

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

SOBREDOTAÇÃO

Construção dos dilemas morais numa criança sobredotada

Liliana da Conceição Oliveira de Sá Marques e Sampaio

julho de 2013

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

SOBREDOTAÇÃO

Orientadora: Professora Doutora Helena Serra

Projeto de Investigação realizado no âmbito da Unidade Curricular de

Seminário de Projeto – Problemas Cognitivos e Motores

julho, 2013

Agradecimentos

Agradeço ao meu marido e aos meus pais o incentivo que me deram durante a realização desta pós-graduação, bem como a compreensão e paciência que demonstraram para comigo durante este ano.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Helena Serra por toda a disponibilidade demonstrada desde o primeiro instante.

Resumo

Desde há algum tempo que os vários grupos de problemáticas / temáticas que fazem parte das Necessidades Educativas Especiais têm sido alvo de um crescente interesse. As nossas escolas recebem alunos com vários tipos de deficiências e, para além disso, estes mesmos alunos dispõem de apoios que estão regulamentados pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Porém, a presente legislação não menciona alguns grupos de problemáticas, nomeadamente a sobredotação. Estas crianças, apesar de terem capacidades acima da média têm necessidades específicas incluindo-se, conseqüentemente, no grupo das Necessidades Educativas Especiais.

A ausência de estruturas que permitam a identificação e acompanhamento destes alunos faz com que muitos passem despercebidos na escola. Na maior parte das vezes estas crianças são rotuladas de hiperativas, desinteressadas, indisciplinadas, frustradas ou conflituosas. O facto de a escola não corresponder às suas expectativas, motivações e interesses leva a que tenham dificuldades escolares.

Uma criança sobredotada é uma criança diferente, necessitando de um atendimento específico e das mesmas oportunidades de igualdade que as outras crianças com Necessidades Educativas Especiais têm e que lhes permitam desenvolver as suas capacidades / habilidades acima da média. É a escola que deve criar as condições para que tal aconteça, proporcionando-lhes ambientes de aprendizagem criativos, criando recursos e dando-lhes um atendimento diferenciado, já mencionado, que tenha em linha de conta as características e necessidades de cada uma.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1. Sobredotação: abordagem conceptual	12
1.1. Conceitos, definições e prevalência	12
1.2. Mitos e realidades	25
1.3. Tipos de sobredotação	29
1.4. Identificação da criança sobredotada	31
1.5. Características e problemas das crianças sobredotadas	37
1.6. Breve introdução à inteligência existencial	44
2. Necessidades educativas específicas da criança sobredotada	51
2.1. Legislação Específica para alunos sobredotados	51
2.2. O papel da escola no apoio aos alunos sobredotados	54
2.2.1. Aceleração	56
2.2.2. Enriquecimento	57
2.2.3. Agrupamento e orientação	57
2.3. O perfil do professor da criança sobredotada	59
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	63
1. Enquadramento concetual e objetivos da investigação	64
2. Metodologia da Investigação: estudo de caso	65
3. Amostra	67
4. Procedimento	68
5. Tratamento e análise dos dados	69
6. Apresentação e discussão dos resultados	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
BIBLIOGRAFIA	79

ANEXOS	85
---------------------	----

Anexo I

Anexo II

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Concepção de sobredotação dos Três Anéis de Joseph Renzulli (1978)	14
Figura 2 - Modelo Multifatorial da Sobredotação de Franz Mönks (1992)	19
Figura 3 - Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento, Gagné (2000)	20
Figura 4 - Modelo da Pirâmide, adaptado de Cox, Daniel e Boston (1985)	35

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Teoria das Inteligências Múltiplas (adaptado de Armstrong, 2001: 16, 17 e 18)	17
Quadro 2 - Limitações dos processos de identificação dos sobredotados, Falcão, 1992, p. 93-94, adaptado de Gallagher (1965).....	36
Quadro 3 - Ministério da Educação (1998). Crianças e Jovens Sobredotados. Intervenção Educativa, ensino básico	41
Quadro 4 - Atitudes dos professores diante de uma criança sobredotada (retirado de Serra, s/d: 10).....	61

INTRODUÇÃO

Desde há muito tempo que os investigadores vêm manifestando interesse por este tema: a sobredotação. Muito se fala sobre esta problemática, mas na realidade ainda há muito para se saber da sobredotação e das crianças sobredotadas. Do ponto de vista da educação, trata-se de uma temática que considero ao mesmo tempo polémica e fascinante.

Sabe-se que uma criança sobredotada tem capacidades e potencialidades acima da média, no entanto, e o que se calhar muitas pessoas desconhecem, é que estas crianças também podem ter problemas específicos ou frustrações que podem ser causadas pelos mais variados fatores e que podem conduzir à indisciplina, ao tédio, ao desinteresse afectando negativamente os resultados escolares. Para que uma criança sobredotada possa desenvolver as suas capacidades é importante que esteja integrada num ambiente humanamente adequado. Há criança sobredotada, como a qualquer outra criança com necessidades educativas especiais, deve ser dada a oportunidade de desenvolver as suas capacidades / habilidades, evitando que se tornem crianças inadaptadas ao nível social, bem como a perda dessas mesmas capacidades / habilidades que em muito podem contribuir para o desenvolvimento e progresso da humanidade.

