de se implementar quaisquer estratégias psicopedagógicas deve ser feita uma avaliação criteriosa do nível de conhecimento do aluno. As actividades ou aprendizagens devem ser centradas no aluno, ou seja, devem centrar-se nos seus interesses e habilidades (Kitano, 2003). Ao aluno devem ser fornecidas oportunidades para obter conhecimento pessoal sobre as suas habilidades, interesses e estilos de aprendizagem, oferecendo experiências de aprendizagem variadas. Deve dar-se oportunidade de escolha ao aprendiz, levando sempre em consideração os seus interesses e habilidades (Ministério da Educação, 2006; Stamps, 2004).

3. Intervenção junto de alunos sobredotados

No presente capítulo procuraremos analisar quais os principais procedimentos de intervenção junto de alunos com características de sobredotação, sendo efectuada uma análise a importância do papel dos profissionais da educação na intervenção junto destes alunos. Procuraremos elucidar a relevância de uma intervenção idiossincrática e ajustada às especificidades (competências e dificuldades) dos alunos com características excepcionais de aprendizagem, bem como ilustrar procedimentos específicos de intervenção. Para tal, iremos ter em consideração a importância do papel dos profissionais da educação, como professores e educadores / professores, no que concerne à aplicação destes mesmos procedimentos de intervenção.

3.1. Justificação da intervenção

Após a sinalização e identificação destes alunos, bem como das suas dificuldades específicas, é necessário facultar aconselhamento ou intervenção. Segundo DaSilva, (2000), quando se aplicam medidas de sinalização e avaliação, sem posterior aplicação de medidas interventivas, estamos perante um procedimento de “rotulação”. Tal como se referiu anteriormente, os procedimentos de sinalização não visam “classificar” os alunos, mas sim ajustar todo o seu plano curricular, para lhes proporcionar uma educação ajustada às suas potencialidades, interesses e necessidades (Rogers, 2007).

Para fazer face a possíveis dificuldades sentidas pelo aluno, e de acordo com Gallagher (1982 in Guenther, 2000), os alunos sobredotados devem ser estimulados de forma apropriada, sendo necessário dar-lhes um atendimento individualizado, com base no seu potencial e capacidades. A atenção redobrada deve incidir na modificação do ambiente, da postura e comportamento do professor e dos conteúdos e programas escolares, uma vez que o bem-estar psicológico do aluno com características de sobredotação parece depender da organização dos ambientes e oportunidades socioeducativas que lhes forem proporcionadas (Alencar & Viana, 2003; Campos, 2004).

3.2. Papel dos profissionais da educação na intervenção

☞ O papel dos professores na intervenção

Os professores assumem um papel determinante no desenvolvimento global das capacidades e potencialidades dos alunos com características de sobredotação, uma vez que quando se deparam com uma criança com altas habilidades é necessário, muitas vezes, diferenciar ou modificar actividades de modo a adequar o processo de aprendizagem às suas necessidades. Cabe a estes a implementação, em contexto sala de aula, de metodologias de ensino criativas e ajustadas às necessidades específicas de cada aluno. Para tal, estes podem e devem recorrer a uma vasta panóplia de estratégias ou metodologias pedagógicas, com o intuito de estimular as potencialidades do aprendiz (Stamps, 2004; Viana & Alencar, 2006).

Tal como ficou patente anteriormente, os alunos com habilidades excepcionais poderão, em algum momento do seu percurso escolar, apresentar elevados níveis de desmotivação, desinteresse em contexto sala de aula, o que poderá ter repercussões ao nível do seu rendimento académico (Faria, 2002). Estes alunos poderão mesmo apresentar uma diminuição da sua auto-estima ou mesmo problemas de ajustamento sócio-emocional, dado o desinteresse e desinvestimento académicos, conduzindo, muitas das vezes ao seu insucesso e abandono escolar (Borland, 2004; Nogueira, 2003; Pfeiffer & Petscher, 2008).

Neste sentido, será fundamental que o aluno possa vivenciar diversas situações de aprendizagem, como forma de promover as suas habilidades e talentos (Kitano, 2003), bem como a sua capacidade de ser criativo e original (Heng, 2003; Makel & Plucker, 2008; Rogers, 2007; Stamps, 2004). Pretende-se que o aluno com altas habilidades desenvolva competências interpessoais e de comunicação, autonomia, iniciativa, auto-conceito positivo, e uma compreensão do outro e do seu ponto de vista (Ministério da Educação, 2006). Deve dar-se oportunidade para que o aluno trabalhe autonomamente áreas do seu interesse, como intuito de desenvolver o seu próprio estilo de aprendizagem e que seja capaz de auto-regular o seu desenvolvimento (Rogers, 2007; Kitano, 2003; Sapon-Shevin, 2003). O aluno deverá ainda ser estimulado a avaliar o seu desempenho nas actividades ou tarefas desempenhadas, e a participar em diversos grupos de crianças, para que seja possível a troca de experiências e de interesses (Gagné & Gagnier, 2004; Heng, 2003; Neber, Finsterwald & Urban, 2001; Shields, 2002).

As actividades propostas ao aluno devem ser desafiantes, de forma a reduzir sentimentos de apatia e desinteresse em sala de aula. O aluno deve ser incentivado a participar em actividades de solução de problemas que os levem a transferir os objectivos

de aprendizagem a situações em que a criatividade e outras habilidades superiores de pensamento sejam requeridas (Makel & Plucker, 2008), e a encontrar respostas para as suas próprias questões, por meio de projectos individuais e grupais (Ministério da Educação, 2006; Stamps, 2004). As actividades propostas devem promover a estimulação do pensamento criativo (produção de muitas ideias originais e variadas) e crítico, e que a levem a fazer conexões entre os conteúdos abordados, resolver problemas e explorar tema do seu interesse. Os conteúdos deverão incidir também na formação pessoal e social do educando, nomeadamente ao nível da identidade, autonomia e cooperação (Cruz, 2000; Ministério da Educação, 2006; Kitano, 2003; Stamps, 2004).

Um projecto pedagógico inclusivo para alunos de altas habilidades não pode deixar de considerar as actividades que favoreçam o saber-aprender, o saber-fazer e o saber-ser, favorecendo aprendizagens para toda a vida, sendo a colaboração dos Docentes fundamental para tal (Ministério da Educação, 2006).

3 O papel dos psicólogos na intervenção

A percepção que o senso comum tem dos alunos com características de sobredotação é muito extremista, uma vez que este pode ser comumente percebido como alguém que apresenta um desempenho excepcional em todas as áreas; ou como um aluno problemático, a quem faltam *skills* no relacionamento interpessoal e qualidade no desenvolvimento sócio-afectivo (Alencar, 2007; Fleith, 2007). Todavia, todo e qualquer aluno que apresente habilidades excepcionais de aprendizagem, deve ser considerado primariamente como uma criança/jovem “normal”, que apresenta capacidades acima da média, numa ou mais áreas, com características e necessidades próprias, diferentes das demais (Correia, 2008). O próprio sistema educativo parece perpetuar a noção de “diferença” como algo negativo, problemático e desadaptativo, e será a este nível que o psicólogo terá um papel determinante, na “desmistificação” da heterogeneidade de todos os alunos (Kitano, 2003; Nogueira, 2002; Sarouphim, 2001).

Estudos têm comprovado que estes alunos, com alguma frequência, tendem a apresentar formas de desenvolvimento psicológico e social específico que podem ocasionar problemas, e por isso fundamental ter em consideração estes aspectos aquando da identificação destas crianças (Alencar, 2007; Alencar & Virgolim, 1999; Fleith, 2007; Prieto, 2006). Segundo Jordan (2005), o nível do auto-conceito geral e a satisfação com a vida dos alunos sobredotados pode ser francamente afectado com aplicação de medidas educativas, cabe ao psicólogo promover o bem-estar psicológico dos alunos, e

seleccionar as medidas que poderão ser mais eficazes atendendo às necessidades idiossincráticas de cada aluno.

Segundo Pereira (2006), são vários os factores de risco que se colocam a esta população. Por funcionarem dentro de um esquema cognitivo diferente do habitual, marcado pelo pensamento divergente e tratamento não sequencial da informação, facilmente “chocam” com o ensino dito tradicional. Correm o risco de mais facilmente se deprimirem e de se isolarem socialmente, dados os interesses atípicos e as preocupações esotéricas que por vezes apresentam. Além disso, para cederem à fonte de pressão dos pares, poderão vir a funcionar em “falso-self”, no sentido da normalização e de se sentirem mais aceites. No contexto familiar poderão ser alvo de “adultomorfização” - “tu tens obrigação de compreender”, gerar sentimentos de incompetência paterna e desgaste psicológico.

O bem-estar psicológico do aluno com características de sobredotação parece depender significativamente da estruturação dos ambientes e oportunidades socioeducativas que lhes forem proporcionadas (Campos, 2004). Em contexto familiar, pais exigentes, hiper-estimuladores, que sobrevalorizam os seus interesses aos do próprio filho, podem “asfixiar” a criança, levando-a a situações de *stress*, com receio de não corresponder às altas expectativas destes. Em contexto escolar, a “rotulação” e “mistificação” associada ao diagnóstico, ou mesmo a subestimação do potencial da criança, podem levar a um desinteresse e aborrecimento deste pelas actividades escolares. Todas estas situações que ocorrem no contexto envolvente do aluno, podem limitar o seu desenvolvimento e crescimento harmonioso. Em ambas as situações poderá ser necessária a intervenção do psicólogo, assumindo este um papel fulcral ao nível da prevenção e despiste precoce de situações de risco. Após a detecção destes factores de risco pode iniciar-se um processo de intervenção directa ou indirecta, junto de pais e professores, de forma a promover o potenciamento e os recursos existentes nos alunos (Correia, 2008).

Assim, os procedimentos de intervenção do psicólogo devem basear-se numa filosofia profiláctica e proactiva, ou seja, a prevenção deverá ser o elemento estruturante de toda a actuação psicológica neste domínio. O Psicólogo deverá acompanhar o aluno com regularidade, procurando avaliar o seu bem-estar psicológico nos seus diversos contextos de vida (escolar, familiar e social). O psicólogo deverá ponderar continuamente toda a intervenção psico-educativa que está a ser efectuada com o aluno, de modo a reajustar e redefinir linhas de actuação. Assim, toda a intervenção psicológica se deve traduzir na implementação atempada de estratégias que deverão actuar como factores protectores de um desenvolvimento equilibrado do aluno (Correia, 2008).

4. A intervenção junto dos alunos sobredotados em Portugal

Neste capítulo irá proceder-se a uma análise das medidas prestadas aos alunos com características de sobredotação em contexto nacional, tendo por base o enquadramento legal em vigor em contexto nacional para estes alunos. Procuraremos ainda analisar os apoios prestados a alunos sobredotados ao nível da comunidade em geral, bem como ao nível do contexto educativo.

A escola é por excelência, um contexto influenciado pela diversidade de todos aqueles que dela fazem parte, nomeadamente alunos e profissionais de acção educativa (Antunes, 2008). O Sistema Educativo Português, tal como os restantes sistemas educativos de países europeus, regem-se pelo princípio democrático da igualdade de oportunidades, segundo o qual todos os alunos devem ter os mesmos direitos de acesso a um ensino de qualidade. Prima-se pela inclusão de todos os alunos, e pela estimulação do seu potencial global, todavia, dada a elevada heterogeneidade entre os mesmos, nem sempre é possível garantir que as respostas educativas sejam aplicadas equitativamente (Miranda, 2008).

A educação é um direito de todos, devendo ser o mais diferenciada possível, de modo a tornar-se uma “educação para todos” (Miranda, 2008). As práticas pedagógicas devem ser centradas nas particularidades psicológicas, sociais, cognitivas de cada criança. O direito à diferença e a valorização das suas potencialidades e competências de cada aluno deverá constituir a finalidade central do sistema educativo (Neves, 2008; Renzulli, 2008). Os alunos ditos “sobredotados”, por serem considerados “excepcionais em todas as áreas de ensino”, são muitas das vezes esquecidos e as suas necessidades subvalorizadas, colocando-se em causa a noção de “escola inclusiva” (Antunes, 2008).

Neste tópico da investigação, será possível analisar a realidade nacional, no que concerne às medidas educativas, a aplicar a estes alunos, contempladas na legislação em vigor, em contexto nacional, e referência de todos os apoios que são prestados a estes alunos, tanto na comunidade em geral, e em particular no contexto educativo nacional.

4.1. Enquadramento legal

No que concerne à legislação em vigor em contexto nacional, destaca-se o Decreto-Lei n.º 50/2005, de 20 de Outubro, que ressalva que as crianças vulgo “sobredotadas”, possam beneficiar, de um plano de desenvolvimento que individualize o currículo e as estratégias pedagógicas no quotidiano escolar. Assim, o Ministério da Educação permite a realização de programas de desenvolvimento, que podem ser entendidos por um “Conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem-sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais, quer na resolução de eventuais situações problema” (art.5º - Decreto-Lei n.º 50/2005).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008 (7 de Janeiro) todos os alunos têm necessidades educativas, porém, alguns destes alunos têm necessidades de carácter permanente ao nível da actividade e participação, as quais exigem apoios especializados. Assim, a sobredotação não está integrada no regime de educação especial redefinido nesse Decreto-Lei.

As políticas educativas referenciam essencialmente a diferenciação pedagógica a estes alunos, como uma medida de uniformização dos conteúdos e ritmos de progressão, bem como a uniformidade de métodos, didácticas e práticas pedagógicas (Gomes, 2006; Miranda, 2008). Esta medida pode ser entendida como uma adaptação do currículo educativo, ou seja, uma flexibilização do conjunto de experiências educativas planeadas para determinado aluno (VanTassel-Baska, 2006), podendo implicar uma análise crítica do currículo regular e a conseqüente reformulação do mesmo, ou enfatizar a adopção de estratégias de ensino dirigidas aos alunos em função dos seus conhecimentos individuais (Tieso, 2005). As tarefas, os procedimentos e o contexto organizam-se de forma a facilitar e fomentar níveis de aprendizagem mais elevados aos alunos, sendo o professor quem deve assumir o papel de dinamizador e promotor das destrezas dos alunos (Miranda, 2008; Prieto, 2000, 2006).

A diferenciação das práticas de ensino-aprendizagem poderá incluir: i) a modificação do conteúdo curricular; ii) a permissão ao aluno para que fomente os seus interesses; iii) a alteração do ritmo de ensino; iv) a criação de um ambiente flexível na sala de aula; v) e a aplicação de estratégias de ensino específicas (Oliveira, 2007; Troxclair, 2000).

Sanchez, Ferrandiez e Ferrando (2005), destacam 10 estratégias ou medidas educativas passíveis de ser aplicadas com alunos com características de sobredotação, mediante os programas e apoios específicos dentro do currículo normal: (i) actividades de enriquecimento; (ii) adaptações curriculares; (iii) currículo compacto; (iv) diferenciação

curricular; (v) enriquecimento curricular na aula regular; (vi) aulas enriquecidas; (vii) extensão curricular; (viii) flexibilização; (ix) tutoria; e (x) programas de enriquecimento. Por conseguinte, Alencar (2003), baseando-se na generalidade da literatura, agrupam os apoios em três grandes categorias: as medidas de aceleração escolar, o agrupamento, e os programas de enriquecimento.

Assim, actualmente, as formas de intervenção educativa mais utilizadas e referenciadas em contexto nacional são a adaptação e diferenciação curricular, aceleração, enriquecimento e agrupamento escolar, não sendo estas mutuamente exclusivas (Antunes, 2008; Miranda, 2008). Qualquer uma dessas medidas, só por si, dificilmente se poderá assumir como eficaz ou ineficaz, defensável ou indefensável (Oliveira, 2007), pelo que devem ser aplicadas em complementaridade (Miranda, 2008).

☞ Aceleração escolar

A aceleração consiste numa medida educativa, através da qual é possível adiantar os alunos, um ou mais anos escolares, incorporando um ritmo mais rápido na aprendizagem, compensando com o conteúdo curricular das classes mais avançadas. Esta medida destina-se a alunos que apresentem ritmo de aprendizagem superior, podendo seguir um ritmo de ensino de acordo com os seus níveis de realização e aprendizagem (Antunes, 2008; Oliveira, 2007).

Esta medida é vulgarmente vista como uma forma de avançar mais rápido na escola ou nas disciplinas, no entanto envolve formas e procedimentos diversificados de ajustamento do currículo às características e necessidades específicas do aluno. A aceleração pode englobar outros procedimentos, como a entrada escolar antecipada, “o salto” de classe, a frequência de cursos avançados, a condensação de matérias (compactação curricular) ou de anos escolares (Pereira & Guimarães, 2007; Robinson et al., 2007). Estas medidas podem ser implementadas em sala de aula regular, na sala de apoio ou em turmas especiais (Antunes, 2008), sendo uma estratégia de aplicação rápida e económica, uma vez que os alunos podem ser colocados em turmas já existentes (Lombardo, 1997).

A primeira possibilidade de implementação desta medida ocorre quando o início do percurso escolar, uma vez que crianças que apresentem maturidade excepcional no domínio cognitivo e social, podem iniciar a sua escolarização formal antes da idade legalmente instituída. A medida educativa de entrada antecipada, pode trazer algumas implicações para a criança, nomeadamente ao nível de um possível desfasamento entre a área cognitiva, psicomotora e social, gerando assim controvérsia na sua aplicação (Schiever & Maker, 1997). Todavia, esta medida poderá contribuir para o aumento da

motivação académica nestes alunos, bem como para a conclusão da escolaridade mais cedo, deixando mais tempo para o desenvolvimento profissional e da carreira.

Até ao ano de 2008, esteve em vigente o Despacho nº 173/ME/91, de 23 de Outubro, que previa a antecipação da entrada no ensino regular, sendo que as crianças com um desenvolvimento precoce podiam entrar um ano mais cedo na escola. Todavia, a legislação actual (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro), não prevê a aplicação desta medida educativa (Antunes, 2008)., podendo a mesma ser aplicada através de alguns despacho existentes. O Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro, referente às condições especiais de avaliação e de progressão nele contemplado, permite a conclusão do 1º ciclo com 9 anos de idade, podendo completar o 1º ciclo em três anos, e o '*salto de um ano*' durante a frequência do 2º ou do 3º ciclo de escolaridade (Antunes, 2008; Miranda, 2008). A aplicação desta medida parece trazer benefício ao aluno, nos domínios social, académico e vocacional (Kirk & Gallagher, 2000). Todavia, poderá ter impacto no ajustamento sócio-emocional do aluno, nomeadamente ao nível de maturidade, uma vez que o "salto" de classe pode trazer implicações para o processo de aprendizagem e para as vivências escolares do aluno. Uma alternativa similar refere-se à condensação de anos de escolaridade (*telescoping*), na qual o aluno aborda o currículo normal num período mais curto de tempo, possibilitando que aprenda mais matéria em menos tempo. O "*telescoping*" é uma medida económica, geralmente com benefícios ao nível do desempenho e motivação académica do aluno (Schiever & Maker, 1997). O processo de aceleração será tanto mais acentuado quanto maior forem as discrepâncias entre a idade do aluno e/ou o seu nível de maturidade e o nível de avanço do contexto educativo em que é colocado (Southern, Jones & Stanley, 1993).

✎ **Enriquecimento**

O conceito de enriquecimento refere-se à implementação de um programa qualitativamente diferente do previsto no currículo regular, com o objectivo de aprofundar e diversificar as aprendizagens dos alunos. Geralmente, os programas de enriquecimento permitirem fornecer experiências para além do currículo regular, desenvolver habilidades cognitivas de nível superior, enfatizar mais o processo de aprendizagem do que o conteúdo, bem como promover outras áreas do desenvolvimento que não exclusivamente a cognição e a aprendizagem (Antunes, 2008; Miranda, 2008). O enriquecimento está relacionado com a individualização do estudo (Genovard & Castelló, 1990), não sendo uma prática educativa limitada aos alunos sobredotados e talentosos, mas antes aplicada a um conjunto vasto de alunos. Os programas de enriquecimento devem estar ajustados às necessidades de cada aluno (Lombardo, 1997), podendo ser aplicados conjuntamente

com o programa curricular (Alves & Gomes, 2000; Juste, 2000; Nogueira, 2006; Nogueira & Pereira, 2004).

Segundo Schiever e Maker (1997) podemos salientar diferentes dois tipos de enriquecimento, um dos quais está relacionado com o currículo enriquecido (*enrichment curriculum*) e o outro com programas de enriquecimento (*enrichment programs*), sendo que o primeiro reporta-se a experiências educativas de maior variedade e riqueza, implicando a modificação ou a adição de alguns aspectos ao currículo escolar regular ao nível dos conteúdos ou de estratégias utilizadas pelos professores, tomando em atenção os alunos a quem se dirigem (Antunes, 2008). Por conseguinte, nos programas de enriquecimento abordam-se conteúdos académicos que visam desenvolver uma série de experiências de nível superior, tais como a descoberta e resolução de problemas, experimentação, pesquisa ou o estudo independente, envolvendo também aprendizagens horizontais, ou seja, exploração de vastas áreas. Estes programas correspondem a oportunidades para testar novas ideias, conhecimentos e experimentação de potenciais soluções para vários problemas, bem como promover uma aprendizagem desafiante e agradável (Almeida & Morais, 2002; Renzulli & Fleith, 2002).

As estratégias de enriquecimento implementadas requerem diversos técnicos, materiais e espaços distintos, sendo que existem os seguintes tipos de actividades: i) tipo I – actividades exploratórias sobre um determinado tema. Estas actividades envolvem uma vasta panóplia de experiências e actividades, introduzindo-os a uma variedade de temas, pois permite expor os estudantes a uma variedade de disciplinas, tópicos, ocupações, *hobbies*, pessoas, lugares e eventos que normalmente não são abordados no currículo escolar; ii) tipo II - actividades de treino mais específico em grupo. Estas actividades visam promover nos alunos as competências necessárias ao desenvolvimento de investigações e facilitar processos afectivos e cognitivos; iii) tipo III – investigação de problemas reais em grupo ou individualmente. Este tipo de actividades provavelmente será o mais apropriado para os alunos sobredotados e talentosos, uma vez que envolve alunos que estão interessados em estudar uma área e dispostos a empregar o tempo necessário na aquisição de conteúdo avançado e treino do processo, assumindo, assim, o papel de investigadores de primeira mão (Miranda, 2008; Renzulli & Fleith, 2002).

Tais programas têm demonstrado resultados muito positivos com esta população-alvo, nomeadamente ao nível: i) da possibilidade de inclusão de objectivos de desenvolvimento integral dos alunos; ii) do equilíbrio nas várias áreas de desenvolvimento, nomeadamente em termos pessoais e emocionais, podendo fomentar a auto-estima dos alunos e melhorar as atitudes face à aprendizagem e ao sucesso académico; iii) promover experiências de aprendizagem mais enriquecedoras e

estimulantes; iv) promoção de interações com outros alunos; v) desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal, bem como vi) a promoção de prática educativas menos segregadora e elitista (Antunes, 2008; Faria, 2002; Oliveira, 2007; Renzulli, 1984; Winner, 1996). Contudo é de ressaltar que estas medidas educativas podem ter alguns entraves ao nível: i) dos elevados custos que podem comporta, quer em termos de recursos materiais como humanos; ii) ou mesmo devido à exigência no que concerne ao tempo de aplicação (Antunes, 2008; Tannenbaum, 1998).

☞ **Agrupamento**

A medida de agrupamento escolar consiste na formação de grupos de alunos, a tempo inteiro ou a tempo parcial, de acordo com as capacidades e habilidades de cada grupo. A forma de trabalho é relativamente similar para todos os alunos, não sendo uma modalidade educativa de aplicação exclusiva a alunos sobredotados (McCoach, O'Connell & Levitt, 2006; Pereira & Guimarães, 2007). Refere-se à formação de grupos de alunos, através da realização de programas específicos destinados a diferentes conteúdos e adequados as competências, habilidades, preferências e interesses dos alunos (Perez, Sanchez & Dominguez, 1998). Os critérios de constituição destes grupos devem ser bastante selectivos, como forma de organizar turmas o mais homogéneas possível (Miranda, 2008).

Através da aplicação deste método, visa-se oferecer ao aluno, diferentes estruturas organizativas para o seu desenvolvimento curricular, desde a criação de escolas especiais até a formação de grupos de alunos com características de sobredotação em classes especiais dentro da escola regular (Miranda, 2008). Segundo Perez, Sanchez e Dominguez (1998), podem considerar-se quatro tipos de agrupamentos: (i) agrupamento total; (ii) agrupamento parcial; (iii) agrupamentos flexíveis e iv) agrupamento para o ócio cultural. O agrupamento total, refere-se ao agrupamento de alunos em escolas e classes especiais, podendo ser altamente motivadores para os alunos com características de sobredotação. Por conseguinte, no agrupamento parcial, o aluno pode frequentar parte das aulas com os seus colegas, e em determinados momentos, sair da sala para assistir a actividades especializadas com alunos com capacidades semelhantes às suas. Nos agrupamentos flexíveis, é efectuada uma planificação dos programas educativos mediante os recursos físicos da escola e a flexibilidade de horários. No que concerne ao agrupamento para o ócio cultural, os projectos educativos decorrem mediante os tempos livres dos alunos e nos períodos de férias lectivas.

O agrupamento pode ainda ser designado por *ability grouping*, quando envolve todos os níveis escolares e se realiza continuamente; e por *tracking*, quando se destina a alunos com base no seu desenvolvimento de carreira e como preparação para o ensino superior (Kulik & Kulik, 1997).

Alguns autores consideram que o agrupamento consiste na medida educativa mais controversa, uma vez que consideram que separa os estudantes mais capazes daqueles que apresentam um desempenho médio, utilizando unicamente o critério de aptidão intelectual na diferenciação e segregação dos alunos em grupos homogéneos (Alencar & Fleith, 2001; McCoach, O'Connell & Levitt, 2006; Tieso, 2003). A sua aplicação envolve a particularização ou a segregação de alunos, pelo que poderá gerar algumas controvérsias, mostrando-se incompatível com uma política educativa baseada na integração e, menos ainda, na inclusão (Acereda & Sastre, 1998; Lombardo, 1997; Pereira & Guimarães, 2007). No entanto, Alencar (2003), considera que este é o método de eleição, uma vez que é aquele que mais poderá motivar o aluno no seu processo de aprendizagem, e por ser de fácil aplicação para os docentes. Na aplicação deste medida, não é o método pelo qual se agrupou os alunos que deve fazer a diferença, mas sim o conteúdo e a forma como se organizou todo o programa ou projecto educativo (Miranda, 2008). Alguns autores consideram mesmo que esta é uma medida que promove a excelência educacional e a motivação dos alunos (Feldhuesen & Moon, 2004).

Assim, de acordo com Bernardo (2008), ainda que se vislumbre um interesse e esforço políticos em especificar linhas orientadoras ou directrizes nesta matéria assiste-se em Portugal a uma relativa inércia nas mudanças operadas no terreno da educação dos sobredotados. Pelo que Miranda (2008), considera que o enquadramento legal em Portugal no apoio a alunos considerados sobredotados é praticamente inexistente, denotando-se uma ausência de respostas educativas para os mesmos. A autora acrescenta que as políticas de integração que actualmente são adoptadas em Portugal não contemplam satisfatoriamente o atendimento às crianças sobredotadas, ficando essas limitadas à sensibilidade dos professores na aplicação de medidas educativas; à reivindicação dos pais, ou à mera aplicação das medidas educativas existentes.

A Região Autónoma da Madeira destaca-se face ao Continente, devido aos esforços contínuos na promoção de medidas de identificação e apoio aos alunos com características de sobredotação (Antunes & Almeida, 2008). As medidas educativas aplicadas com os alunos com características de sobredotação nesta região, regem-se por uma legislação particular (Decreto Regulamentar Regional nº 13-A/97/M, de 15 de Julho e Decreto Regulamentar Regional n.º 16/2005/M, de 17 de Dezembro), que valoriza a

formação de professores e outros técnicos de apoio. A Divisão Coordenadora de Apoio à Sobredotação, da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação, Secretaria Regional de Educação e Cultura sediada na Madeira, colabora na identificação, observação, orientação, encaminhamento e acompanhamento de crianças e jovens sobredotados ou potencialmente sobredotados. Neste contexto, a sobredotação como confluência de uma aptidão acima da média aliada a uma elevada criatividade e a um alto nível de motivação nessa(s) áreas(s). Nesta perspectiva, encara o processo de identificação de crianças e jovens com características de sobredotação como sendo um processo evolutivo e complexo que procura dar oportunidade para que as crianças desenvolvam os seus talentos (Antunes & Almeida, 2008).

4.2. Apoios prestados a alunos sobredotados

A educação de alunos com características de sobredotação é um desafio continua para toda a sociedade em geral, nomeadamente para os profissionais de acção educativa, políticos e legisladores. Apesar de não haver um consenso generalizado face à temática de sobredotação e às medidas educativas que devem ser aplicadas, têm-se verificado alguns esforços no sentido de facultar a estes alunos uma “educação de direito” e a mais ajustada possível às suas necessidades idiossincráticas (Antunes, 2008; Miranda, 2008). As principais mobilizações para esta problemática têm surgido predominantemente da constituição de algumas instituições que visam garantir que são cumpridos os direitos destes alunos, enquanto membros integrantes de uma escola “inclusiva”. Como se verá seguidamente, em contexto escolar também são passíveis de ser aplicadas medidas educativas promotoras de uma diferenciação e flexibilização curricular.

4.2.1. Na comunidade

Em contexto nacional, a temática da sobredotação tem sido alvo de crescente interesse ao longo dos últimos anos, especialmente após a década de 80, com a formação de algumas associações nacionais privadas de professores e pais (DaSilva, 1997). Através da constituição destas instituições, foram surgindo algumas iniciativas com o intuito de reflectir sobre várias propostas de intervenção e investigação no domínio da educação de alunos sobredotados (Antunes, 2008).

Alguns investigadores têm levado a cabo uma vasta panóplia de estudos, que têm permitido uma reflexão sobre a temática, e através do quais se têm promovido encontros

científicos, visando um debate sobre a temática em contexto nacional e perspectivas futuras (Miranda & Almeida, 2002; Mönks & Pflüger, 2005).

Decorria o ano de 1986, aquando a criação da Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS) na região do Porto, a qual visa promover *insight* na opinião pública face à problemática da sobredotação, desenvolver aptidões das crianças sobredotadas e consciencializar as pessoas para o reconhecimento da temática na comunidade internacional e científica (Antunes, 2008). Esta associação está organizada a partir de Centros ou Núcleos, a saber: i) Centro de Expansão; ii) Centro de Formação; iii) Centro Técnico (Atendimento); e iv) Centro de Documentação. No que concerne aos Centro de Expansão, estes têm a finalidade de expandir a acção que a Associação se propõe, promovendo a sensibilização e informação do público em geral. Através do Centro de Formação é possível responder às necessidades de formação dos pais e professores. O Centro Técnico foi criado com o intuito de identificar, orientar, encaminhar e/ou acompanhar casos, apoiar as famílias, apoiar e orientar as escolas. Por último, o Centro de Documentação tem como finalidade manter e ampliar o seu património bibliográfico.

Em 1989, na região de Lisboa, foi criado por pais e professores o Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança (CPCIL). Esta instituição tem por finalidade o estudo e intervenção na área da sobredotação, primando pela igualdade de oportunidades para as crianças e jovens sobredotados

Destacam-se ainda os esforços do Departamento de Educação Básica (DEB), inaugurado no ano de 1996, que, conjuntamente com o CPCIL e o “Projecto de Apoio ao Desenvolvimento” têm vindo a desenvolver algumas iniciativas, com o intuito de promover o desenvolvimento de alunos com precocidade intelectual ao nível do ensino básico em algumas escolas piloto (Martins, 1997). O DEB tem sido ainda um precursor na realização de programas de Verão, destinados a alunos com altas capacidades do 1º Ciclo do Ensino Básico (Martins, 1997).

Ainda no ano de 1996, o Ministério da Educação publicou um documento intitulado “Crianças e jovens sobredotados: Intervenção educativa”, que distribui pelas escolas nacionais, e no qual constam linhas orientadoras para a caracterização de intervenção, com estes alunos (Senos & Diniz, 1998).

Em Dezembro de 1998, por iniciativa de professores, Psicólogos e estudantes, foi criada a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), a qual i) enfatiza e promove a formação de pais e educadores face à temática da sobredotação; ii) apoia os alunos com características de sobredotação; iii) promove programas de enriquecimento; iv) organiza encontros de formação para a comunidade em geral; v) elabora e valida instrumentos que facilitam os procedimentos de identificação

de alunos sobredotados (Oliveira, Melo, Caires & Mendonça, 2000). Esta associação tem várias delegações em contexto nacional (Braga, Coimbra, Covilhã, Évora, Faro, Lisboa, Porto e Setúbal), através das quais é possível analisar em particular os casos específicos por cada região do país.

No ano de 1999 foi criado o Instituto da Inteligência e a valência Academia de sobredotados, sendo uma instituição privada que aposta na realização de actividades culturais e educacionais para crianças e jovens sobredotados, procurando integrá-los na sociedade, bem como garantir o seu sucesso emocional, académico e profissional.

4.2.2. No contexto educativo

O contexto escolar consiste num espaço onde todos os alunos, devem beneficiar de serviços apropriados por parte dos profissionais de acção educativa. Porém, nem sempre as estruturas escolares têm definidas metodologias de intervenção eficazes ou ajustadas às necessidades reais dos alunos com características de sobredotação (Antunes, 2008). Estes alunos poderão ter interesses ou necessidades muito diversificados, e como tal as metodologias de intervenção terão que ser reajustadas às suas carências psico-educativas. Assim, dada a heterogeneidade destes alunos, subsistem dúvidas e divergências face às estratégias que se revelam mais indicadas para os alunos sobredotados, pois os resultados dos estudos são controversos e, até, inconclusivos (Antunes, 2008; Moon & Rosselli, 2000). A educação consiste num direito fundamental de todas as pessoas, e cada país deve estipular políticas educativas que satisfaçam as necessidades de todos os alunos, com vista à promoção da igualdade de oportunidades (Correia, 2008). O contexto educativo consiste num local de ensino privilegiado, em que o aluno pode aprender a fazer, a criar e a saber, uma vez que existem inúmeros recursos físicos, emocionais e sociais que a podem orientar neste sentido. Neste contexto, existe a possibilidade de flexibilização, adaptação e diferenciação de experiências e aprendizagens, sendo estas medidas decisivas no respeito pela diferença, ritmos e percursos individuais (Barbosa & Hamido, 2005; Tarrida, 2008).

Mais do que fomentar as competências cognitivas, acentua-se a importância da educação transmitir valores culturais e saberes próprios, nomeadamente no que concerne à necessidade de respeito e valorização das características individuais. Desta forma, a diferença e idiosincrasia devem constituir a base das novas aprendizagens, ou seja, reconhece-se o direito à diferença, procurando apoiar as aprendizagens e responder às necessidades individuais (Aspesi, 2003; Rogers, 2007; Sarouphim, 2001). A

educação deve enfatizar os domínios afectivos e o comportamento interpessoal e social dos alunos (Evans, Bickel & Pendarvis, 2000; Gagné & Gagnier, 2004; Kitano, 2003).

Assim, os profissionais da educação deverão ajudar o aluno a desenvolver novas atitudes, consoante a sua disposição e potencialidades, promovendo a sua adequação social e preparando-o para o futuro (Cerqueira, 2006; Kitano, 2003; Sarouphim, 2001). A convergência da intervenção psicológica e da prática educativa dos professores, em muito poderá contribuir em prol dos alunos mais capazes, apoiando as famílias e dignificando as escolas no atendimento deste subgrupo de alunos (Miranda, 2008)

4.2.2.1. Serviços de Psicologia e Orientação

Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), consistem em unidades especializadas que desenvolvem a sua acção em estreita articulação com as estruturas de orientação educativa e com outros serviços especializados locais. Os SPO surgiram em 1991, tendo sido estabelecidas as atribuições e competências destes serviços pelo Decreto-Lei nº190/91, de 17/05 (Leitão, Paixão, Silva & Miguel, 2001)

As funções do SPO tendem a ser assegurados por Psicólogos do Ramo Escolar e de Orientação Profissional, o qual tende a prestar apoio psico-educativo, individual e grupal, desenvolvendo acções de orientação escolar e profissional. Em 1997 foi criada a carreira de psicólogo no âmbito do Ministério de Educação, tendo sido definido no Decreto-Lei nº 300/97, de 31/10, o seu conteúdo funcional, regras para concursos de afectação, ingresso e acesso (Toassa, 2008).

As principais funções do Psicólogo num SPO são: i) Orientação Escolar e Profissional (essencialmente dirigidas para alunos do 9º e 12º ano); ii) Apoio Psicológico e Psicopedagógico; iii) Acções dirigidas a pais e encarregados de educação; iv) Acções de colaboração com os Docentes e outros técnicos de educação do agrupamento; e v) Acções de colaboração com serviços da comunidade (Leitão, Paixão, Silva & Miguel, 2001). E cabe a estes intervir em colaboração com professores, pais, encarregados de educação e outros técnicos da comunidade, acções destinadas a promover o sucesso educativo e a eliminar e prevenir o abandono escolar precoces (Toassa, 2008).

A solicitação para um atendimento psico-pedagógico em alunos com características de sobredotação pode ser feita pelo Órgão de Gestão, Educadores, Professor Titular de Turma, Director de Turma, pelo próprio aluno, por técnicos de saúde, ou ainda por técnicos de serviço social, e carece da autorização escrita do Encarregado de Educação (Leitão, Paixão, Silva & Miguel, 2001).

No SPO é feito um atendimento especializado a estes alunos, às suas necessidades e são pensadas as medidas educativas mais ajustadas e adequadas para

o caso (Toassa, 2008). O apoio psico-educativo, individual ou grupal, prestado deve incidir num vasto conjunto de domínios: i) domínio da aprendizagem – avaliar os processos cognitivos do aluno, ensinar e treinar estratégias de aprendizagem mais adequadas; ajudar o aluno a identificar, entender e solucionar os seus problemas; ii) domínio emocional – desenvolver competências psicológicas, e prestar apoio em momentos de crise emocional; iii) domínio vocacional – ajudar a identificar o processo formativo mais adequado às suas necessidades e características; e apoiar no processo de tomada de decisões vocacionais (mais evidente no 9º e 12º anos) iv) domínio da Educação Especial – proceder à avaliação de alunos com necessidades educativas especiais e específicas (Leitão, Paixão, Silva & Miguel, 2001).

1. Objectivos e questões

A necessidade de apoio aos alunos com características de sobredotação é hoje amplamente reconhecida na literatura, sendo a escola uma instituição privilegiada, não só na sua função em termos de formação académica, mas também enquanto agente socializador e promotor de competências e aprendizagens fundamentais no desenvolvimento dos alunos, na sua motivação e ajustamento sócio-emocional. A promoção das potencialidades de cada aluno, numa lógica de igualdade de oportunidades dentro da escola inclusiva, deverá ser um objectivo a prosseguir e desenvolver, não só junto dos que manifestam dificuldades ou défices na aprendizagem, num sentido mais remediativo do insucesso escolar, mas também junto dos alunos mais capazes, num sentido de promoção da excelência e de prevenção de problemas que poderão advir, face às características específicas destes alunos e das suas necessidades educativas especiais.

Neste âmbito, os profissionais da educação poderão desempenhar um papel determinante no acompanhamento dos alunos com altas habilidades na escola regular, desde o momento da sinalização e identificação, ao planeamento e implementação de medidas educativas e estratégias de intervenção. Considerando que o tema da sobredotação é ainda pouco debatido e algo controverso no contexto nacional, pretendemos com presente estudo exploratório analisar as percepções, conhecimentos e práticas dos agentes educativos (educadores de infância, professores e psicólogos) na zona interior do país, onde suspeitamos que a abordagem do tema poderá ainda ser mais escassa. Com este objectivo geral pretendemos, mais especificamente dar resposta às seguintes questões:

- ☞ Que experiência têm os profissionais da educação no acompanhamento a alunos com características de sobredotação?
- ☞ Que formação têm os profissionais da educação no âmbito da sobredotação?

- ☞ Qual a relação entre a experiência dos profissionais com alunos sobredotados e a sua formação sobre o tema?
- ☞ Em que áreas os profissionais da educação reconhecem que necessitam de mais formação sobre o tema?
- ☞ Quais as atitudes dos profissionais da educação face à sinalização de alunos sobredotados?
- ☞ Quais as áreas mais valorizadas pelos profissionais no processo de sinalização destes alunos?
- ☞ Os profissionais da educação percebem que os alunos sobredotados vivenciam dificuldades acrescidas ao longo do seu percurso escolar?
- ☞ Os profissionais da educação têm conhecimento da percentagem estimada de alunos que apresentam características de sobredotação?
- ☞ Que conhecimento possuem os profissionais acerca do enquadramento legal em vigor para alunos com características excepcionais de aprendizagem?
- ☞ Quais as medidas educativas e estratégias de intervenção mais implementadas junto dos alunos com características de sobredotação?
- ☞ Que mudanças preconizam os profissionais para um atendimento mais eficaz destes alunos nas escolas portuguesas?
- ☞ Como se caracteriza o processo de avaliação psicológica destes alunos na zona centro de país?
- ☞ Existem diferenças nas representações, conhecimentos e práticas dos sujeitos em função do seu grupo profissional?

2. Método

2.1. Participantes

A amostra foi constituída por 249 profissionais da educação, maioritariamente da região interior do Centro do país (distritos de Castelo Branco, Guarda e Viseu), com idades compreendidas entre os 24 e 60 anos de idade ($M= 42,5$; $DP= 8,857$), 57 (22,9%) do género masculino e 192 (77,1%) do género feminino. A maioria dos profissionais eram professores, sendo 64 (25,7%) educadores de infância, 56 (22,5%) professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 81 (32,5%) professores do 2º CEB, 27 (10,8%) professores do ensino especial e 21 (8,4%) psicólogos (cf. Quadro 2). No que concerne ao local de trabalho, 100 (40,2%) pertenciam a zonas urbanas, 64 (25,7%) a zonas semi-urbanas e 85 (33,7%) a zonas rurais; sendo 197 (79,1%) de escolas públicas e 52 (21,9%) de escolas privadas. A média de tempo de serviço no total da amostra foi de 18,4 anos ($DP=9,05$), sendo o grupo com mais anos de prática profissional o dos professores do 1º CEB ($M=38$; $DP=7.85$) e o grupo com menor tempo de serviço dos psicólogos ($M=11.7$; $DP=7.25$).

Quadro 2 - Caracterização da amostra, de acordo com o grupo profissional.

Grupo profissional	N (%)	Género (n e %)		Tempo de serviço		
		M	F	M	DP	Min.-áx.
Educadores	64 (25.7%)	4 (6.3%)	60 (93.8%)	18.2	9.34	1-31
Professores 1ºCEB	56 (22.5%)	18 (32.1%)	38 (67.9%)	21.6	7.85	5-35
Professores 2ºCEB	81 (32.5%)	25 (30.9%)	56 (69.1%)	18.6	9.18	3-36
Professores Ensino Especial	27 (10.8%)	6 (22.2%)	21 (77.8%)	16.7	8.72	1-30
Psicólogos	21 (8.4%)	4 (19%)	17 (81%)	11.7	7.25	2-27
Total	249	57 (22,9%)	192 (77,1%)	18.4	9.05	1-36

2.2. Instrumento

Para a realização deste trabalho optou-se inicialmente por recorrer à técnica de entrevista por permitir aceder a um conjunto alargado e aprofundado de informação, nomeadamente concepções, percepções, sentimentos e atitudes (Fernández-Ballesteros, 2007; Fraser & Gondim, 2004; Garcia & Madriaza, 2006; González-Rey, 1999). No entanto, no decorrer da aplicação das entrevistas deparamo-nos com algumas dificuldades, dada a incompatibilidade de horários dos profissionais (sobretudo os professores), especialmente pela morosidade da sua realização. Deste modo, optamos por alterar a metodologia inicialmente prevista, transformando o guião semi-estruturado da entrevista num questionário (com questões abertas e fechadas), em duas versões distintas: uma para educadores e professores, outra para psicólogos (cf. anexo I – “Representações, conhecimentos e práticas dos educadores e professores face à Sobredotação” e anexo II – “Representações, conhecimentos e práticas dos Psicólogos face à Sobredotação”, respectivamente). Este questionário diferiu ligeiramente entre os dois grupos, uma vez que os últimos foram questionados sobre as medidas de avaliação psicológica aplicadas com estes alunos.

O questionário é constituído por uma primeira parte relativa à caracterização dos sujeitos, incluindo informação como: idade, género, profissão, anos de experiência profissional, zona de localização da Escola ou Agrupamento Escolar (urbana, semi-urbana ou rural), tipo de instituição (pública ou privada) e outras funções exercidas na escola.

A segunda parte do questionário é composta por várias questões que visam avaliar a formação dos profissionais face à área da sobredotação, as percepções e os conhecimentos face à temática, a experiência com alunos com estas características, as práticas de intervenção e avaliação (unicamente nos casos dos psicólogos. Procurou-se assim dar respostas a algumas das seguintes questões: i) se possuem formação no âmbito da sobredotação; ii) se concordam com a sinalização dos alunos com características de sobredotação; iii) quais as concepções acerca dos alunos sobredotados; iv) qual a percentagem de alunos que consideram que têm estas características, em contexto nacional; v) se tiveram, ao longo da sua experiência profissional, contacto com alunos com estas características; vi) tipos de medidas educativas implementadas junto dos alunos que poderão ter acompanhado com tais características; vii) se têm conhecimento da legislação nacional em vigor para alunos com habilidades excepcionais de aprendizagem; ix) e se quais as mudanças que consideram relevantes ocorrerem em contexto nacional.

2.3. Procedimento

Foi estabelecido um contacto inicial com os directores dos agrupamentos/escolas dos distritos de Castelo Branco, Guarda e Viseu, com o intuito de solicitar a sua colaboração na presente investigação, informando acerca dos objectivos do estudo. Após a aceitação deste pedido, iniciamos os contactos directos com os profissionais dos respectivos agrupamentos/escolas disponíveis no momento de deslocação a cada escola, sendo explicado os objectivos, e garantidos alguns cuidados a ter no tratamento dos dados, nomeadamente, a confidencialidade dos resultados e anonimato dos participantes.

Na grande maioria das instituições não foi possível efectuar a marcação de uma hora específica para a realização das entrevistas, dada a incompatibilidade de horários. Neste sentido, e de forma a não interferir com o funcionamento de cada instituição, optou-se por transformar o guião de entrevista semi-estruturada num formato de questionário, sendo estes entregues aos próprios profissionais ou aos directores das escolas, para posterior levantamento ou, em alternativa, era enviada a versão digital do questionário para o correio electrónico dos profissionais.

Após a recolha dos questionários, procedemos ao tratamento exaustivo do conteúdo das respostas, a partir da formação de categorias para cada pergunta aberta formulada (cf. anexo III).

A análise dos dados obtidos implicou a construção de uma matriz de cotação, a partir de uma análise de conteúdo das suas respostas. As informações recolhidas nas perguntas abertas foram alvo de uma análise do seu conteúdo, a partir da formação de categorias, em função das tipologias de resposta dos sujeitos. A análise estatística dos resultados foi efectuada com auxílio do software SPSS (*Statistical Package of the Social Sciences*), versão 18.0.

3. Resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados e as análises efectuadas, tomando os objectivos e questões inerentes ao estudo. Assim, começaremos por descrever os resultados ao nível das representações, conhecimentos e práticas dos profissionais da educação incluídos na nossa amostra, considerando nesta análise a frequência de respostas na amostra global, e tomando as variáveis independentes incluídas nas questões do estudo: formação prévia acerca da sobredotação (sim/não), experiência prévia junto de alunos com características de sobredotação (sim/não), grupo profissional (educadores de infância, professores do 1ºCEB, professores do 2ºCEB, professores do ensino especial e psicólogos) e tempo de serviço (em número de anos de prática profissional). À medida que estes resultados vão sendo apresentados, descreveremos algumas análises estatísticas efectuadas, nomeadamente em termos de correlações (teste de qui-quadrado, no caso das variáveis categoriais), de diferenças de médias (Teste-*t* para amostras independentes) e de análises de variância (ANOVA-One way) para as diferenças de grupos em variáveis contínuas.

☞ **Experiência no âmbito da sobredotação**

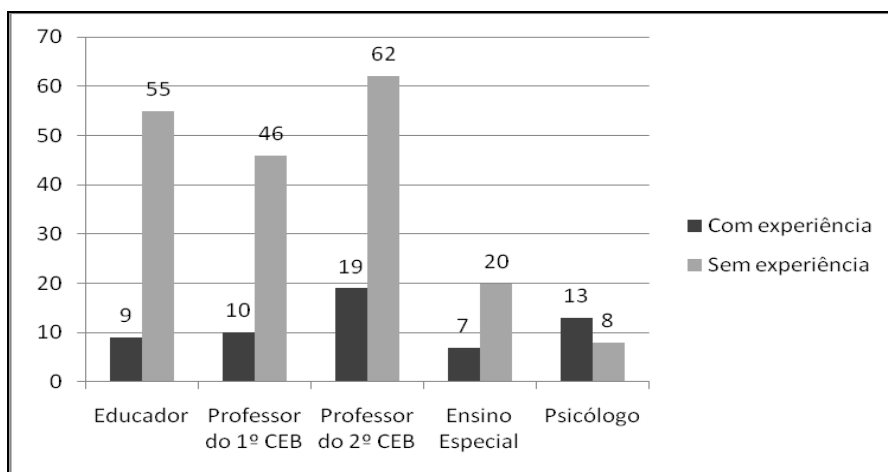
Antes de procedermos à análise dos resultados em cada uma das dimensões estudadas, importa referir que, dos 249 participantes no estudo, apenas 58 profissionais (23,3%) referem que já acompanharam crianças com características de sobredotação, sendo 41 dos profissionais do género feminino (70,7%) e 17 do género masculino (29,3%).

Na figura 1, apresenta-se a experiência dos profissionais na área da sobredotação, tomando a frequência dos que revelaram possuir (ou não) experiência prévia com a sobredotação, em cada grupo de profissionais da amostra.

Pela análise do gráfico, e considerando o total de sujeitos representados em cada grupo profissional, podemos concluir que, em proporção, são os psicólogos os que manifestaram maior experiência na área das altas habilidades (61,9% no total de psicólogos), seguidos dos professores de ensino especial (25,9% no total deste grupo) e, por ordem decrescente, dos professores do 2º CEB (23,5% do total deste grupo), dos

professores do 1º CEB (17,8% do total deste grupo) e, por fim, dos educadores de infância (apenas 5,8% do total de educadores inquiridos revelaram ter já contactado com alunos com altas habilidades).

Figura 1: Experiência prévia com alunos sobredotados, tomando o grupo profissional



3.3 Formação no âmbito da sobredotação

Os dados relativos à formação prévia dos profissionais na área da sobredotação, bem como as necessidades de formação mencionadas, são apresentados no quadro 3, tomando o total da amostra e uma divisão dos resultados em função da sua experiência anterior com alunos com características de sobredotação (acompanharam ou não alunos com tais características).

Conforme se pode constatar, num total de 249 profissionais da educação, apenas 48 sujeitos (19%) mencionaram ter formação prévia na área da sobredotação, e apenas 58 sujeitos (23%) referiram que já acompanharam alunos com características de sobredotação. Os profissionais com experiência prévia junto destes alunos revelam ter mais formação na área e necessitar ainda de mais formação (37,5% e 82,8%, respectivamente), comparativamente com os que julgam nunca ter contactado com estes alunos (19,9% com formação, 80,6% com mais necessidade de formação). Desta forma, os profissionais que acreditam nunca ter acompanhado alunos sobredotados têm uma formação mais escassa sobre o tema e reconhecem menos a sua necessidade de formação nesta área.

Quadro 3 - Dados relativos à formação prévia e necessidades de formação, tomando a experiência anterior com alunos sobredotados

	TOTAL (N = 249)	Com experiência (n=58)	Sem experiência (n=191)
Com formação na área:	19,3%	37,5%	19,9%
Académica	9,2%	15,5%	7,3%
Iniciativa Própria	7,6%	19%	4,2%
Congressos / Seminários	9,6%	15,5%	7,9%
Com mais necessidade de formação:	81,1%	82,8%	80,6%
Identificação	28,1%	27,6%	28,3%
Intervenção	47%	60,3%	42,9%
Formação Geral	34,1%	29,3%	35,5%

De forma a analisar se existe uma relação significativa entre estas variáveis, procedemos a uma análise correlacional, cujos resultados apontam para uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a formação prévia dos sujeitos e o contacto com alunos sobredotados ($\chi^2=5,768$; $p<,05$). Mesmo não podendo afirmar que é o contacto com estes alunos que leva os profissionais a procurarem formação, ou se a relação se dá na ordem inversa (por terem mais formação os profissionais mais facilmente identificam estes alunos ao longo da sua prática), estes dados revelam que a formação na área da sobredotação é ainda muito exígua junto dos agentes educativos da zona interior centro do país, sendo ainda mais pobre a dos que apontaram nunca ter acompanhado alunos com estas características.

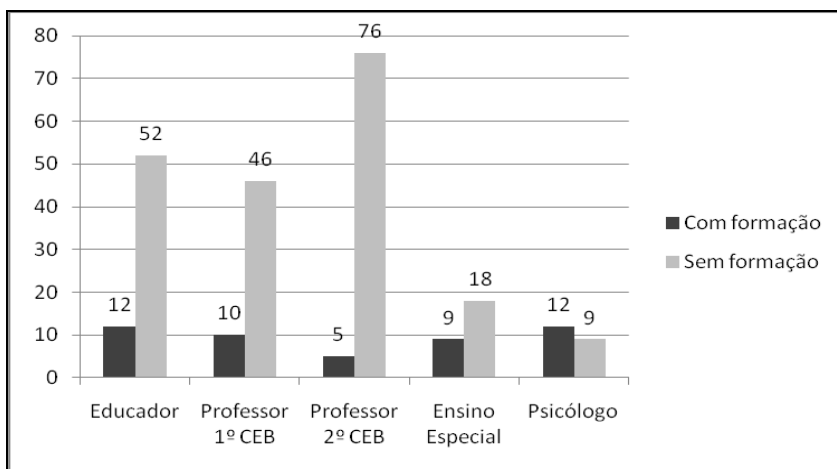
Verifica-se também que os sujeitos obtiveram mais formação na área através da participação em congressos ou seminários, sendo que apenas 9,2% receberam alguma formação durante o seu percurso académico. Conforme seria de esperar, face à escassez de formação da maioria da amostra, 81,1% (202) consideram que necessitam de mais formação na área, seja ao nível da intervenção e prestação de apoio junto destes alunos (e.g. *“como posso ajudar estes alunos em sala de aula”*, *“que medidas posso aplicar para promover as suas competências”*, *“quais as actividades que posso aplicar com estes alunos”*), como ao nível da sinalização e identificação (e.g. *“como sei se o*

aluno é sobredotado”, “*quais as medidas que posso aplicar para verificar se têm características excepcionais de aprendizagem*”, “*como devo avaliar as competências desses alunos*”) e ainda no âmbito da sobredotação em geral (e.g. “*necessito de formação a todos os níveis desta área*”).

Todos os profissionais, independentemente da sua experiência prévia com alunos sobredotados, manifestam a necessidade de maior formação sobre o tema, não se tendo verificado diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos nesta variável. A maior necessidade de formação apontada pelos profissionais (independentemente da sua experiência prévia junto destes alunos) reporta-se aos procedimentos de intervenção, seguindo-se o tema da sobredotação em geral, e por fim a formação ao nível da identificação.

Na figura 2, apresenta-se a frequência de sujeitos com e sem formação na área da sobredotação, em cada um dos grupos de profissionais da amostra.

Figura 2 - Formação prévia com alunos sobredotados, tomando o grupo profissional



Pela análise do gráfico anterior, e considerando o total de sujeitos representado em cada grupo profissional, podemos concluir que, em proporção, são mais uma vez os psicólogos os que possuem mais formação na área (57%, no total de psicólogos da amostra), seguidos dos professores do Ensino Especial (33%, no total deste grupo), dos educadores de infância (19%, no grupo total de educadores), professores do 1º CEB (18% deste grupo possui alguma formação) e, por fim, com menos formação, situam-se os professores do 2º CEB (apenas 6% do total de docentes do 2º CEB possuem formação).

No Quadro 4, segue-se a apresentação dos resultados globais relativos à formação dos sujeitos na área da sobredotação, mediante o seu grupo profissional, considerando o tipo de formação recebida e as áreas identificadas como deficitárias, em termos de formação.

Quadro 4 - Dados relativos à formação prévia e necessidades de formação, tomando o grupo profissional

	Psicólogo (N = 21)	Prof. Ensino Especial (N = 27)	Educador (N = 64)	Prof. 1ºCEB (N = 56)	Prof. 2ºCEB (N = 81)	TOTAL (N = 249)
Com formação:	57,1%	33,3%	18,8%	17,9%	6,2%	19,3%
Académica	33,3%	29,6%	6,3%	5,4%	1,2%	9,2%
Iniciativa Própria	33,3%	7,4%	4,7%	8,9%	2,5%	7,6%
Congressos / Seminários	33,3%	7,4%	10,9%	8,9%	3,7%	9,6%
Necessidade de formação:	71,4%	77,8%	96,9%	67,9%	81,5%	81,1%
Identificação	42,9%	18,5%	42,2%	17,9%	23,5%	28,1%
Intervenção	66,7%	44,4%	43,8%	44,6%	44,4%	47%
Formação Geral	28,6%	37%	35,9%	33,9%	33,3%	34,1%

Sistematizando os resultados, e de acordo com os resultados apresentados no quadro 4, verifica-se que os psicólogos e professores de ensino especial foram os profissionais da educação que revelaram possuir mais formação (57,1% e 33,3% respectivamente), sendo que no grupo de psicólogos foi obtida em igual percentagem no âmbito da formação académica, por iniciativa própria ou pela participação em congressos e seminários. Por seu turno, a grande percentagem de professores de ensino especial obteve formação ao longo do seu percurso académico, os educadores e os professores do 2ºCEB obtiveram mais formação através da participação em congressos e seminários, e os professores do 1º CEB apontaram a participação em congressos e a auto-formação como as mais comuns. Pelo facto de não existir um número significativo de sujeitos em cada grupo profissional nesta variável, não foi possível analisar o significado estatístico destas diferenças.

Através da leitura do quadro 4, denota-se ainda que os educadores e professores do 2ºCEB são os profissionais que consideram necessitar de mais formação (96,9% e 81,5% respectivamente). Todos os grupos apontaram a intervenção como a área em que precisam de mais formação, no entanto, o grupo de psicólogos e educadores salientaram, em maior proporção, a necessidade de formação ao nível da identificação (42,9% e 42,2%, respectivamente).

Tomando o tempo de serviço dos profissionais, seria de esperar que os sujeitos com mais anos de prática tivessem maior contacto com alunos com características de sobredotação, bem como mais formação ao longo da sua carreira. No entanto, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre estes grupos em nenhuma das variáveis (análise efectuada com o Teste-t para amostras independentes), sendo a média de tempo de serviço do grupo que assinalou já ter tido contacto prévio com estes alunos é de 19 anos, e a do grupo sem experiência prévia de 18,2 anos de serviço. Por sua vez, a média de tempo de serviço do grupo de profissionais que teve formação é de 18,5 anos e a do grupo sem formação de 18,4 anos.

A partir de uma análise mais qualitativa sobre o tipo de formação obtida pelos profissionais, em função do tempo de serviço (considerando aqui intervalos de 5 anos), verificamos uma tendência para uma maior formação académica no grupo com menos anos de serviço, o que poderá significar uma atenção crescente por parte das instituições de ensino superior na formação destes profissionais sobre o tema. Por conseguinte, os profissionais com mais anos de experiência profissional referiram em maior percentagem que obtiveram formação na sobredotação através da participação em congressos e seminários relativos à temática.

Ainda no que se reporta à formação obtida na área, e destacando algumas variáveis sócio-demográficas dos sujeitos, salientamos que os profissionais que revelaram possuir mais formação sobre o tema foram os do género masculino (22,8%, face a 18,2% no género feminino), de instituições públicas (20,8%, face a 13,5% de instituições privadas) e situados em zonas urbanas (26%, face a 15,6% de zonas rurais e 14,3% semi-urbanas).

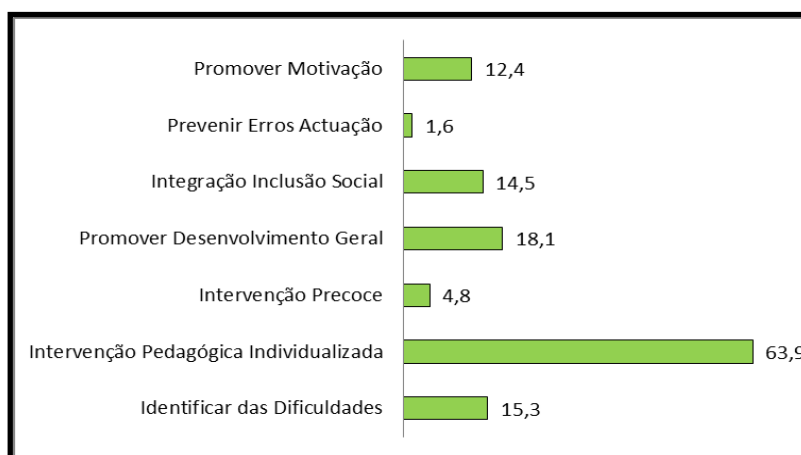
☞ Atitudes face à sinalização de alunos sobredotados

A amostra, na sua grande maioria (88,8%; 221 sujeitos), concorda com a sinalização de crianças com altas habilidades.

Quando questionados acerca dos motivos que justificam esta sinalização, os sujeitos apontaram de forma mais significativa a necessidade de uma intervenção

pedagógica individualizada junto destes alunos (63,9%), seguindo-se a necessidade de promoção do seu desenvolvimento global (18,1%) e a identificação das suas limitações ou dificuldades (14,5%), tal como está patente na figura 3.

Figura 3 - Motivos apontados pelos profissionais para a sinalização de alunos com características de sobredotação



Apenas 8,4% (21 sujeitos) dos profissionais apresentaram uma atitude desfavorável face à sinalização, apontando como motivos a “rotulação” e estigmatização destes alunos (e.g. “*podem ser considerados os meninos bonitos*”) (7,2%; 18), a necessidade de evitar competitividade entre os alunos (1,2%; 3), e os possíveis erros de avaliação/diagnóstico (0,4%, 1). De entre os profissionais, houve ainda quem optasse por uma posição intermédia (talvez), apontando 2,8% dos profissionais (7 sujeitos) que o sistema educativo nacional não está preparado para acompanhar estes alunos e um sujeito (0,4%) referiu que a sinalização deve ser ponderada em função da especificidade e idiosincrasia de cada aluno.

No Quadro 5 é possível verificar as atitudes dos profissionais da educação face à sinalização de alunos sobredotados, mediante a sua formação e experiência nesta temática.

Procedendo a uma análise dos dados apresentados no quadro anterior, denota-se que os profissionais que têm formação no âmbito da sobredotação, comparativamente com os que não possuem, apontaram com uma frequência ligeiramente superior a sua concordância com o processo de sinalização destes alunos (89,6% e 88,6% respectivamente).

Quadro 5 - Atitudes face à sinalização, tomando a formação e a experiência prévia

	Com formação (n=48)	Sem formação (n = 201)	Com experiência (n=58)	Sem experiência (n=191)	TOTAL (N=249)
Concorda com Sinalização:	89,6%	88,6%	94,8%	86,9%	88,8%
Identificação de dificuldades	18,8%	14,4%	17,2%	14,7%	15,3%
Intervenção pedagógica individualizada	66,7%	63,2%	65,5%	63,5%	63,9%
Intervenção precoce	4,2%	5,0%	10,3%	3,1%	4,8%
Promoção do desenvolvimento geral	16,7%	18,4%	20,7%	17,3%	18,1%
Integração social	14,6%	22,9%	24,1%	20,4%	14,5%
Prevenir erros de actuação	2,1%	1,5%	0%	2,1%	1,6%
Promover a motivação	10,4%	12,9%	8,6%	13,6%	12,4%
Não concorda:	6,3%	9%	5,2%	9,4%	8,4%
Rotulação	6,3%	7,5%	5,2%	7,9%	7,2%
Erros na avaliação	0%	0,5%	0%	0,5%	0,4%
Evitar competitividade	2,1%	1%	0%	1,6%	1,2%

Os sujeitos que acompanharam alunos sobredotados ao longo do seu percurso profissional mostram-se menos reticentes face à sinalização destes alunos, comparativamente com os profissionais que nunca acompanharam alunos com estas características (5,2% e 9,4%, respectivamente). No entanto, estabelecendo uma relação entre a experiência com alunos sobredotados e a atitude face à sinalização, não se verificou uma correlação estatisticamente significativa, pelo que tanto os profissionais que acompanharam alunos com altas habilidades, como aqueles que não acompanharam, parecem assumir uma atitude semelhante (aceitação) face à sinalização destes alunos.

Comparando as atitudes face à sinalização nos vários grupos profissionais (quadro 5), verifica-se que os psicólogos e os professores do 2º CEB são os profissionais de educação que concordam em maior percentagem com a sinalização destes alunos.

Sistematizando os resultados do quadro anterior, verifica-se que todos os grupos de profissionais salientam como principais motivos para a sinalização destes alunos, a necessidade de uma intervenção pedagógica adequada às capacidades de aprendizagem dos alunos com altas habilidades, bem como a importância de promover o seu desenvolvimento geral. Para além deste principal motivo, os psicólogos e professores do 1ºCEB destacam ainda, de forma mais significativa a necessidade de promover o

desenvolvimento geral dos alunos; e os professores de ensino especial, os educadores e professores de 2ºCEB abordam a importância de identificação das limitações ou dificuldades dos alunos. O grupo de profissionais mais reticentes quanto à sinalização destes alunos foi o dos educadores e professores de ensino especial, por considerarem que estes alunos podem ser alvo de “rotulações” ou estigma, ou como forma de evitar competitividade entre os alunos.

Quadro 6 - Atitudes face à sinalização, tomando o grupo profissional

	Psicólogo (n = 21)	Prof. Ens. Especial (n=27)	Educador (n=64)	Prof. 1ºCEB (n=56)	Prof. 2ºCEB (n=81)
Concorda com Sinalização:	95,2%	81,5%	81,3%	89,3%	95,1%
Identificação de dificuldades	4,8%	25,9%	18,8%	8,9%	16%
Intervenção individualizada	71,4%	63%	64,1%	62,5%	63%
Intervenção precoce	14,3%	0%	4,7%	3,6%	4,9%
Promoção desenvolvimento geral	23,8%	11,1%	17,2%	16,1%	21%
Integração social	19%	3,7%	10,9%	21,4%	14,8%
Igualdade oportunidades	4,8%	7,4%	4,7%	14,3%	13,6%
Prevenir erros actuação	0%	0%	1,6%	3,6%	1,2%
Promover motivação	14,3%	3,7%	14,1%	14,3%	12,3%
Não concorda	4,8%	11,1%	12,5%	10,3%	3,7%
Rotulação	9,5%	11,1%	10,9%	7,1%	2,5%
Erros na avaliação	0%	0%	0%	1,8%	0%
Evitar competitividade	0%	0%	3,1%	1,8%	0%

Da totalidade de profissionais que participaram neste estudo, verifica-se que os principais factores que os profissionais apontam como relevantes na sinalização, por ordem decrescente são: habilidades cognitivas (e competências de aprendizagem em geral) (69,1%), problemas vivenciados pelos alunos (dificuldades de relacionamento interpessoal, desmotivação, problemas emocionais, problemas comportamentais, défices atencionais) (47%), elevado nível de motivação (curiosidade, diversidade de interesses) (20,5%), desenvolvimento geral em todas as áreas (5,2%), criatividade (2,8%) e talentos específicos (1,6%). Uma percentagem muito reduzida destacou ainda a capacidade de autonomia destes alunos como uma característica importante na sinalização.

No Quadro 7 que se segue, é possível comparar as áreas valorizadas pelos profissionais, de acordo com a sua formação e experiência com alunos com altas habilidades.

Quadro 7 - Áreas mais valorizadas na sinalização, tomando a formação e experiência prévia

	Com formação (n=48)	Sem formação (n = 201)	Com experiência (n=58)	Sem experiência (n=191)	TOTAL (n = 249)
Factores valorizados na sinalização					
Cognição	66,7%	69,7%	84,5%	64,4%	69,1%
Motivação	22,9%	19,9%	17,2%	21,5%	20,5%
Criatividade	4,2%	2,5%	0%	3,7%	2,8%
Desenvolvimento em todas as áreas	8,3%	4,5%	6,9%	4,7%	5,2%
Talentos específicos	6,3%	0,5%	6,9%	0%	1,6%
Problemas diversos	52,1%	45,8%	46,6%	47,1%	47%

Sistematizando os dados obtidos, e tendo em consideração as áreas valorizadas no processo de sinalização por parte dos profissionais com e sem formação, verifica-se que as componentes mais valorizadas por parte dos profissionais com formação, comparativamente com os profissionais sem formação, foram: motivação, criatividade, desenvolvimento geral em todas as áreas e dificuldades de ordem diversa. Por conseguinte, o único factor mais valorizado pelo grupo sem formação face ao grupo com formação foi o domínio cognitivo.

Atendendo à experiência dos profissionais com alunos sobredotados, verifica-se que os profissionais que manifestaram ter tido contacto com estes alunos evidenciaram como mais preponderante na sinalização a componente cognitiva, seguindo-se o desenvolvimento global e o talento artístico, comparativamente com os profissionais sem experiência prévia. Por seu turno, os profissionais sem experiência com alunos com altas habilidades evidenciaram de forma mais significativa a motivação, criatividade e os problemas vivenciados pelos alunos.

No Quadro 8, é possível analisar as áreas mais valorizadas pelos sujeitos no processo de sinalização, de acordo com os diferentes grupos profissionais.

Quadro 8 – Áreas mais valorizadas no processo de sinalização, tomando o grupo profissional

	Psicólogo (n = 21)	Prof. Ensino Especial (n = 27)	Educador (n = 64)	Prof. 1ºCEB (n = 56)	Prof. 2ºCEB (N = 81)
Áreas mais valorizadas na sinalização					
Cognição	85,7%	63%	60,9%	73,2%	70,4%
Motivação	14,3%	29,6%	15,6%	14,3%	27,2%
Criatividade	0%	3,7%	3,1%	0%	4,9%
Desenvolvimento em todas as áreas	9,5%	7,4%	4,7%	5,4%	3,7%
Talentos específicos	4,8%	0%	0%	1,8%	2,5%
Problemas diversos	66,7%	55,6%	51,6%	41,1%	39,5%

Procedendo a uma análise dos resultados apresentados no quadro 8, é de ressaltar que as áreas mais apontadas por parte dos profissionais em geral, aquando o processo de sinalização, foram o domínio cognitivo, a existência dificuldades vivenciadas por estes alunos e a motivação superior.

De acordo com cada factor específico de sinalização, destaca-se que a área cognitiva foi mais valorizada por parte dos psicólogos e professores do 1º CEB; a motivação foi mais valorizada por parte dos professores de ensino especial e professores do 2ºCEB. A criatividade foi mais valorizada por parte dos profissionais do 2ºCEB e professores de educação especial; os talentos específicos foram mais valorizados por parte dos psicólogos e professores do 2ºCEB e os problemas foram mais referidos por parte dos psicólogos e professores de ensino especial.

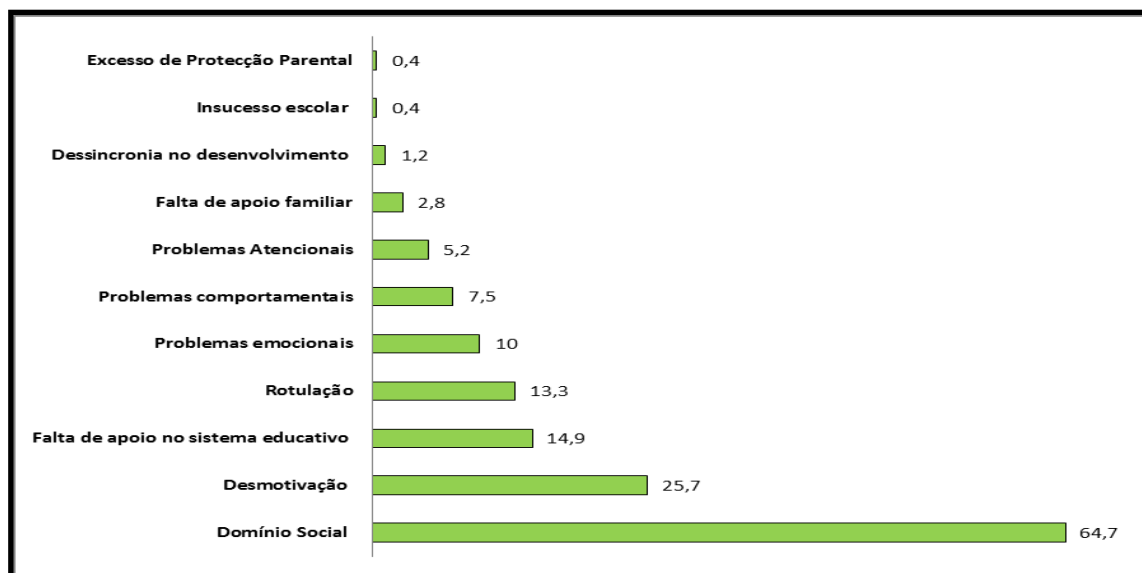
Verifica-se ainda que os profissionais do género feminino (6,8%), de escolas públicas (7,1%), e situadas em zonas rurais (10,9%) se mostraram menos reticentes ao processo de sinalização de alunos com altas habilidades, comparativamente com os profissionais do género masculino (14%), de instituições privadas (13,5%) e situadas em zonas urbanas (7%).

☞ **Percepções sobre as dificuldades dos alunos sobredotados** _____

Um total de 218 profissionais (87,1%) consideram que as crianças com características de sobredotação vivenciam dificuldades acrescidas ao longo do seu

desenvolvimento e/ou escolaridade. De entre as principais dificuldades apontadas, verifica-se que o domínio social (relacionamento interpessoal, capacidades de integração e de adaptação ao contexto educativo) foi apontado por 64,7% (161) dos participantes, seguindo-se a desmotivação (25,7%; 64), a falta de apoio no sistema educativo (e.g. “a escola não sabe como lidar com estas crianças”) (14,9%; 37), a estigmatização (e.g. “estes alunos podem ser considerados como os lindos meninos”, “são os alunos excepcionais”, “são muitas vezes gozadas ou excluídas pelos outros”, “são vistos como os espertinhos da sala de aula”) (13,3%; 33), problemas emocionais (e.g. “têm baixa auto-estima”, “sentem-se diferentes dos outros”) (10%, 25), problemas comportamentais (comportamentos disruptivos, agressividade, inquietação) (7,2%; 18), e atencionais (e.g. “dificuldades em permanecer atentos no decorrer das aulas”) (5,2%; 13). Um número reduzido de profissionais destaca ainda a falta de apoio familiar vivenciada por estes alunos (2,8%; 7), a dessincronia no desenvolvimento (e.g. “grande discrepância entre áreas em que têm um desempenho muito superior ao esperado e outras em que apresentam muitas dificuldades e baixo rendimento”) (1,2%, 3), o insucesso escolar e por vezes o excesso protecção dos pais (0,4%, 1, para ambos), tal como se pode constatar na Figura 4.

Figura 4 - Dificuldades dos alunos sobredotados apontadas pelos profissionais



No quadro 9, é possível verificar as percepções dos profissionais da educação face às dificuldades apresentadas pelos alunos com altas habilidades, mediante a sua formação e experiência nesta temática.

Quadro 9: Percepções sobre as dificuldades dos alunos com altas habilidades, de acordo com a formação e experiência prévia

	Com formação (n=48)	Sem formação (n = 201)	Com experiência (n=58)	Sem experiência (n=191)	TOTAL (N = 249)
Dificuldades:	95,8%	85,1%	89,7%	86,4%	87,1%
Comportamentais	14,6%	5,5%	8,6%	6,8%	7,2%
Desmotivação	31,3%	24,4%	36,2%	22,5%	25,7%
Emocionais	10,4%	10%	12,1%	9,4%	10%
Atencionais	4,2%	5,5%	8,6%	4,2%	5,2%
Sociais	70,8%	63,2%	65,5%	64,4%	64,7%
Insucesso escolar	0%	0,5%	1,7%	0%	0,4%
Falta de apoio educativo	12,5%	15,4%	10,3%	16,2%	14,9%
Falta de apoio familiar	2,1%	3%	0%	3,7%	2,8%
Excesso de protecção do pais	0%	0,5%	0%	0,5%	0,4%
Dessincronia no desenvolvimento	0%	1,5%	0%	1,6%	1,2%
Estigmatização	12,5%	13,4%	12,1%	13,6%	13,3%

Considerando os resultados apresentados no Quadro 10, verifica-se que os profissionais que possuem formação no domínio da sobredotação consideram que alunos com tais características apresentam mais dificuldades, comparativamente com os profissionais que não têm formação neste domínio (95,8% e 85,1% respectivamente). De entre as dificuldades mais referidas pelos profissionais com formação, destacam-se as dificuldades no domínio social, desmotivação, problemas ao nível do comportamento e problemas emocionais. Por conseguinte, as dificuldades mais mencionadas por parte dos profissionais sem formação destacam-se: dificuldades sociais, desmotivação, falta de apoio educativo por parte das crianças e rotulação.

De acordo com os dados apresentados no quadro anterior, verifica-se ainda que os profissionais que acompanharam alunos sobredotados tendem a perceber que estes alunos vivenciam mais dificuldades, comparativamente com o grupo de profissionais que não acompanhou alunos com estas características. De entre as dificuldades mais referidas por parte dos profissionais com experiência prévia, destacam-se: os problemas sociais, a desmotivação, a estigmatização e os problemas emocionais. Por conseguinte, de entre as principais dificuldades apontadas por parte dos profissionais

que não acompanharam alunos sobredotados, destacam-se: problemas sociais, problemas emocionais e a falta de apoio em contexto educativo.

Tomando os vários grupos profissionais, 92,9% dos professores do 1º CEB, 89,1% dos educadores, 85,7% dos psicólogos, 85,2% dos professores de ensino especial e 82,7% dos professores do 2º CEB, têm a percepção de que os alunos com altas habilidades vivenciam dificuldades acrescidas ao longo do seu percurso desenvolvimental, tal como se pode verificar no Quadro 10.

Quadro 10: Percepções sobre as dificuldades dos alunos sobredotados, de acordo com o grupo profissional

	Psicólogo (n = 21)	Prof. Ensino Especial (n = 27)	Educador (n = 64)	Prof. 1ºCEB (n = 56)	Prof. 2ºCEB (N = 81)
Dificuldades:	85,7%	85,2%	89,1%	92,9%	82,7%
Comportamentais	0%	7,4%	12,5%	5,4%	6,2%
Desmotivação	52,4%	7,4%	25%	28,6%	23,5%
Emocionais	4,8%	18,5%	10,9%	16,1%	3,7%
Atencionais	9,5%	0%	4,7%	5,4%	6,2%
Sociais	61,9%	77,8%	67,2%	67,9%	56,8%
Insucesso escolar	0%	0%	0%	0%	1,2%
Falta de apoio educativo	9,5%	11,1%	20,3%	12,5%	14,8%
Falta de apoio familiar	0%	0%	6,3%	0%	3,7%
Excesso de protecção do pais	0%	0%	0%	0%	1,2%
Dessincronia no desenvolvimento	0%	0%	1,6%	0%	2,5%
Estigmatização	9,5%	7,4%	12,5%	12,5%	17,3%

Analisando os dados apresentados no quadro 10, verifica-se que as dificuldades sociais são as mais referidas por parte dos profissionais, destacadas por 77,8% dos professores de educação especial, 67,9% dos professores do 1ºCEB e 67,2% dos educadores. A desmotivação é mencionada por 52,4% dos psicólogos e 28,6% dos professores do 1ºCEB. Do grupo de profissionais, 20,3% educadores e 14,8% dos professores do 2ºCEB destacam que as dificuldades podem estar relacionadas com a falta de apoio vivenciada por estes alunos no contexto educativo, ou com a falta de apoio

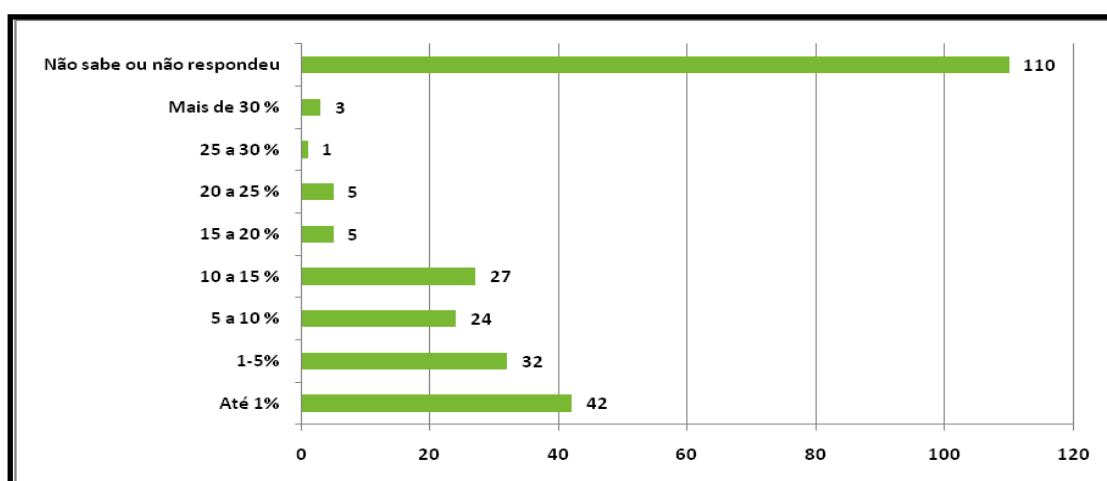
familiar (6,3% e 3,7%, respectivamente). Os problemas emocionais são mencionados com maior frequência por parte do grupo de professores de ensino especial (18,5%) e por parte dos professores do 1ºCEB. As dificuldades comportamentais foram mais valorizadas pelos educadores (12,5%) e pelo grupo de psicólogos (7,4%). As dificuldades atencionais são apontadas predominantemente por parte dos psicólogos (9,5%) e professores do 2ºCEB (6,2%). O insucesso escolar é apontado unicamente por parte de um professor do 2ºCEB.

☞ **Conhecimentos sobre o tema e a legislação**

- **Percentagem de alunos com características de sobredotação**

Quando inquiridos face à percentagem de crianças, em contexto nacional, que consideram apresentar capacidades excepcionais de aprendizagem, a grande maioria dos profissionais (110 sujeitos, 44,2%), não responderam ou disseram não possuir esta informação. A resposta mais assinalada foi “até 1%” (42 sujeitos; 16,9%), seguida das respostas “1-5%” (32 sujeitos; 12,9%), “10-15%” (27 respostas, 10,8%), “5-10%” (24 respostas, 9,6%), “15-20%” e “20-25%” (cada uma com 5 sujeitos; 2%), apenas 1,6% da amostra referiram uma percentagem superior a 25%, como se pode verificar na Figura 5:

Figura 5 - Percepção dos profissionais sobre a percentagem de crianças com características excepcionais de aprendizagem



Tendo em conta o factor formação, denota-se que os profissionais sem formação no âmbito da formação se mostraram mais reticentes a responder a esta questão,

comparativamente com os profissionais com formação (48,3% e 27,1% respectivamente). No entanto, a percentagem mais referida pelos profissionais com ou sem formação é “até 1%” (22,9% e 15,4% respectivamente).

Os profissionais que menos responderam a esta questão pertencem ao grupo dos educadores (51,6%), seguindo-se os professores do 1ºCEB (48,2%) e os professores do 2ºCEB (46,9%). Os psicólogos e os professores de ensino especial foram os profissionais que mais responderam a esta questão (81% e 70,4%, destes profissionais responderam a esta questão, respectivamente). A percentagem mais mencionada pelo grupo de educadores é de “10 a 15%” (17,2% dos profissionais), e a dos professores do 1ºCEB e dos psicólogos está compreendida entre os “1 a 5%” (23,2% e 42,9% respectivamente). Por conseguinte, a resposta dos professores do 2ºCEB e dos professores de ensino especial é de “até 1%” (18,5% e 48,1%, respectivamente). A percentagem mais destacada pelos educadores foi de “até 1%” (48,1% destes profissionais) e a dos psicólogos foi “1 a 5%” (referida por 42,9% destes profissionais).

- **Legislação em vigor para alunos com capacidades excepcionais**

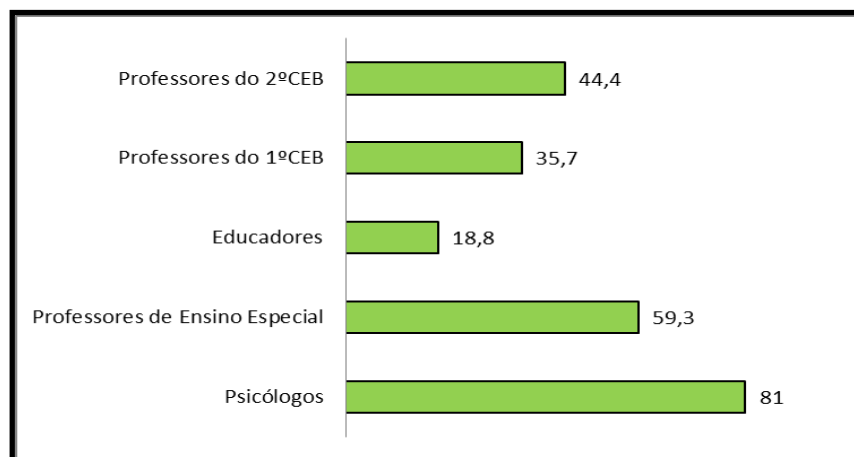
Dos profissionais que participaram no estudo, 143 (57,4%) assumem que não têm conhecimento sobre as políticas educativas destinadas a estes alunos (5 dos profissionais não responderam a esta questão). Ficou patente que a percentagem de profissionais do género feminino (40,6%), de instituições privadas (50%), e situadas em contextos semi-urbanos (52,4%) ou urbanos (42%), que consideram ter conhecimento do enquadramento legal para alunos sobredotados é superior, comparativamente com a percentagem de profissionais do género masculino (40,4%), de instituições públicas (38,1%) e situadas em zonas rurais (23,4%).

A medida mais conhecida são os planos de desenvolvimento, apontada por 59 profissionais, seguida da aceleração, apontada por 13 sujeitos (entrada antecipada referida por 8 sujeitos; e o salto de classe apontado por 5 profissionais), ensino diferenciado (8 sujeitos) e o enriquecimento (3 sujeitos). Curiosamente, e de forma errónea, uma parte significativa da amostra (27 sujeitos), referiu o enquadramento legal em vigor para o Ensino Especial (Decreto-lei nº. 3/2008), como legislação aplicável a este tipo de alunos.

Dos grupos de profissionais que participaram nesta investigação e que referem ter conhecimentos relativamente ao enquadramento legal, verifica-se que 35,6% (36 casos) são professores do 2ºCEB, 19,8% (20 casos) professores do 1ºCEB, 17% (17 casos) psicólogos, 15,8% (16 casos) professores de ensino especial e 11,9% (12 casos) são educadores. No entanto, tendo em conta a profissão dos profissionais, verifica-se que a

percentagem de psicólogos que conhecem o enquadramento legal é muito superior à dos restantes profissionais (81%). Quanto aos restantes profissionais, 59,3% de professores de educação especial, 44,4% de professores do 2º CEB, 35,7% de professores do 1ºCEB e 18,8% dos educadores, referem ter conhecimento face ao enquadramento legal para a sobredotação, como se pode constatar na Figura 6:

Figura 6 – Percentagem de sujeitos que conhecem o enquadramento legal para a sobredotação, tomando o grupo profissional



Dos 101 profissionais que têm conhecimento do enquadramento legal, 70 sujeitos (69,3%) não têm formação no domínio da sobredotação e 30 (29,7%) sujeitos têm formação. Comparativamente com os profissionais que não tiveram formação, as medidas legislativas mais referidas por parte de profissionais com formação são: planos de desenvolvimento (referido por 60% dos profissionais com formação e 58,6% dos profissionais sem formação), enquadramento legal em vigor para o Ensino Especial (Decreto-lei nº. 3/2008) (referido por 30% dos profissionais com formação e 25,7% dos profissionais sem formação), ensino diferenciado (7 casos, referido por 9% das mulheres que responderam a esta questão), a entrada antecipada (referido por 13,3% dos profissionais com formação e 5,7% dos profissionais sem formação) e o “salto de classe” (referido por 10% dos profissionais com formação e 2,9% dos profissionais sem formação).

☞ **Práticas adoptadas junto de alunos sobredotados**

Conforme referimos anteriormente, no total da amostra apenas 58 profissionais referem que já acompanharam crianças com características de sobredotação. No seu conjunto, estes profissionais revelaram já ter contactado com 70 crianças (51 rapazes e 19 raparigas). De entre as sinalizações efectuadas, 29,3% (17 casos) foram efectuadas pelos próprios profissionais, dos quais 12 (70,6%) referem que não têm formação no âmbito da sobredotação e 7 (41,2%) não conhecem o enquadramento legal para estes alunos.

- **Medidas de intervenção**

Dos 58 profissionais que referem já ter acompanhado crianças com características de sobredotação, 65,5% (38) referem que houve um acompanhamento especializado junto destes alunos, sendo a diferenciação pedagógica a medida mais aplicada (50%), seguindo-se o enriquecimento (17,2%), a aceleração (15,5%), encaminhamento para outras instituições especializadas na área (como a ANEIS) (2%), o agrupamento (1,7%), e a promoção de competências de relacionamento interpessoal (3,4%).

- **Medidas de avaliação psicológica**

Dos 58 profissionais que mencionam ter acompanhado crianças com características de sobredotação, 52 (89,7%) referem que foi efectuada uma avaliação específica destes alunos. De entre o grupo de psicólogos, 61,9% (13) referem ter acompanhado alunos com características de sobredotação no SPO, sendo que os principais métodos de avaliação utilizados foram: testes psicométricos (92,3%, 12), questionários (61,5%, 8), entrevistas (23%, 3), observação e provas projectivas (15,4% em ambos), anamnese e provas piagetianas de conservação (7,7%, 1 em ambas). Vários profissionais referiram mais do que um método.

De entre o grupo de psicólogos que referem que não acompanharam alunos com características de sobredotação ao longo do seu percurso profissional (38,1%, 8 profissionais), quase todos (75%, 6 casos) privilegiam os testes psicométricos no processo de identificação e avaliação destes alunos. Os restantes referiram também o uso de questionários (37,5%, 3 casos), a observação, entrevistas e provas projectivas (12,5%, 1 caso para cada). Vários profissionais mencionam que iriam recorrer a uma avaliação multidimensional, caso fossem envolvidos no processo de identificação de algum aluno.

☞ **Mudanças sugeridas para o contexto educativo nacional**

Quando questionados sobre quais as mudanças que consideram ser relevantes ocorrerem em contexto nacional, 214 profissionais (85,9%) apontaram alguns dos aspectos que gostavam de ver melhorados, ao passo que apenas 35 profissionais (14,1%) não apontaram nenhuma mudança.

As principais mudanças apontadas foram: a necessidade de formação profissional dos agentes educativos (121 sujeitos; 48,6%), seguindo-se a necessidade de fornecer um suporte adequado ao aluno com características de sobredotação (104 casos; 41,8%), a importância da mudança legislativa (24 casos; 9,6%), mudanças na organização de turmas (reduzir o número de alunos por turma e formar turmas mais homogéneas) (22 casos; 8,8%), a necessidade de despiste e intervenção precoce (20 casos; 8%), a promoção de uma escola inclusiva (8 casos; 3,2%), aliviar o trabalho docente (3 casos; 1,2%) e fomentar a investigação na área (2 casos; 0,8%).

A necessidade de formação profissional é referida de forma mais significativa por parte dos seguintes profissionais: 66,7% dos psicólogos, 53,1% dos professores do 2ºCEB, e 50% dos educadores. Os professores do 1º, os educadores, e professores do 2º CEB ressaltam a importância de fornecer um suporte adequados aos alunos com características de sobredotação (50%; 43,8% e 42% destes profissionais, respectivamente). O destaque para a mudança no contexto educativo ao nível da legislação em vigor para estes alunos, é destacada pro parte de 25,9% dos professores de ensino especial e 19% dos psicólogos. As mudanças no que concerne à organização de turmas são referidas por 21,4% dos professores do 1º CEB, e 9,9% dos professores do 2ºCEB. Por conseguinte, 3,7% dos professores de ensino especial e 3,1% dos educadores destacaram a necessidade de despiste e intervenção precoce. A promoção de uma escola inclusiva foi ressaltada por parte de 4,9% dos professores do 2º CEB e 3,7% dos professores de ensino especial. Três (3,7%) dos professores do 2ºCEB destacaram a necessidade de aliviar o trabalho docente. A necessidade de fomentar a investigação na área foi destacada por 1,8% dos professores do 1ºCEB e 1,2% dos professores do 2º CEB.

4. Discussão dos Resultados

Da totalidade da amostra que participou no presente estudo, apenas uma pequena percentagem de profissionais referiram ter acompanhado crianças com características de sobredotação, sendo a grande maioria professores do 2ºCEB ou psicólogos. Estes resultados vêm corroborar os dados obtidos por um estudo conduzido por Peixoto e Boas (2002), segundo o qual grande parte dos profissionais, raramente ou nunca, tiveram contacto em sala de aula com crianças sobredotadas. Um estudo realizado por Maia-Pinto e Fleith (2002) permitiu verificar que 10% dos professores das escolas particulares e 32% dos professores das escolas públicas alegaram nunca ter acompanhado alunos sobredotados. No entanto, na presente investigação ficou patente que 75,6% dos profissionais de instituições públicas e 80,8% dos profissionais de instituições privadas, nunca tiveram contacto com alunos com tais características, denotando-se assim uma acentuada falta de experiência dos profissionais da zona centro do país com alunos com características de sobredotação. Pelo que respondendo à questão previamente formulada, denota-se que a experiência dos profissionais da educação no acompanhamento a alunos com características de sobredotação é significativamente limitada. Questiona-se a diminuída percentagem de profissionais que acompanharam, ao longo da sua carreira profissional, alunos com estas características, hipotetizando-se que poderão ter ocorrido falhas ao nível da sinalização e despiste de alunos que apresentaram competências excepcionais de aprendizagem.

Uma possível justificação para a elevada percentagem de profissionais que referiram nunca ter acompanhado alunos sobredotados poderá estar relacionada com a acentuada carência de formação por parte dos profissionais da educação no âmbito da sobredotação. Assim, levanta-se a hipótese de estes profissionais não terem sinalizado ou acompanhado alunos sobredotados por não estarem familiarizadas com a temática por no terem conhecimento dos preditores e procedimentos de sinalização de alunos com tais características. Tal como está patente na literatura, os professores sem formação geralmente têm tendência para enviesamentos no momento da sinalização (não se apercebendo das competências dos alunos ou tomando critérios baseados em ideias preconcebidas face à temática, como a consideração das notas académicas enquanto principal factor de sinalização). Conforme revela a literatura, o principal problema da falta de formação está relacionado com a dificuldade na identificação de alunos com altas

habilidades (Almeida & Oliveira, 2000; Siegle & Powell, 2004; Tourón, Repáraz & Peralta, 2006; Viana & Alencar, 2006).

Neste sentido, respondendo à questão previamente formulada, verifica-se que os profissionais da educação da zona centro do país apresentam uma acentuada carência de formação no âmbito da sobredotação. Os resultados desta investigação vêm assim corroborar os dados obtidos na literatura, onde se aponta que a maioria destes profissionais tem uma experiência e formação muito limitada no âmbito da sobredotação (Maia-Pinto & Fleith 2002; Peixoto & Boas, 2002). Barbosa e Hamido (2005) verificaram que os conhecimentos específicos no âmbito da sobredotação dos profissionais foram alcançados maioritariamente por iniciativa própria, todavia, a grande maioria dos profissionais que participaram neste estudo obtiveram tais conhecimentos através da participação em congressos ou seminários e de formação profissional.

Respondendo à questão inicialmente levantada, denota-se que existe uma relação entre a formação dos profissionais e a experiência com alunos sobredotados, uma vez que profissionais com mais formação na sobredotação foram também aqueles que referiram ter acompanhado mais alunos com estas características. Assim, levantam-se as possíveis hipóteses explicativas para tal facto, como: profissionais que têm formação nesta área estão mais atentos à sinalização destes alunos, ou profissionais que acompanham alunos com altas habilidades sentem maior necessidade de procurar activamente formação na área, para proporcionarem um melhor atendimento junto destes alunos. Pelo que, o facto de os profissionais terem mais formação na área da sobredotação poderá ser uma causa ou efeito para que acompanhem mais alunos com tais características.

Os psicólogos e os professores de ensino especial foram o grupo de profissionais que apresentaram, em percentagem, mais formação nesta área. De facto, esperava-se que os psicólogos e os professores de ensino especial tivessem mais formação face à sobredotação, na medida em que esta temática tende a ser abordada ao longo da sua formação profissional. O grupo de psicólogos parece ser os profissionais que procura mais formação, por iniciativa própria e pela participação em congressos e seminários, levantando-se a hipótese de estes profissionais procurarem mais activamente formação na área de modo a estarem preparados para intervirem directamente com este tipo de alunos nos SPO. O grupo de profissionais com menos formação correspondeu aos educadores de infância, pelo que estes dados vêm refutar as conclusões do estudo conduzido por Cerqueira (2006), que verificou que os educadores de infância estão familiarizados com os procedimentos de identificação e intervenção de alunos com características excepcionais de aprendizagem.

Apesar das elevadas percentagens de profissionais sem formação, os mesmos, na sua globalidade consideram necessitar de mais formação na área da sobredotação, e respondendo à questão previamente formulada, denota-se que todos os profissionais, independentemente da sua experiência prévia com alunos sobredotados, manifestam a necessidade de maior formação nomeadamente ao nível dos procedimentos de intervenção a aplicar com alunos com características de sobredotação. Todavia, é de ressaltar que os profissionais que já possuem formação destacam essencialmente carências no que concerne à intervenção, e os profissionais que não têm qualquer tipo de formação na área destacam a necessidade de obterem formação ao nível de procedimentos gerais da temática e ao nível de procedimentos de sinalização destes alunos. Verifica-se que os profissionais sem conhecimentos e sem experiência na sobredotação tendem a destacar a necessidade de obterem formação num domínio geral desta temática, e conseqüentemente obter formação para sinalizar estes alunos na sua prática profissional. Por conseguinte, os profissionais que já possuem alguma formação destacam a necessidade de obter mais conhecimentos ao nível da intervenção juntos destes alunos. Assim, denota-se que os profissionais sem formação tendem a perceber as suas limitações ao nível dos conhecimentos que possuem face à sobredotação, levando-os a considerar que necessitam de formação o mais abrangente possível relativamente à temática, bem como ao nível da aquisição de conhecimentos no que concerne aos procedimentos de sinalização destes alunos.

Procedendo a uma análise mais concisa dos resultados, é de apontar que os professores de ensino especial consideraram que necessita de mais formação ao nível dos procedimentos de intervenção, bem como na aquisição de conhecimentos gerais da sobredotação; subvalorizando de forma mais saliente a formação no que concerne aos procedimentos de sinalização / avaliação de alunos com características excepcionais de aprendizagem. Neste sentido, estes dados levam-nos a hipotetizar que estes profissionais poderão não estar consciencializados do seu papel determinante na sinalização de alunos com altas habilidades, o qual é fundamental, dada a escassez de instituições que possuem um SPO orientado por um Psicólogo.

Esperava-se que os profissionais com mais anos de prática profissional tivesse mais formação na área da sobredotação, todavia não se verificou uma relação linear entre ambas, uma vez que se verificou que os profissionais com menos anos de experiência tendem a obter mais formação através da formação académica, ao passo que os profissionais com mais anos de prática procuram mais frequentemente formação por iniciativa própria ou pela participação em congressos e seminários. Assim, levanta-se a hipótese de cada vez mais os cursos de formação destes profissionais incidirem nesta temática, e de os professores com mais experiência profissional procurarem mais

activamente formação como forma de combater possíveis lacunas na formação profissional de base que tiveram. Estes resultados não vêm assim ao encontro das conclusões obtidas no estudo conduzido por Barbosa e Hamido (2005), no qual se conclui que os profissionais com menos anos de serviço referiram ter mais formação na sobredotação, comparativamente com os profissionais com mais anos de serviço.

Apesar da elevada percentagem de profissionais que não possuem formação na área da sobredotação, denota-se que estes parecem ser capazes de assumir as suas limitações, uma vez que a grande maioria considerou que necessita de mais formação nesta temática, nomeadamente ao nível de procedimentos de intervenção e de sinalização / identificação a aplicar com estes alunos. Quando questionados sobre as principais mudanças que devem ocorrer no contexto educativo, uma amostra significativa destaca a necessidade de formação profissional dos agentes educativos. Os profissionais que revelarem ter menos formação (professores do 2ª CEB) são os que referem necessitar de obter mais conhecimentos nesta área. Em contrapartida, os profissionais que referiram ter mais conhecimentos (professores de ensino especial e os psicólogos) foram os que referiram em menor percentagem necessitar de mais formação. Neste sentido, denota-se que os profissionais sem formação parecem ter percepção das suas limitações de sinalização e intervenção junto de alunos com estas características, ao passo que se verifica que os profissionais com mais formação tornam-se mais reticentes à procura de nova formação na área.

Os profissionais, na sua grande maioria, concordam com o processo de sinalização de crianças com características de sobredotação, sendo mais reticente os educadores e os professores de ensino especial, situados em zonas urbanas e públicas. Estes apontaram a possibilidade de estas crianças poderem ser alvo de “rotulações” e “categorizações” estereotipadas após a sinalização, ou mesmos por considerarem que o contexto educativo não é capaz de responder eficazmente às necessidades destas crianças. Os dados obtidos nesta investigação vêm assim ao encontro dos resultados obtidos também por Maia-Pinto e Fleith (2002), segundo os quais a maioria dos profissionais da educação é favorável ao processo de sinalização destes alunos. Também Barbosa e Hamido (2005) verificaram que os educadores de instituições privadas parecem menos “entusiastas” à sinalização de alunos com estas crianças. Assim, respondendo à questão previamente enunciada, verifica-se que todos os profissionais se revelaram a favor da sinalização de alunos sobredotados, independentemente da sua experiência com estes alunos.

Demonstrou-se que os profissionais que têm formação no âmbito da sobredotação (nomeadamente os psicólogos), que conhecem o enquadramento legal para estes alunos e que acompanharam alunos com estas características, foram os que se mostraram mais

receptivos com ao processo de sinalização destes alunos. Assim, levanta-se a hipótese de os profissionais com mais formação e experiência na área da sobredotação, nomeadamente ao nível do reconhecimento das dificuldades destes alunos, de como se processa a intervenção junto destes alunos, e sobre os benefícios de um acompanhamento individualizado, poderem mostrar-se mais receptivos à sinalização de alunos com estas características de aprendizagem, como forma de promover o seu desenvolvimento geral.

Analisando a questão previamente enunciada, verifica-se que as principais áreas de sinalização apontadas por parte dos profissionais foram o domínio cognitivo, tal como era de esperar, o qual engloba as capacidades cognitivas e competências de aprendizagem em geral. Estes resultados vão assim ao encontro das conclusões obtidas por estudos similares que demonstraram que a inteligência e o bom rendimento académico tendem a ser as características mais mencionadas pelos profissionais da educação (Leitão, Ramos, Jardim, Correia & Almeida, 2005; Lee, 1999; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Nogueira, 2003; Siegle & Powell, 2004). Por conseguinte, estes profissionais valorizaram igualmente áreas problemáticas, tais como problemas sociais, desmotivação, problemas emocionais, problemas comportamentais e défices atencionais, como determinantes para o processo de sinalização. Pelo que estes dados vem corroborar os resultados obtidos por alguns estudos que demonstraram que os profissionais de educação tendem a considerar na sinalização que estes alunos têm dificuldades ao nível da interacção e adaptação social, apresentando níveis de desmotivação acentuados (Leitão, Ramos, Jardim, Correia & Almeida, 2005; Maia-Pinto & Fleith, 2002). Todavia, Nogueira (2003) conclui que a motivação raramente é mencionada por parte dos profissionais de educação como principal indicador de habilidades excepcionais de aprendizagem, tendo este sido um critério raramente apontado pelos profissionais.

Os problemas no domínio emocional apresentados por estes alunos foram apontados pelos profissionais como principais critérios de sinalização. Os resultados desta investigação vão ao encontro dos resultados do estudo realizado por Maia-Pinto e Fleith (2002), através do qual se verificou que profissionais tendem a destacar os problemas emocionais destes alunos, bem como uma acrescida diversidade de interesses. No entanto empiricamente, estes dados refutam as conclusões do estudo realizado por Nogueira (2003), através do qual se verificou que os profissionais têm a percepção de que os alunos com características excepcionais de aprendizagem possuem um nível de maturidade muito superior ao esperado para as crianças das suas idades.

De entre as áreas menos destacadas por estes profissionais como determinantes para a sinalização destes alunos, destacam-se ainda a curiosidade, os problemas comportamentais e atencionais. No que concerne aos comportamentos disruptivos, o

estudo de Chan e Chan (1999), demonstrou que os profissionais de educação raramente consideram este critério na sinalização e categorização de alunos com características excepcionais de aprendizagem. No entanto, estes dados são contraditórios com as conclusões dos estudos realizados por Nogueira (2003), e Lee (1999), segundo os quais grande parte dos profissionais tendem a perceberem que este tipo de alunos tende a apresentar comportados disruptivos.

Tal como se verificou no presente estudo, também Leitão, Ramos, Jardim, Correia e Almeida (2005), demonstraram que apenas uma percentagem muito reduzida de profissionais destacam as dificuldades atencionais vivenciadas por estes alunos. Também o domínio artístico foi dos domínios menos referidos pelos profissionais, sendo estes dados corroborados pelos estudos realizados por Nogueira (2003) e Lee (1999), segundo os quais as áreas de expressão artística muito raramente são associadas à sobredotação por parte dos profissionais da educação. A capacidade de autonomia e a criatividade foram ainda domínios pouco mencionados por parte dos profissionais, sendo apenas ressaltados por parte de profissionais que não acompanharam alunos com características de sobredotação. Tal como ficou patente nos estudos de Leitão, Ramos, Jardim, Correia e Almeida (2005), de Maia-Pinto e Fleith (2002) e Nogueira (2003), a criatividade raramente é mencionada por estes profissionais como principal indicador de habilidades excepcionais de aprendizagem.

Ficou patente que os profissionais que não têm formação na área da sobredotação destacaram de forma mais significativa a componente cognitiva, comparativamente com os profissionais que revelaram ter formação na área. Por conseguinte, os profissionais com formação destacaram de forma mais significativa a área da motivação, criatividade, talentos específicos e ainda áreas problemáticas apresentadas por estes alunos.

Neste sentido, e respondendo à questão previamente estabelecida, denota-se que apesar de a componente cognitiva ainda estar muito associadas ao conceito de sobredotação, os profissionais com formação na área, começam a adoptar uma visão mais abrangente do constructo e associá-lo a outros domínios como motivação, criatividade e talentos específicos. Os profissionais com formação neste domínio começam ainda a consciencializar-se que os alunos com altas habilidades transcendem a “excepcionalidade”, e que podem vivenciar mesmo dificuldades ao longo do seu processo de aprendizagem. Uma vez que parte dos profissionais que acompanharam alunos com altas habilidades referiu não ter formação no domínio da sobredotação, as principais áreas apontadas por estes como determinante no processo de sinalização destes alunos, foram a componente cognitiva. Assim, denota-se que a formação profissional por parte dos profissionais da educação parece ser determinante para a promoção de uma visão

holística do constructo de sobredotação. Pelo que se infere que os profissionais com formação na sobredotação têm uma percepção mais abrangente ao constructo de sobredotação, não se restringindo unicamente ao desenvolvimento cognitivo.

Seria de esperar que os profissionais com mais tempo de serviço apontassem um número superior de alunos acompanhados ao longo da sua experiência profissional, como se estabeleceu na questão inicial, no entanto, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de professores que nunca acompanharam estes alunos e os que referiram já ter acompanhado, em função do tempo de serviço. Assim, profissionais com mais anos de prática profissional não parecem ter sinalizado mais alunos com estas características, comparativamente com profissionais com menos áreas de experiência, levantando-se assim a hipótese de estes, dada a sua carência de formação, não terem implementado de forma eficaz medidas de sinalização, despiste e sinalização de alunos com características excepcionais de aprendizagem. Assim, este facto parece reforçar a hipótese de que os profissionais da zona centro do país carecem de formação específica no âmbito da sobredotação, nomeadamente ao nível dos procedimentos de sinalização / identificação de alunos sobredotados, o que parece ter repercussões no despiste de alunos com características excepcionais de aprendizagem por parte destes.

Respondendo à questão enunciada inicialmente, é de ressaltar que a grande maioria dos profissionais (principalmente os professores do 1ºCEB e os educadores de infância) considera que as crianças com características de sobredotação vivenciam dificuldades acrescidas ao longo do seu desenvolvimento. As principais dificuldades apontadas por estes profissionais são no domínio social, na medida em que consideram que estes alunos têm dificuldades em estabelecer relacionamentos interpessoais e problemas a desmotivação. Estes profissionais destacaram ainda a carência de apoio que estes alunos têm por parte do sistema educativo ou mesmo familiar. São poucos os profissionais que consideraram que estes alunos podem apresentar problemas do foro emocional ou comportamental. Os dados obtidos nesta investigação, vêm assim ao encontro das conclusões dos estudos realizados neste âmbito, que demonstram que estes profissionais tendem a percepcionar dificuldades ao nível social, desmotivação (Leitão, Ramos, Jardim, Correia & Almeida, 2005). No entanto, estes dados refutam os resultados dos estudos de Lee (1999) e Nogueira (2003), que demonstraram que os comportamentos disruptivos tendem a ser as áreas problemáticas mais referidas por parte dos profissionais.

Como ficou patente com os resultados obtidos, profissionais que possuem formação no domínio da sobredotação consideram, de forma mais significativa, que alunos com tais características apresentam dificuldades acrescidas ao longo do seu

desenvolvimento, comparativamente com os profissionais que não têm formação neste domínio. Estes dados vêm corroborar a hipótese de que profissionais com formação na temática tendem a ter uma visão mais abrangente do constructo, não o associando apenas a altas habilidades, mas considerando ainda a vivência de dificuldades por parte destes alunos.

Denota-se que os profissionais que lidam com crianças de tenra idade tendem a perceberem que as crianças com capacidades excepcionais de aprendizagem se destacam pela sua dificuldade de adaptação ao contexto educativo e de se relacionarem com outras crianças. O grupo de professores do 2ºCEB valoriza de forma mais significativa a falta de apoio vivenciada por estes alunos no contexto educativo, ou por falta de apoio familiar. Quanto aos professores de ensino especial, destacam sobretudo as dificuldades sociais e os problemas emocionais. No que concerne ao grupo de psicólogos, estes destacam de forma mais significativa a desmotivação apresentada por estes alunos, os problemas ao nível do comportamento e as dificuldades atencionais. Assim, levanta-se a hipótese de os diversos profissionais da educação estarem atentos a distintas dificuldades apresentadas por estes alunos, ou mesmo devido ao facto de as dificuldades apresentadas pelos alunos com características de sobredotação não serem estáveis ao longo do tempo, podendo variar ao longo do seu percurso desenvolvimental.

Verificou-se ainda que os profissionais de contexto urbanos e que exercem funções em instituições públicas percebem, mais significativamente as dificuldades por parte destes alunos. Estes dados obtidos vêm ao encontro dos resultados da investigação realizada por Maia-Pinto e Fleith (2002), segundo a qual a percentagem de profissionais de instituições públicas que percebe problemas de comportamento e emocionais nos alunos sobredotados, é muito superior à de profissionais de instituições privadas.

Tal como foi referido inicialmente, grande parte dos profissionais não responderam ou referiram não ter conhecimento face à percentagem de crianças, em contexto nacional, que consideram possuir capacidades excepcionais de aprendizagem, o que poderá reforçar a hipótese da carência de formação e de conhecimentos no âmbito da sobredotação por parte destes profissionais.

Verifica-se que os profissionais, de forma geral, tendem a considerar que existe uma percentagem reduzida de alunos com estas características em contexto nacional. De facto, os estudos têm referido que apenas cerca de 5 % da população mundial são identificadas como tendo altas habilidades (Almeida & Oliveira, 2000; Viana & Alencar, 2005), pelo que respondendo à questão previamente enunciada, os profissionais da educação têm conhecimento da percentagem estimada de alunos que apresentam características de sobredotação.

A grande maioria dos profissionais que acompanharam alunos com características excepcionais de aprendizagem referem não possuir formação no domínio da sobredotação, e parte destes referem não ter conhecimento do enquadramento legal para alunos com características de sobredotação. Neste sentido, e respondendo à questão inicialmente formulada, verifica-se que a grande maioria destes profissionais, apesar de ter acompanhado alunos com características de sobredotação, demonstram um grande desconhecimento face a esta temática e face às medidas de intervenção estipuladas pela legislação para estes alunos. Erradamente, uma percentagem significativa da amostra referiu o enquadramento legal em vigor para o Ensino Especial (Decreto-Lei nº. 3/2008), como legislação aplicável a este tipo de alunos. Neste sentido, uma parte significativa dos profissionais consideram, de forma errónea, que estes alunos estão integrados no grupo de alunos que apresenta necessidades educativas especiais, podendo usufruir de um atendimento especializado, estipulado pelo Ministério da Educação. De facto, a legislação actual para as necessidades educativas especiais não faz referência a alunos com altas habilidades, pelo que as medidas educativas aplicadas junto dos mesmos são baseadas na legislação anterior (Planos de Desenvolvimento – Decreto-Lei nº. 50/2005), ou através de despachos existente (Despacho Normativo nº 1/2005),

Assim, questiona-se os critérios que usaram no processo de sinalização destes alunos, na medida em que não possuem conhecimentos e formação neste âmbito, bem como as medidas que aplicaram com estes alunos, pois referiram que não conhecem a legislação em vigor a aplicar com os mesmos. Estes resultados são semelhantes aos dados obtidos por Barbosa e Hamido (2005), que verificaram que os profissionais que referiram não possuir conhecimentos no âmbito da sobredotação, afirmam já ter identificado alunos com características de sobredotação. No entanto, em outros estudos demonstrou-se que estes profissionais se mostraram capazes de fazer uma identificação eficaz destes alunos (Hodge & Kemp, 2006; Siegle & Powell, 2004).

Estes profissionais, no seu conjunto, sinalizaram ou acompanharam 70 crianças com características excepcionais de aprendizagem, sendo 51 rapazes e 19 raparigas. Assim, questiona-se esta diferença tão significativa ao nível das percentagens dos alunos, uma vez que 72,8% dos alunos acompanhados por estes profissionais eram do sexo masculino, e apenas 30% do sexo feminino. Estes dados vêm ao encontro dos resultados obtidos por uma investigação conduzida por Nogueira (2003), que demonstrou que os profissionais da educação tendem a mencionar que as crianças sobredotadas são predominantemente do género masculino.

Verifica-se que a grande maioria dos profissionais que mencionam ter acompanhado crianças com características de sobredotação, referem que foi efectuada uma avaliação específica junto destes casos, a qual foi realizada por parte do grupo de

psicólogos. De entre as principais medidas utilizadas por estes profissionais, os testes psicométricos e os questionários são aqueles que são particularmente mais utilizados. Neste sentido é de ressaltar que as medidas de avaliação aplicadas juntos destes alunos são relativamente limitadas, na medida em que como se viu anteriormente a prevalência dos testes psicométricos incide unicamente na avaliação das componentes verbais e lógico-matemáticas, desvalorizando outros atributos intelectuais (Viana & Alencar, 2006)., Uma sinalização e identificação destes alunos apenas baseada em critérios meramente quantitativos, como testes psicométricos, aumenta em larga escala a probabilidade de ocorrência de erros na avaliação (falso positivo ou falso negativo) (Pocinho, 2009). Considera-se que uma avaliação mais adequada deve atender a outros domínios e aptidões, com o intuito de superar uma noção unilateral da sobredotação, e diminuir a probabilidade de ocorrerem falhas na sinalização (Pereira, 2000b; Guisande, Almeida, Páramo & Ponte, 2005). Quando se recorre a uma avaliação limitativa, os procedimentos de intervenção podem ser nitidamente prejudicados (Acereda & Sastre, 1998). Actualmente considera-se que para diminuir as probabilidades de erro, a avaliação deve ser o mais abrangente possível (Pocinho, 2009; Pfeiffer & Petscher, 2008). Assim, respondendo à questão previamente formulada, os procedimentos de identificação utilizados pelos psicólogos são significativamente limitativos e pouco eficazes numa avaliação abrangente e ajustada das potencialidades dos alunos.

De entre estes alunos sinalizados, em grande parte houve um acompanhamento especializado, sendo as principais estratégias de intervenção mais aplicadas a diferenciação pedagógica, enriquecimento e aceleração. Estes resultados obtidos vêm assim corroborar os dados apresentados na literatura, segundo os quais as formas de intervenção educativa mais utilizadas e referenciadas em contexto nacional são a adaptação e diferenciação curricular, aceleração e enriquecimento (Antunes, 2008; Miranda, 2008). Estes resultados vêm ainda ao encontro dos resultados obtidos por Maia-Pinto e Fleith (2002), que verificaram no seu estudo que as estratégias e actividades de intervenção mais mencionadas professores foram actividades diversificadas e trabalho diferenciado.

Ficou patente que grande parte dos profissionais da educação que participaram no estudo consideram que é necessidade ocorrerem algumas mudanças no contexto educativo nacional, nomeadamente no que concerne à fomentação da formação profissional por parte dos agentes educativos, alertando ainda para a necessidade de fornecer um suporte adequado ao aluno com características de sobredotação. De entre as principais mudanças considerados por parte dos profissionais, estes alertam também para a necessidade da haver uma mudança no que concerne à legislação actual para alunos com altas habilidades. Estes profissionais propõem ainda mudanças que podem

ocorrer ao nível da própria organização do contexto sala de aula, nomeadamente ao nível da diminuição do número de alunos por turma (para que possam fornecer um atendimento mais individualizado a cada aluno), ou na formação de turmas mais homogénea (para que as respostas educativas sejam mais facilmente adaptáveis e ajustáveis a todos os alunos).

Assim, de forma sucinta verifica-se que a percentagem de profissionais que apresentou formação na área da sobredotação foi muito limitada, tendo sido reduzida ainda a percentagem de profissionais que acompanharam alunos com tais características e com conhecimentos no domínio da legislação e medidas educativas passíveis de serem implementadas junto destes alunos.

Respondendo à última questão formulada, verifica-se que existem diferenças significativas nas representações, conhecimentos e práticas dos sujeitos em função do seu grupo profissional.

Sistematizando os resultados obtidos, de acordo com os grupos profissionais, verifica-se que os psicólogos foram os profissionais e professores de ensino especial que, em percentagem, apresentaram mais formação no âmbito da sobredotação, tendo sido os psicólogos o grupo que considerou em menor percentagem necessitar de mais formação neste mesmo domínio. Os psicólogos e professores do 2ºCEB foram ainda um dos grupos de profissionais que referiram ter maior experiência com alunos sobredotados. No que concerne à atitude face à sinalização, os psicólogos foram o grupo de profissionais que se mostraram mais favoráveis a identificação destes alunos, tendo apontado como principais áreas de sinalização a cognição, problemas diversos e a motivação dos alunos. Os psicólogos, professores do 1º e 2º ciclos foram ainda dos profissionais que referiram, em maior percentagem, que os alunos sobredotados vivenciam dificuldades acrescidas ao longo do seu desenvolvimento. Demonstram ainda ter sido os psicólogos os profissionais que mais conhecimentos tinham no que concerne à legislação em vigor em contexto nacional para alunos sobredotados.

Assim, sistematizando os resultados deste grupo, denota-se que os psicólogos foram dos profissionais que revelaram possuir mais conhecimentos, experiência e conhecimentos ao nível da sobredotação, comparativamente com os restantes grupos de profissionais.

Perante os dados recolhidos nesta investigação e respondendo às proposições previamente mencionadas, verifica-se que ainda há muito a fazer junto destas crianças, e que o processo de identificação destes alunos em contexto escolar poderá estar a ser influenciado pela carência de formação e ideias preconcebidas associadas ao constructo de sobredotação, por parte dos profissionais da educação. Apesar de estarem sensibilizados sobre a necessidade da identificação e de ser proporcionado um atendimento aos alunos com altas habilidades, os profissionais da educação apresentam uma escassa formação e experiência neste domínio, o que poderá enviesar (ou atrasar) o processo de identificação destes alunos e limitar a intervenção e apoio fornecido aos mesmos.

Como ficou patente com este estudo, os principais agentes em contexto educativo preservam essencialmente uma concepção unitária de inteligência, que perdurou durante vários anos, mas que actualmente está cientificamente ultrapassada. Denota-se que o domínio cognitivo é a área mais valorizada por estes agentes, no processo de sinalização e identificação de alunos com características de sobredotação. No entanto, substancialmente, os profissionais da educação, nomeadamente os que têm mais formação na área da sobredotação, começam a consciencializar-se das necessidades específicas apresentadas por estes alunos, e da importância de uma intervenção ajustada e individualizada junto dos mesmos. Todavia, certas áreas e competências continuam a ser delegadas para segundo plano, como as habilidades artísticas, as criatividade, a curiosidade, a motivação, entre tantas outras. Assim, apesar dos esforços existentes, ainda existe uma concepção muito unitária e limitada do constructo de sobredotação.

De forma geral, com a presente investigação permitiu revelar a necessidade de uma formação aprofundada, teórico-prática, na área da sobredotação por parte dos profissionais da educação, propiciada quer pela graduação, quer pela participação em formações ou cursos técnicos continuados. Ficou patente que os profissionais que revelaram ter formação na área da sobredotação tinham concepções mais abrangentes do constructo, transcendendo as competências cognitivas, levando a concluir que através de uma formação constante por parte destes profissionais, será possível modificar ideias

e preconceitos que poderão limitar a expressão democrática das inteligências nas suas diversas manifestações. Esta formação será determinante na imposição de saberes e técnicas, em favor da valorização de experiências educativas criativas, que estimulem todo e qualquer aluno, bem como na renovação continuada de conhecimentos e competências. Urge assim promover nestes agentes educativos uma capacitação adequada ao exercício das suas atribuições de habilidades excepcionais de aprendizagem, devendo estes fundamentar as suas atitudes e conhecimentos científicos.

Para que as respostas educativas a estes alunos sejam as mais adequadas, o primeiro passo prende-se com a consciencialização dos profissionais de educação sobre as características e necessidades destas crianças. Cabe a estes profissionais, a criação de condições para a expressão e desenvolvimento de qualidades excepcionais, quer para a resolução de eventuais situações educativas problemáticas relativamente a estes alunos. Para tal, analisar o conhecimento e percepções que os professores possuem sobre a sobredotação, pode ser encarado com um primeiro passo uma intervenção mais directa e incisiva tendo em vista a sua formação.

Para minimizar as dificuldades sentidas por estes alunos, um apoio individualizado poderá fazer todo o sentido e ser uma mais-valia no progresso académico e pessoal dos mesmos. Apesar das escassas medidas educativas de passíveis de ser implementadas com estes alunos, verifica-se que estas poderão, quando aplicadas de forma precisa e cuidada, ser promotoras do progresso destes alunos. Todavia, verifica-se que a sua aplicação depende em larga escala da influência e disponibilidade dos profissionais da educação para as colocar em prática, e quando não são ajustadas à idiosincrasia de cada aluno podem tornar muito rígidas e extremistas.

Para rentabilizar o sucesso educativo destes alunos urge dar a conhecer as especificidades destes alunos, não só ao nível das suas competências como das suas necessidades. É crucial fomentar uma nova visão destes alunos, como possuidor de imensas potencialidades que podem e devem ser desenvolvidas, mas também dar a conhecer as suas limitações e problemas que devem ser minimizados, como forma de promover um desenvolvimento ajustado e promotor das suas competências. É imprescindível alertar que a utilização de rótulos como geniozinho ou “intelectualóide” é extremamente prejudicial para as crianças e para as suas famílias, pois perpetua preconceitos erróneos que dificultam a identificação destas crianças, limitando as oportunidades de desenvolvimento e crescimento. Enquanto permanecer uma visão limitadora face a estes alunos, os procedimentos de sinalização e de intervenção com os mesmos poderá ser comprometido.

O sistema educativo assume um papel essencial no desenvolvimento de qualquer indivíduo, uma vez deve fomentar o aparecimento e promoção das potencialidades e

capacidades de todos nós. Pressupõe-se que a escola seja capaz de individualizar e personalizar as estratégias educativas, como forma de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte da cada criança que dela faz parte. Todavia, sendo um espaço circundado por tanta heterogeneidade, torna-se “ilusório” atender à diversidade de capacidades, competências e dificuldades de todos os alunos.

Particularmente os alunos com características excepcionais de aprendizagem, por apresentarem um conjunto de necessidades tão específicas e particulares, e por na legislação actual não existir qualquer referência para os mesmos, vêm muitas das vezes as suas dificuldades serem colocadas de parte. Neste sentido, não parece existir sensibilidade face à temática em contexto nacional, questionando-se a noção de escola democrática, inclusiva, promotora de equidade educativa e orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

O sistema educativo deve assim ser flexível, pautado por uma política global integrada, e responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos, implicando a inclusão das crianças e jovens com necessidades específicas no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Embora este estudo se tenha revelado muito pertinente face à consciencialização das representações, concepções e práticas dos profissionais da educação face à sobredotação, dada a multiplicidade de características e de terminologias associadas ao constructo de sobredotação, nenhum estudo, por si só, permitirá obter respostas únicas, concretas e generalizáveis. Neste sentido, os resultados e conclusões obtidas apenas permitirão identificar e analisar traços caracterizadores das percepções dos profissionais de ensino, e um esboço das medidas educativas que aplicam com alunos com altas habilidades.

Assim, esta investigação poderá ter subjacente algumas limitações associadas ao facto de, com alguns grupos de profissionais, a significância da amostra ter sido bastante divergente (amostra muito superior de professores do 2º CEB, 1ºCEB, e pelo contrário um número de psicólogos e professores de ensino especial). No entanto, podemos considerar que esta distribuição permitirá uma maior representatividade da amostra, e por conseguinte, assegurará uma validade externa do nosso estudo atendendo à estratificação destas características (não homogénea) da população.

Outra das limitações desta investigação poderá estar relacionada com a dificuldade na aplicação do instrumento de recolha de dados, uma vez que o mesmo teve de ser facultado aos profissionais, pelo que não se controlaram as condições da sua aplicação. Neste sentido, as respostas dadas pelos profissionais, nomeadamente ao nível

dos conhecimentos relativamente à legislação nacional, poderão ter sido influenciadas por informações acedidas por diversas fontes (internet, colegas de trabalho, familiares, ou outras fontes). Os profissionais poderão ter respondido ao instrumento em conjunto, pelo que as respostas dadas poderão não ser representativas das reais concepções, conhecimentos e práticas educativas destes profissionais.

Por conseguinte, pelo facto de este estudo se ter restringido à zona centro do país (distritos de Castelo Branco, Guarda e Viseu), os resultados obtidos poderão não ser representativos da realidade ao nível do contexto nacional, no que concerne às concepções e práticas aplicadas a alunos com altas habilidades. Como forma de ultrapassar estas limitações, em futuras investigações poderá ser vantajoso e recomendável alargar o estudo a outras zonas do país, de forma a contribuir para uma maior compreensão acerca das representações, conhecimentos e práticas dos profissionais da educação.

Poderá ainda ser recomendável avaliar o impacto das medidas aplicadas pelos profissionais, recorrendo a outras fontes de informação, ou mesmos confrontar opiniões dos profissionais com as das famílias, bem como explorar o nível de articulação no acompanhamento a estes alunos estabelecido entre a escola e os encarregados de educação / famílias. No entanto, pensamos, que o desenvolvimento desta investigação se reveste de importância acrescida ao permitir à escola, mediante os recursos disponíveis, organizar respostas às necessidades dos seus alunos, envolvendo diversos agentes educativos e alertando as entidades políticas para a importância da legislação contemplar e defender, claramente, a integração e o desenvolvimento do potencial de cada aluno, baseada no princípio de igualdade de oportunidades.

Assim, com esta investigação conclui-se que urge que a escola seja promotora de novas oportunidades e de atendimentos individualizados, em função das necessidades e características de cada aluno, promovendo assim o seu potencial e um desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional ajustados. Uma escola dita inclusiva deverá tornar-se um contexto mais diversificado, colocando de lado a percepção de que todos somos iguais. Os alunos não devem ser forçados a um conhecimento habitual, desajustado, repetitivo e, muita das vezes, ultrapassado. Cabe a todos nós garantir que são dadas oportunidades a estas crianças, de modo a contribuir para uma sociedade mais integradora. Para todo o indivíduo o mais importante será a sua realização plena como pessoa adequadamente integrada numa comunidade para a qual contribui; pelo que é necessário abrir um novo leque de oportunidades educativas a estas crianças, para que possam desenvolver plena e harmoniosamente o seu potencial, para que se sintam integrados na sociedade e não excluída.

Assim, em nosso entender, o princípio de igualdade de oportunidades exige que sejam proporcionados apoios aos alunos em função das suas características, percebendo que cada um é diferente do outro, pois da mesma forma que é injusto tratar de modo diferente os iguais é injusto tratar de maneira igual os diferentes.

Não nos podemos esquecer que nos referimos a crianças, que apesar das suas características excepcionais de aprendizagem, possuem medos, desejos, sonhos, fantasias. Assim, pretende-se que, progressivamente, as necessidades destes alunos sejam reconhecidas, e que lhes seja facultado o merecido apoio, uma vez que estes alunos, apesar de “excepcionais” em determinadas áreas, não são mais do que crianças em contínuo desenvolvimento, e que têm direitos, tal como todas as outras crianças, enquanto membros de uma “escola dita inclusiva”.

- Acereda, A. & Sastre, S. (1998). *La superdotación: Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico*. Madrid: Síntesis.
- Alencar, E. S. (2003). O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. *Movimento*, 7, 60-69.
- Alencar, E. S. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: Questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12 (2), 371-378.
- Alencar, E. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotação: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Alencar, M. L., & Viana, T. V. (2002). O papel do professor na educação de crianças sobredotadas. *Sobredotação*, 3 (2), 165-176.
- Alencar, M. L., & Viana, T. V. (2003). Apoio educativo para alunos sobredotados. *Sobredotação*, 4 (2), 165-176.
- Alencar, M. L. & Virgolim, A. M. R. (1999). Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In: F. P. N. Sobrinho & A. C. B. Cunha (Orgs.) *Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta* (pp. 89-114). Rio de Janeiro: Dunya.
- Almeida, L. S. & Morais, M. F. (2002). *Programas de Promoção Cognitiva* (4ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- 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* (pp. 43-53). Braga: ANEIS.
- Almeida, L. S., Oliveira, 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 (1,2), 83-98.
- Alves, D. & Gomes, C. S. (2000). As crianças sobredotadas e talentosas no contexto escolar: O programa "Porta Aberta". In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo

- (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 155-159). Braga: ANEIS.
- Antunes, A. M. P. (2008). O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva. *Dissertação de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- Antunes, A. & Almeida, L. (2008). O atendimento educativo dos sobredotados: ritmos diferentes nos Estados Unidos, na Europa e em Portugal. *Diversidades*, 19, 4-8.
- Aspesi, C. C. (2003). Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar. *Dissertação de Mestrado*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Bahia, S. (2007). Quadros que compõe a criatividade: Uma análise do teste de Torrance. *Sobredotação*, 8, 91-120.
- Barbosa, C. & Hamido, G. (2005). Sobredotação: Percepção dos Educadores de Infância do Concelho de Santarém. *Sobredotação*, 6, 99-114.
- Benito, Y. & Moro, J. (1999). An empirically-based proposal for screening in the early identification of intellectually gifted students. *Gifted and Talented International*, 14, 80-91.
- Borland, J. H (2004). *Issues and practices in the identification and education of gifted students from under-represented groups*. New York: Teachers College Press.
- Borland, J. H., Schnur, R. & Wright, L. (2000). Economically Disadvantaged Students in a School for the Academically Gifted: A Postpositivist Inquiry into Individual and Family Adjustment. *Gifted Child Quarterly*, 44, 13-32.
- Broman, S. H., Nichols, P. L. & Kennedy, W. A. (1975). *Preschool IQ; Prenatal and Early Developmental Correlates*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Canavarro, J. M. P. (2004). *Eu não desisto. Plano nacional de prevenção do abandono escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Cerqueira, T. A. S. (2006). A criança sobredotada face à organização/funcionamento de uma sala de Jardim de Infância e a uma sala de 1º Ciclo do Ensino Básico. *Pós-graduação em Educação Especial*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Chan, D. W. & Chan, L. K. (1999). Implicit theories of creativity: Theachers' perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12, 185-195.

- Ciha, T. E., Harris, R., Hoffman, C., & Potter, M. W. (1974). Parents as identifiers of giftedness, ignored but accurate. *Gifted Child Quarterly*, 18, 191–195.
- Cline, S. & Schwartz, D. (1999). *Diverse populations of gifted children*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.
- Coelho, M. J. C. (2006). Sobredotação e Competências Filosóficas: Uma Perspectiva Transversal. *Pós-graduação em Educação Especial*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Colangelo, N. & Davis, G. A. (2003). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Pearson Education Inc.
- Copenhaver, R. W., & McIntyre, D. J. (1992). Teachers' perception of gifted students. *Roeper Review*, 14, 151-153.
- Correia, V. (2008). Intervenção psicológica na sobredotação. *Diversidades*, 19, 13- 14.
- Costa, J. M. (2006). Criatividades: promover e enriquecer o desempenho cognitivo. *Sobredotação*, 7, 59-73.
- 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* (pp. 98-106). Braga: ANEIS.
- Coutinho, C., P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.
- Crain-Thoreson, C. & Dale, P. S. (1992). Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421 – 429
- Cramond, B., & Martin, C. E. (1987). Inservice and preservice teachers' attitudes toward the academically brilliant. *Gifted Child Quarterly*, 31, 15-19.
- Cross, T. L. (2002). Competing with myths about the social and emotional development of gifted students. *Gifted Child Today*, 25, 44–45.
- Cruz, J. M. Z. (2000). Artes Visuais e Linguagem Poética: Talentos Artísticos em Jovens Adolescentes. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.). *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 62-70). Braga: ANEIS.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.

- Dalzell, H. J. (1998). Giftedness: infancy to adolescence - a developmental perspective. *Roeper Review*, 20 (4), 259-264.
- DaSilva, M. (2000). Sobredotação: Conceitos, formas de identificação e intervenção. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.). *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 37-42). Braga: ANEIS.
- DeLeeuw, N. S. (1999). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission and programming. *Roeper Review*, 21, 174-180.
- Distin, K. (2006). *Gifted Children: A Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley.
- Evans, R. J., Bickel, R. & Pendarvis, E. D. (2000). Musical Talent: Innate or Acquired? Perceptions of Students, Parents, and Teachers. *Gifted Child Quarterly*, 44, 80-90.
- Faria, L. (2002). Competência percebida: Desafios e sugestões para lidar com a excelência. *Sobredotação*, 3 (2), 55-70.
- Faria, L. (2003). Algumas reflexões sobre a competência e a incompetência: desafios para a intervenção psicopedagógica. *Sobredotação*, 4 (2), 25-36.
- Feldhusen, J. F. (2003). Beyond General Giftedness: New Ways to Identify and Educate Gifted, Talented, and Precocious Youth. In J. H. Borland (Ed.), *Rethinking Gifted Education*. New York: Teachers College Press.
- Feldhusen, J. F. & Moon, S. M. (2004). Grouping gifted students: Issues and concerns. In L. E. Brody (Eds.), *Grouping and acceleration practices in gifted education*. California: Corwin.
- Feldman, D. H. (2003). A Developmental, Evolutionary Perspective on Giftedness. In J. H. Borland (Ed.), *Rethinking Gifted Education*. New York: Teachers College Press.
- Fernández-Ballesteros, R. (2007). *Evaluación psicológica: Conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Edición Pirámide.
- Fleith, D. S. (2007). Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In D. S. Fleith & E. M. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores* (pp. 41-50). Porto Alegre: Artmed.
- Fletcher-Flinn, C.M. & Thompson, G.B. (2000). Learning to read with underdeveloping phonemic awareness but lexical phonological recoding: A case study of a 3-year-old. *Cognition*, 74, 1787 – 208.

- Ford, D. Y. (2003). Desegregating Gifted Education: Seeking Equity for Culturally Diverse Students. In J. H. Borland (Orgs.). *Rethinking Gifted Education*. New York: Teachers College Press.
- Fraser, M. T. D. & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14 (28), 139-152.
- Freeman, J. (1998). *Educating the very able: Current international research*. London: The Stationary Office.
- Gagné, F. (1994). Are teachers really poor talent detectors? *Gifted Child quarterly*, 8 (3), 124-126.
- Gagné F., & Gagnier, N. (2004). The socio-affective and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review*, 26, 128-138.
- Gallagher, J. J., & Gallagher, S. A. (1994). *Teaching the gifted child* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Garcia, M. & Madriaza, P. (2006). Estudio Cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología*, 11 (3), 247-256.
- Genovard, C., & Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidade intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Giordan, A. & Binda, M. (2006). *Accompany the gifted child*. Paris: Delagrave.
- Goldman, A. I. & Sripada, C. S. (2005). Simulationist models of face-based emotion recognition. *Cognition*, 94, 193–213.
- Gomes, C. M. S. (2006). As Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem/Estudo: Uma investigação no Ensino Secundário. *Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, C. S. & Fonseca, J. D. (2006). Condições pré-linguísticas para o desenvolvimento de uma teoria da mente. *Sobredotação*, 7, 119-134.
- González-Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en Psicología: rumbos y desafios*. São Paulo: Thomson.
- Gopnik, A. & Schulz, L. (2004). Mechanisms of theory formation in young children. *Trends in Cognitive Sciences*, 8 (8), 371-377.
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K. & Guerin, D. W. (1994). *Gifted IQ early developmental aspects: The fullerton longitudinal study*. New York: Plenum Press.
- Gray-Fow, B. (2005). *Discovering and Developing Talent in Schools: An Inclusive Approach*. London: David Fulton/NACE.

- Gross, M. U. M. (2002). Play partner or sure shelter: What gifted children look for in friendship. *Gifted*, 124(1), 11.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally Gifted children*. London: RoutledgeFalmer.
- Guenther, Z. C. (2000a). Identificação de talentos: Recurso a técnicas de observação directa. *Sobredotação*, 1 (1,2), 7-36.
- Guenther, Z. C. (2000b). Desenvolver Capacidades e talentos: Quem é responsável? In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 114-121). Braga: ANEIS.
- Guenther, Z. C. (2000c). Educando bem dotados: Algumas ideias básicas. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 11-18). Braga: ANEIS.
- Guisande, M. A., Almeida, L. S. & Páramo, M. F. (2006). Interdependência de campo e sobredotação: Em busca de apreciações qualitativas na descrição das altas habilidades. *Sobredotação*, 7, 89-102.
- Guisande, M. A., Almeida, L. S., Páramo, M. F. & Ponte, F. (2005). Estilos cognitivos y superdotación: Implicaciones en la identificación y en la educación. *Sobredotação*, 6 (1), 281-292.
- Guskin, S. L., Peng, C. J., & Simon, M. (1992). Do teachers react to "Multiple Intelligences"? Effects of teachers' stereotypes on judgments and expectancies for students with diverse patterns of giftedness/talent. *Gifted Child Quarterly*, 36, 32-37.
- Haensly, P. A. & Lee, K. S. (2000). Gifted potential and emerging abilities in young children: As influenced by diverse backgrounds. *Gifted Education International*, 14, 133-150.
- Harrison, C. (2002). *Giftedness in Early Childhood*. South Wales: Geric Publications.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in Early Childhood: The Search for Complexity and Connection. *Roeper Review*, 26(2), 78-84.
- Heller, K. A. (2007). Scientific ability and creativity. *High Ability Studies*, 18 (2), 209-234.
- Heng, M. A. (2003). Beyond School: In Search of Meaning. In J. H. Borland (Ed.), *Rethinking Gifted Education* (pp. 46-60). New York: Teachers College Press.
- Hodge, K. A. & Kemp, C. R. (2006). Recognition of Giftedness in the Early Years of School: Perspectives of Teachers, Parents, and Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 164-204.

- Howe, M. J. A. & Davidson, J. W. (2003). The Early Progress of Able Young Musicians. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise* (pp. 186-212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Howley, A., Howley, C. B. & Pendarvis, E. D. (2003). Talent Development for Rural Communities. In J. H. Borland (Ed.), *Rethinking Gifted Education* (pp. 80-104). New York: Teachers College Press.
- Hunsaker, S. L., Finley, V. S., & Frank, E. L. (1997). An analysis of teacher nominations and student performance in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 41, 19–24.
- Hotulainen, R. H. E., & Schofield, N. J. (2003). Identified preschool potential giftedness and its relation to academic achievement and self-concept at the end of Finnish comprehensive school. *High Ability Studies*, 14, 55-70.
- Jackson, N. E. (2003). Young gifted children. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 470-482). Boston: Pearson Education Inc.
- Jin, S. & Feldhusen, F. (2000). Parent identification of the talents of gifted students. *Gifted Education International*, 14, 230-236.
- Juste, R. P. (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- Kitano, M. K. (2003). What's Missing in Gifted Education Reform. In J. H. Borland (Orgs.). *Rethinking Gifted Education* . (pp. 9-33). New York: Teachers College Press.
- Kolo, I. A. (1999). The effectiveness of Nigerian vs. United States teacher checklists and inventories for nominating potentially gifted Nigerian preschoolers. *Roeper Review*, 21, 179-183.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 11-22.
- Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1997). Ability grouping. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 230-242). Boston: Allyn & Bacon.
- Lamb, M. E. & Keller, H. (1991). *Infant development: Perspectives from German-speaking countries*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Landau, E. (2003). Quiénes serán los superdotados del futuro? In J. A. Alonso, J. S. Renzulli & Y. Benito (Eds.), *Manual Internacional de Superdotados: Manual para Profesores y Padres* (pp. 409-419). Madrid: EOS

- Leitão, L. M., Paixão, M. P., Silva, J. T. & Miguel, J. P. (2001). Ser psicólogo em Contexto Escolar: Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO'S) na Região Centro. *Psychologica*, 26, 27-53.
- Leitão, A. I., Ramos, C., Jardim, J., Correia, V. & Almeida, L. S. (2005). Percepção dos professores e psicólogos na área da sobredotação. *Sobredotação*, 7, 103-117.
- Lewis, M. & Brooks-Gunn, J. (1981). Attention and intelligence. *Intelligence*, 5, 231-238.
- Lewis, M. & Louis, B. (1991). Young gifted children. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 365-381). Boston: Pearson Education Inc.
- Lombardo, J. R. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: Editorial EOS.
- Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability. *Gifted Child Quarterly*, 36, 27-31.
- Maia-Pinto, R. R. & Fleith, D. S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Revista Estudos de Psicologia*, 19 (1), 78-90.
- Makel, M. C. & Plucker, J. A. (2008). Creativity. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. New York: Springer Publishers.
- Mantzicopoulos, P. Y. (2000). Can brigance K&1 screen detect cognitive/academic giftedness when used with preschoolers from economically disadvantaged backgrounds? *Roeper Review*, 22, 185-191.
- Martín, L. C., Barroso, J. J. & Martín, P. A. (2005a). Estudio sobre conocimientos y actitudes hacia la sobredotación de los alumnos de las distintas titulaciones del CAP en la Universidad de Huelva. *Sobredotação*, 6, 115-126.
- Martín, L. C., Barroso, J. J. & Martín, P. A. (2005b). Estudio sobre conocimientos y actitudes hacia la sobredotación de los alumnos del CAP en la Universidad de Huelva en Función al Sexo. *Sobredotação*, 6, 209-219.
- Martín, L. R., Correia, C. M. L. & Barroso, J. J. (2005). Situación actual de la atención educativa a los alumnos sobredotados: Estudio comparativo entre España e Portugal. *Sobredotação*, 6, 41-53.
- Martins, M. (1997). Correspondent's report from Portugal. *ECHA News*, 11 (2), 7.
- McCoach, B. D., O'Connell, A. A. & Levitt, H. (2006). Ability grouping across kindergarten using an early childhood longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 99 (6), 339-346.

- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51, 246-255.
- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23, 178-182.
- Melo, A. S. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos pelos professores. *Sobredotação*, 4 (1), 29-46.
- Melo, A. S. & Almeida, L. S. (2007). A identificação precoce da sobredotação: Alguns problemas e propostas. *Sobredotação*, 8, 23-44.
- Mettrau, M. B. & Almeida, L. A. (1996). Concepções e representações da inteligência nos professores. In L. S. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp 77-81). Braga: Universidade do Minho.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2006). *Saberes e práticas de inclusão: Altas habilidades / superdotação*. Brasília: Ministério da Educação.
- Minuchin, P. (1988). Relationships within the family: A systems perspective on development. In R. A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships within families: Mutual influences* (pp. 7-26). Oxford: Clarendon Press.
- Miranda, L. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: O confronto entre sinalizações dos professores e dos psicólogos. *Dissertação de mestrado*. Coimbra: Universidade de Coimbra, FPCE.
- Miranda, L. R. C. (2008). Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar. *Dissertação de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2002). Sobredotação em Portugal: contributos das associações portuguesas para a divulgação do tema. *Sobredotação*, 2 (3), 43-54.
- Miranda, L. & Almeida, L. S. (2003). Sinalização de alunos Sobredotados e talentosos por professores e psicólogos: Dificuldades na sua convergência. *Sobredotação*, 4 (2), 91-106.

- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2005a). "Odisseia": Um programa de enriquecimento para alunos do 2º ciclo do ensino básico. *Sobredotação*, 6, 221-235.
- Mönks, F. J., & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in European schools: Inventory and perspective*. Bonn: Federal Ministry of Education and Research.
- Moon, S. M., & Rosselli, H. C. (2000). Developing gifted programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 499-521). Oxford: Elsevier.
- Morais, M. F. (2003). Os produtos criativos: Introdução a uma alternativa de avaliação no contexto educativo. *Sobredotação*, 4 (2), 9-24.
- Morais, M. F. (2007). Na escuta de quem se demonstra criativo: Alguns contributos para a temática da criatividade. *Sobredotação*, 8, 67-90.
- Neber, H., Finsterwald, M., & Urban, N. (2001). Cooperative learning with gifted and high achieving students: A review and meta-analysis of twelve studies. *High Ability Studies*, 12, 199-214.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Washington: Prufrock Press, Inc.
- Nelson, E. W., Melson, G. F. & Moon, S. M. (1997). Intellectually gifted preschoolers' perceived competence: relations to maternal attitudes, concerns, and support. *Gifted Child Quarterly*, 41, 133-144.
- Nesselroade, J. R. & McCollam, K. M. S. (2000). Putting the process in developmental processes. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 295-300.
- Neto, N. A. S. & Dessen, M. A. (2000). Questões de família e desenvolvimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 3-5.
- Neumeister, K. L. S. & Finch, H. (2006). Perfectionism in High-Ability Students: Relational Precursors and Influences on Achievement Motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50, 238-251.
- Nogueira, S. M. (2003). A sobredotação vista por docentes do pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Sobredotação*, 4 (1), 95-107.
- Nogueira, S. (2002). Será que existem crianças sobredotadas em Portugal? In *A página da Educação*. Retirado de: <http://www.apagina.pt/artigo.asp?id=55>, em 19 de Janeiro de 2010.

- Nogueira, S. M. (2006). MORCEGOS: A Portuguese enrichment program of creativity pilot study with gifted students and students with learning difficulties. *Creativity Research Journal*, 18 (1), 45-54.
- Nogueira, S. M., & Pereira, M. (2004). M.O.R.C.E.G.O.S.: Um programa de enriquecimento da criatividade. *Sobredotação*, 5, 19-37.
- O'Connor, K. J. (2002). The application of Dabrowski's theory to the gifted. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon. (Eds.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* (pp. 51-60). Washington: Prufrock Press, Inc.
- Oliveira, E. P. (2002). Desenvolvimento sócio-emocional de alunos sobredotados: Riscos e resiliência *Sobredotação*, 3 (1), 151-166.
- Oliveira, E. P. (2007). Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa. *Dissertação de doutoramento*. Universidade do Minho, Braga.
- Oliveira, E. P., Melo, A. S., Caires, S. & Mendonça, A. (2000). A.N.E.I.S.: Um percurso implementado. In S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 160-166). Braga: ANEIS.
- Olszewski-Kubilius, P. (2002). Parenting practices that promote talent development, creativity, and optimal adjustment. In M. Neihart; S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon. (Eds.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (pp. 205-212). Washington: Prufrock Press, Inc.
- Pardo, R. & Fernández, S. (2002). Alumnos superdotados com dificuldades de aprendizagem: Combinación de características, però una única realidad. *Sobredotação*, 3 (1), 124-134.
- Parro, J., Fernando, M., Prieto, M. D. & Sánchez, C. (2005). Características de la producción creativa en los niños com altas habilidades. *Sobredotação*, 6, 77-97.
- Peixoto, L. M. & Boas, C. V. (2002). Percepção dos professores sobre as “respostas educativas” às crianças sobredotadas: Um estudo no concelho de Braga. *Sobredotação*, 3 (2), 207-220.
- Pereira, M. (1998). Crianças Sobredotadas: Estudos de caracterização. *Tese de doutoramento não publicada*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pereira, M. (2000a). A criatividade como elemento de caracterização da sobredotação. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 54-61). Braga: ANEIS.

- Pereira, M. (2000b). Sobredotação: A pluralidade do conceito. *Sobredotação*, 4 (1), 29-46.
- Pereira, M. (2006). Educação e desenvolvimento de alunos sobredotados: Factores de risco e de protecção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 147-171.
- Pereira, M., Gaspar, M. F., Simões, M. R. & Lopes, A. F. (2006). Funções executivas: Uma nova Metodologia de avaliação do comportamento inteligente? *Sobredotação*, 7, 177-185.
- Pereira, M., & Seabra-Santos, M. J. (2001). “Vendedores de algodão-doce”: Estudo longitudinal sobre a antecipação da entrada no 1º ciclo. *Sobredotação*, 2 (1) , 69-86.
- Pereira, V. L., & Guimarães, T. G. (2007). Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In D. S. Fleith & Alencar, E. S. (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientações a pais e professores* (pp. 163-175). Porto Alegre: Artmed.
- Peréz, L., Dominguez, P. & Diaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces: Guía para educadores*. Madrid: MEC.
- Pérez, L. F. (2006). Programas de enriquecimiento extracurricular: El programa estrella. In L. F. Pérez (Ed.), *Alumnos con capacidad superior: Experiencias de intervención educativa* (pp. 183-214). Madrid: Editorial Síntesis.
- Perrenaud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de Uma Sociologia do Fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Pfeiffer, S. I. & Petscher, Y. (2008). Identifying Young Gifted Children Using the Gifted Rating Scales Preschool/ Kindergarten Form. *Gifted Child Quarterly*, 52, 19-29.
- Plucker, J. A. & Barab, S. A. (2005). The Importance of Contexts in Theories of Giftedness: Learning to Embrace the Messy Joys of Subjectivity . In R. J., Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 98-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15 (1), 3-14.
- Prieto, M. F. (2006). Creatividad e inteligencia emocional: Un estudio empírico en alumnos com altas habilidades. *Tesis Doctoral*. Murcia: Universidad de Murcia, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos.
- Rangel, S. (2004). Jardim-de-Infância/1º Ciclo - Aprender por objetivos: continuidades e descontinuidades. *Revista GEDEI*, 6, 135-144.

- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon. (Eds.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* (pp. 81-91). Washington: Prufrock Press, Inc.
- Reis, S. M., & Purcell, J. H. (1993). An analysis of content elimination and strategies used by elementary classroom teachers in the curriculum compacting process. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 147–170.
- Relvas, A. P. & Oliveira, P. (2000). Intervenção sistémica nas famílias de crianças sobredotadas. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 122-134). Braga: ANEIS.
- Renzulli, J. S. (1975). A guidebook for evaluating programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1984). The triad/revolving door system: A research based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28 (1), 163-171.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davis (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23 (1), 3-54.
- Renzulli, J. S. (2008). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología*, 25 (1), 22-42.
- Renzulli, J. S., & Fleith, S. M. (2002). O modelo de enriquecimento escolar. *Sobredotação*, 2 (3), 7-40.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35 (1), 26-35.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). Research related to the schoolwide enrichment triad model. *Gifted Child Quarterly*, 38 (1), 7-20.
- Robinson, N. M. (2002). Introduction. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon. (Eds.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (pp. 11-29). Washington: Prufrock Press, Inc.

- Robinson, N. M. (2008). The Social World of Gifted Children and Youth. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 177-198). New York: Springer Publishers.
- Robinson, N. M., Abbott, R. D., Berninger, V. W. & Busse, J. (1996). Structure o abilities in math-precocious young children: Gender similarities and differences. *Journal of Educational Psychology, 88*, 341 – 352.
- Robinson, A. & Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An Exceptionality Examined. *Annual Review of Psychology, 49*, 117-139.
- Robinson, A. & Clinkenbeard, P. R. (2008). History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship In S. I. Pfeiffer (Ed), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 175-181). New York: Springer Publishers.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidencebased guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons Learned About Educating the Gifted and Talented: A Synthesis of the Research on Educational Practice. *Gifted Child Quarterly, 51*, 382-396.
- Rohrer, J. C. (1995). Primary teacher conceptions of giftedness: Image, evidence, and nonevidence. *Journal for the Education of the Gifted, 18*, 269–283.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Sá, Luzia (2001). *Pedagogia Diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. Porto: ASA
- Sanchez, C., Fernandiz C. & Ferrando, M. (2005). Estrategias de atencion a la diversidad del superdotado. *Sobredotação, 6*, 149-188.
- Sapon-Shevin, M. (2003). Equity, Excellence, and School Reform: Why Is Finding Common Ground So Hard? In J. H. Borland (Orgs.). *Rethinking Gifted Education* (pp. 127-148).. New York: Teachers College Press.
- Sarouphim, K. M. (1999). Discover: A Promising Alternative Assessment for the Identification of Gifted Minorities. *Gifted Child Quarterly, 43*, 244-251.
- Sarouphim, K. M. (2001). Discover: Concurrent Validity, Gender Differences, and Identification of Minority Students. *Gifted Child Quarterly, 45*, 130-138.

- Scheblanova, H. (1996). A longitudinal study of intellectual and creative development in gifted primary school children. *High Ability Studies*, 7 (1), 51–54.
- Schiever, S. W. & Maker, C. J. (1997). Enrichment and acceleration: An overview and new directions. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd Ed.) (pp. 113-125). Boston: Allyn and Bacon.
- Scott, M. S. & Delgado, C. F. (2005). Identifying Cognitively Gifted Minority Students in Preschool. *Gifted Child Quarterly*, 49, 199-210.
- Senos, J. & Diniz, T. (1998). *Crianças e Jovens Sobredotados: Intervenção Educativa no ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Shields, C. M. (2002). A comparison study of student attitudes and perceptions in homogeneous and heterogeneous classrooms. *Roeper Review*, 24, 115-120.
- Siegle, D. & Powell, T. (2004). Exploring Teacher Biases When Nominating Students for Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, 48, 21-29.
- Simonton, D. K. (2005). Genetics of Giftedness: The Implications of an Emergent–Epigenetic Model. In R. J., Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 312-326). Cambridge: Cambridge University Press.
- Southern, W. T., Jones, E. D. & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and enrichment: The context and development of program options. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 387- 409). Oxford: Pergamon.
- Stamps, L. (2004). The effectiveness of curriculum compacting in first grade classrooms. *Roeper Review*, 27, 31-41.
- Stanley, J. (1975). Intellectual Precocity. *The Journal of Special Education*, 9 (1), 29-44.
- Sternberg, R.J. & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by giftedness: A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39, 88-94.
- Tannenbaum, A. J. (1998). Programs for the gifted: To be or not to be. *Journal for the Education for the Gifted*, 22 (1), 3-36.
- Tarrida, A. C. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. *Revista Española de Pedagogía*, 67(240), 203-220.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic: Studies of genius*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

- Terman, L. M. (1926). *Genetic Studies of Genius: mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford: Stanford University Press.
- Terman, L. M. (1965). The discovery and encouragement of exceptional talent. In B. W. Barbe (Ed.), *Psychology and education of the gifted: Selected readings* (pp. 525-538). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Terman, L. M. & Oden, M. H. (1947). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and psychological traits of a thousand gifted children*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Terrassier, J. C. (1994). La disincronia de los niños precoces. In Y. Benito (Ed.), *Problemática del niño superdotado* (pp.69-74). Salamanca: Amaru.
- Tieso, C. L. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 60-89.
- Toassa, G. (2008). Orientação à queixa escolar: desenhando uma nova prática para o psicólogo clínico. *Psicologia em Estudo*, 13 (2), 405-406.
- Tourón, J., Repáraz, Ch. & Peralta, F. (2006). Las nominaciones de los profesores en la identificación de alumnos de alta capacidad intelectual. *Sobredotação*, 7, 7-25.
- Tourón, J. & Reyero, M. (2000). Mitos y realidades en torno a la superdotación. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira e A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 19-27). Braga: ANEIS.
- Troxclair, D. A. (2000). Differentiating instruction for gifted students in regular education social classes. *Roeper Review*, 22 (3), 195-198.
- VanTassel-Baska, J. L. (1989). Characteristics of the developmental path of eminent and gifted adults. In J. L. VanTassel-Baska & P. Olszewiski-Kubilius (Eds.), *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self and the school* (pp. 146-162). New York: Teachers College Press.
- VanTassel-Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness: Applications in school and life. In R. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 358-376). Cambridge: Cambridge University Press.
- VanTassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50 (3), 199-215.
- VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining Case Study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2). 1-10.

- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (2ª Ed.). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. & Marques, P. (1998). Escala de representações dos professores acerca da sobredotação: Construção de uma escala de avaliação (ERPAS). *Sobredotação*, 2 (2), 25-40.
- 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.
- Veiga, F., Moura, H., Menezes, J., Ribeiro, A. & Abreu, R. (1996). Alunos Sobredotados vistos pelos professores. In L. S. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de psicopedagogia* (pp 27-49). Braga: Universidade do Minho.
- Viana, V. T. & Alencar, M. L. (2005). Proposta de identificação de crianças portadoras de altas habilidades: estudo em Escolas Públicas no Município de Fortaleza. *Sobredotação*, 6, 189-207.
- Viana, V. T. & Alencar, M. L. (2006). Observar e escutar: Procedimentos de identificação de alunos sobredotados no contexto escolar. *Sobredotação*, 7, 75-88.
- Virgolim, A. M. R. (1997). *O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13 (1), 173-183.
- Winner, E. (1996). *Crianças sobredotadas: Mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Willennan, L. & Fiedler, M. F. (1974). Infant Performance and Intellectual Precocity. *Child Development*, 45, 483-486.

Anexos 1

Questionário destinado aos seguintes profissionais:

“Representações, conhecimentos e práticas dos educadores e professores face à Sobredotação”



Universidade da Beira Interior

Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

“Representações, conhecimentos e práticas dos educadores e professores e face à sobredotação”

(Sónia de Almeida, 2010)

No âmbito do Mestrado em Psicologia do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, pretende-se levar a cabo uma investigação cujo objectivo é avaliar a percepção e as práticas de Docentes (Educadores de Infância, Professores do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, Professores de Educação Especial) e Psicólogos relativamente à educação e apoio a crianças com características de sobredotação. Assim, a sua colaboração é muito importante e, para tal, solicita-se o preenchimento do presente questionário. Este questionário é **confidencial** e **anónimo**. Por favor, responda de acordo como realmente sente e pensa.

Desde já muito obrigado pela sua colaboração.

Questionário socio-demográfico

Idade: _____

Sexo: Masculino

Feminino

Funções que exerce:

Educador de Infância

Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

Professor do 2º Ciclo do Ensino Básico

Professor de Educação Especial

Grupo disciplinar: _____

Ano de formação (licenciatura): _____

Anos de prática profissional: _____

Zona de trabalho: Urbana

Rural

Semi-Urbana

Tipo de Instituição na qual exerce funções: Pública

Privada

Outras funções que exerce na instituição: _____

1. Possui alguma formação específica na área da sobredotação?

Sim Não

Se sim, como adquiriu esses conhecimentos:

No âmbito da formação académica

Por iniciativa própria

Participação em Seminários / Congressos

Outras: Qual? _____

2. Considera que necessita de uma maior formação nesta área?

Sim Não

Se sim, quais os aspectos ou questões em que sente maior necessidade de formação?

3. Considera que as crianças com características de sobredotação vivenciam dificuldades acrescidas ao longo do seu desenvolvimento e/ou escolaridade?

Sim Não

Se sim, de que tipo? _____

4. Em contexto nacional, qual a percentagem de alunos que considera possuírem capacidades excepcionais de aprendizagem? _____

5. Concorda com a sinalização de crianças com capacidades excepcionais de aprendizagem ou características de sobredotação? Sim Não

Porquê? _____

6. Já alguma vez acompanhou uma criança com características de sobredotação? Sim Não

6.1. Se sim:

6.1.1. Aproximadamente quantos: Rapazes _____ Raparigas _____

6.1.2. Quem fez a sinalização desse(s) aluno(s)? _____

6.1.3. Caso a sinalização tenha sido feita por si, que características despertaram mais a sua atenção nestas crianças? _____

6.1.4. Alguma dessas crianças foi alvo de uma avaliação especializada?

Sim

Não

Se sim, qual o motivo subjacente a essa avaliação? _____

6.1.5. Alguma dessas crianças foi alvo de uma atenção especial no seu processo educativo?

Sim

Não

Se sim, que tipo de medidas educativas foram implementadas e junto de quantas crianças? _____

6.2. Se a sua resposta à questão 6 foi negativa, indique, por favor, que características destacaria na sinalização destas crianças? _____

7. Conhece algum enquadramento legal ou medidas educativas especiais, contempladas no nosso sistema educativo para alunos com características de sobredotação?

Sim

Não

Se sim, por favor, especifique qual(ais): _____

8. Que mudanças considera importantes ocorrerem, de forma a melhorar o atendimento destas crianças? _____

9. Gostaria de acrescentar mais alguma informação relevante?

Sim

Não

Se sim, por favor indique _____

A_{nexos} 2

Questionário destinado aos seguintes profissionais:

“Representações, conhecimentos e práticas dos Psicólogos escolares
face à sobredotação”



Universidade da Beira Interior

Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

“Representações, conhecimentos e práticas dos Psicólogos escolares face à sobredotação”

(Sónia de Almeida, 2010)

No âmbito do Mestrado em Psicologia do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, pretende-se levar a cabo uma investigação cujo objectivo é avaliar a percepção e as práticas de Docentes (Educadores de Infância, Professores do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, Professores de Educação Especial) e Psicólogos relativamente à educação e apoio a crianças com características de sobredotação. Assim, a sua colaboração é muito importante e, para tal, solicita-se o preenchimento do presente questionário. Este questionário é **confidencial** e **anónimo**. Por favor, responda de acordo como realmente sente e pensa.

Desde já muito obrigado pela sua colaboração.

Questionário socio-demográfico

Idade: _____

Sexo: Masculino

Feminino

Ano de formação (licenciatura): _____

Habilitações: Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Anos de prática profissional: _____

Tipo de serviço:

SPO de um Agrupamento de Escolas

SPO de uma escola particular

Outro Especifique: _____

No seu âmbito de actuação na(s) escola(s), presta apoio aos alunos com NEEs?

Sim

Não

Zona geográfica da(s) escola(s) onde exerce funções:

Urbana

Rural

Semi-Urbana

1. Possui alguma formação específica na área da sobredotação?

Sim Não

Se sim, como adquiriu esses conhecimentos:

No âmbito da formação académica

Por iniciativa própria

Participação em Seminários / Congressos

Outras: Qual? _____

2. Considera que necessita de uma maior formação nesta área?

Sim Não

Se sim, quais os aspectos ou questões em que sente maior necessidade de formação?

3. Considera que as crianças com características de sobredotação vivenciam dificuldades acrescidas ao longo do seu desenvolvimento e/ou escolaridade?

Sim Não

Se sim, de que tipo? _____

4. Em contexto nacional, qual a percentagem de alunos que considera possuírem capacidades excepcionais _____ de _____ aprendizagem?

5. Concorda com a sinalização de crianças com capacidades excepcionais de aprendizagem ou características de sobredotação? _____ Sim Não

Porquê? _____

6. Na sua prática profissional já teve que fazer a sinalização de alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem? _____ Sim Não

6.1. Se sim:

6.1.1. Aproximadamente quantos eram: rapazes _____ raparigas _____

6.1.2. Quem fez a sinalização desse(s) aluno(s)? _____

6.1.3. Quais os motivos subjacentes a essa avaliação? _____

6.1.4. Quais as áreas privilegiadas na avaliação? _____

6.1.5. A que métodos/instrumentos de avaliação recorreu? _____

6.1.6. Foi solicitada a sua intervenção junto destes alunos? Sim Não

Se sim, em que áreas foi efectuada essa intervenção? _____

6.1.7. Alguma dessas crianças foi alvo de uma atenção especial no seu processo educativo?

Sim Não

Se sim, que tipo de medidas educativas foram implementadas e junto de quantas crianças?

6.2. Se não:

6.2.1. A que métodos e instrumentos de avaliação recorreria para efectuar um diagnóstico?

6.2.2. Quais as áreas que privilegiaria na avaliação? _____

7. Conhece algum enquadramento legal ou medidas educativas especiais, contempladas no nosso sistema educativo para alunos com características de sobredotação?

Sim Não

Se sim, por favor, especifique qual(ais): _____

8. Que mudanças considera importantes ocorrerem, de forma a melhorar o atendimento destas crianças? _____

_____:

9. Gostaria de acrescentar mais alguma informação relevante? Sim Não

Se sim, por favor indique _____

Anexo 3

Categorias formadas a partir da informação recolhida nalgumas
questões abertas dos questionários e exemplos de respostas

Questão	Categorias	Exemplos de respostas
Áreas em que necessitam de obter mais informação	Identificação e Sinalização	<i>“Como sei se o aluno é sobredotado”, “quais as medidas que posso aplicar para verificar se têm características excepcionais de aprendizagem”, “como devo avaliar as competências desses alunos”</i>
	Intervenção	<i>“Como posso ajudar estes alunos em sala de aula”, “que medidas posso aplicar para promover as suas competências”, “quais as actividades que posso aplicar com estes alunos”</i>
Quais os motivos pelos quais concorda com a sinalização de crianças sobredotadas?	Formação Geral na Sobredotação	<i>“Necessito de formação a todos os níveis desta área”, “Tenho de obter formação em todos os domínios da sobredotação porque desconheço por completo a temática”.</i>
	Identificação de dificuldades	<i>“As suas dificuldades têm de ser identificadas”, “ao serem sinalizadas podemos ter consciência das suas dificuldades e limitações, porque estes alunos também têm problemas”</i>
	Intervenção pedagógica individualizada	<i>“Só sendo identificados é que podemos ajudar estes alunos”, “Ao serem sinalizados é que se pode proceder a uma intervenção de acordo com as suas necessidades e competências”</i>
	Intervenção precoce	<i>“Deve intervir-se o mais precocemente com estas crianças e por isso têm de ser sinalizadas o mais cedo possível”, “Quanto mais cedo se intervir junto destes alunos melhor”.</i>
	Promoção do desenvolvimento geral	<i>“Só identificando estas crianças é que se poderão criar condições para promover o seu desenvolvimento geral em todas as áreas”, “Enquanto estes alunos não foram sinalizados não os podemos ajudar a promover o seu desenvolvimento geral em todos os domínios”</i>
	Integração social	<i>“Estes alunos têm o direito de estarem integradas com os outros meninos”, “Estes alunos têm os mesmos direitos do que os outros alunos”, “Estes alunos fazem parte de uma escola inclusiva e devem por isso devem ter os mesmos direitos do que os outros alunos”.</i>
	Prevenir erros de actuação	<i>“Sem querer podemos estar a fazer actividades que não vão de acordo com as suas necessidades”, “Identificando estes alunos podemos evitar que determinadas actividades ou procedimentos de ensino sejam ajustadas às suas competências”,</i>
	Promover a motivação	<i>“Quando estas crianças forem sinalizadas podemos ajudar a promover a sua motivação”, “Podemos diminuir a sua desmotivação”</i>
Quais os motivos	Rotulação	<i>“Podem ser considerados os meninos bonitos”</i>

pelos quais discorda com a sinalização?	Erros na avaliação	<i>“Estes alunos podem ser avaliados como sobredotados e depois vê-se que na realidade não o são e isso pode ser negativo para os alunos”, “A avaliação das capacidades destes alunos pode ser mal efectuada e depois o aluno pode ser prejudicado porque pensa-se que em competências que na realidade não têm, e pode começar-se a exigir demais deles”.</i>
	Evitar competitividade	<i>“Depois começa a haver despique entre os alunos para ver quem consegue ser o melhor”</i>
Quais os factores valorizados no processo de sinalização?	Cognição	<i>“São alunos muito inteligentes, com muito boas notas e que têm competências muito superiores à média”, “Tem uma capacidade de raciocínio muito superior”, “São capazes de aprender a uma velocidade impressionante”, “São muito inteligentes”, “Conseguem aprender as actividades muito rápido e fazem os exercícios todos certos”, “Possuem uma capacidade de leitura e um vocabulário muito avançado”, “Aprender a ler e a escrever muito antes dos outros meninos”</i>
	Motivação	<i>“São alunos que estão motivados”, “Estão muito interessados em aprender as coisas”, “São alunos que participam muito e estão muito atentos”.</i>
	Criatividade	<i>“Conseguem ser muito criativos no que fazem”, “Conseguem resolver actividades propostas de forma original e única”</i>
	Desenvolvimento em todas as áreas	<i>“Estes alunos têm um desenvolvimento muito superior em todas as áreas comparando com os outros alunos com a mesma idade”</i>
	Talentos Específicos	<i>“São alunos que têm talentos específicos e que têm interesses muito distintos ao das outras crianças”, “Tem um talento pelo desenho e artes”, “São muito talentosos em áreas muito distintas”</i>
	Problemas diversos	<i>“Tem muita dificuldade em se adaptarem ao seu contexto social”, “Têm muita dificuldade em se relacionarem com os outros alunos”, “São crianças muito desmotivadas e desinteressadas por tudo”, “São agressivas com os outros meninos”.</i>
	Que tipo de dificuldades vivenciam as crianças com características de	Comportamentais

sobredotação ao longo do seu desenvolvimento e/ou escolaridade?	Desmotivação	<i>“São crianças muito desmotivadas em contexto sala e aula”, “não conseguem estar motivadas na realização dos exercícios”, “não estão interessadas no que estão a fazer”.</i>
	Emocionais	<i>“Têm baixa auto-estima”, “Sentem-se diferentes dos outros”</i>
	Atencionais	<i>“Dificuldades em permanecer atentos no decorrer das aulas”, “Qualquer coisa os distrai”, “Estão sempre com a cabeça na lua”, “Não estão atentos ao decorrer da aula”.</i>
	Sociais	<i>“Têm dificuldades em interagir com as outras crianças”, “Não se conseguem adaptar e ajustar ao seu contexto”, “Não conseguem brincar com os outros meninos”, “Preferem isolar-se e brincar sozinhas”.</i>
	Insucesso escolar	<i>“Estas crianças não fazem os exercícios como deviam fazer”, “desinvestem das actividades e das aulas”, “Não fazem os exercícios propostos”</i>
	Falta de apoio educativo	<i>“A escola não sabe como lidar com estas crianças”</i>
	Falta de apoio familiar	<i>“A família não percebe as necessidades dos filhos e não os apoiam ou então exigem muito deles”</i>
	Excesso de protecção dos pais	<i>“Os pais protegem muito estes filhos”, “São crianças muito protegidas”</i>
	Dessincronia no desenvolvimento	<i>“Grande discrepância entre áreas em que têm um desempenho muito superior ao esperado e outras em que apresentam muitas dificuldades e baixo rendimento”</i>
	Estigmatização	<i>“Estes alunos podem ser considerados como os lindos meninos”, “São os alunos excepcionais”, “São muitas vezes gozadas ou excluídas pelos outros”, “São vistos como os espertinhos da sala de aula”</i>