No que à escola diz respeito, os professores devem prestar especial atenção a estes alunos. O problema é que muitas vezes esses mesmos professores não estão preparados para lidar com crianças sobredotadas, pois não possuem formação específica que lhes permita auxiliar adequadamente uma criança com capacidades acima da média. Por outro lado, a percepção que os professores têm sobre estes alunos e sobre as suas características tanto pode “jogar” a favor como contra ao desenvolvimento dos mesmos.

Mediante o exposto, e relacionado com as características de uma criança sobredotada, a nossa pesquisa pretende averiguar como é que é feita a construção dos dilemas morais numa criança sobredotada.

Nós adultos somos muitas vezes colocados perante situações ou problemas onde é necessário tomarmos decisões sobre coisas que envolvem e interferem na nossa liberdade de escolha e na liberdade de outros.

“A simples coexistência implica que as nossas decisões se alternem entre a necessidade de cumprir normas e a vontade de cumprir/exercer e agir em função de valores/princípios (ideais) de conduta que impomos a nós mesmos, mas que também esperamos que os outros as sigam ou pelo menos os aceitem.

Ora a este respeito, há situações em que revelamos profundas dúvidas/incertezas sobre a opção mais correcta que devemos tomar. Então, neste caso, estamos perante situações que envolvem dilemas de difícil resolução, isto é, como refere, Alfaro-Lefevre, “situações em que existem algumas escolhas disponíveis, mas nenhuma dela parece satisfatória, sendo uma exigência escolher a melhor de todas”. “

<http://rotasfilosoficas.blogs.sapo.pt/37320.html>

Este estudo encontra-se dividido em duas partes. Na primeira será feito um enquadramento teórico do tema em estudo, onde abordaremos alguns dos conceitos básicos inerentes à sobredotação, de acordo com a perspectiva de vários autores. Incidiremos sobre as características manifestadas pelas crianças e jovens sobredotados, o processo de identificação dos mesmos, os mitos e realidades da temática e falaremos ainda da inteligência existencial. Na segunda parte apresentaremos a parte prática da investigação onde, entre outros itens, apresentaremos os objetivos da presente investigação, a metodologia a utilizar e os resultados obtidos decorrentes do procedimento implementado. Terminaremos com umas considerações finais sobre todo o trabalho efetuado.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Sobredotação: abordagem conceptual

1.1. Conceitos, definições e prevalência

Desde há muito tempo que são conhecidos estudos relativos à sobredotação. No entanto, o seu conceito tem sofrido várias mudanças de conteúdo nas últimas décadas.

Inicialmente um elevado Quociente de Inteligência (QI) significava alta inteligência e o sobredotado era visto como um sujeito com uma alta habilidade intelectual.

Com o passar do tempo e com a realização de estudos sobre esta temática, foram sendo introduzidas outras variáveis que passaram a ser tidas em conta, como por exemplo: a capacidade de liderança, a criatividade e a capacidade psicomotora (Falcão, 1992). Estas novas variáveis fizeram com que se procurasse um conceito ajustado de sobredotação. O mesmo autor sintetiza alguns dos passos que foram dados nesse sentido:

- A definição inicial de sobredotado estava relacionada com um indivíduo que se tivesse revelado extraordinário numa profissão.
- No início do século XX aparecem instrumentos de medida padronizados, tais como a Escala de Inteligência de Binet-Simon, que passam a ser utilizados para determinar o potencial intelectual. É nesta fase que se inicia uma nova era na definição de sobredotado, pois esta escala permitia agrupar os sujeitos do ponto de vista intelectual em níveis que iam do deficiente ao superior. Inicialmente a escala era usada como critério de classificação do sobredotado através da pontuação num teste de inteligência. Mas os opositores a tal critério argumentavam que esta não era uma técnica muito simples e que nem todos os investigadores poderiam utilizar os mesmos testes, havendo diferenças relativamente ao limiar mínimo da definição de sobredotado.
- Com a continuação das divergências entre os investigadores surge uma nova fase na definição de sobredotação, nomeadamente com a aceitação do QI como critério de “catalogação” do sobredotado.
- Com o surgimento deste critério levantam-se vozes contra e argumentam que há sujeitos que apesar de aprenderem num ritmo revelador de capacidade superior não possuem um QI suficientemente elevado para poderem ser considerados como sobredotados. Por outro lado, o QI não identifica os alunos que mais tarde podem vir a

distinguir-se na música, artes, desporto, entre outras. Assim sendo, o QI deixou de ter um significado decisivo e definitivo como critério de definição de sobredotado passando a abranger-se crianças que revelavam outros talentos que não só o intelectual.

- Outro critério que também prevaleceu foi o critério escolar, onde a definição incluía aquelas crianças que se saíam bem na escola. Algumas das críticas feitas a este critério baseiam-se no facto de um grande número de alunos poder ser considerado dotado, mas fracassar na escola como o caso de Einstein ou Edison.

- A falta de consenso entre os investigadores levou a que se desse ênfase a outro critério: o percentual. O boletim da National Education Association considera como talentosos os alunos que do ponto de vista escolar estão na faixa percentual correspondente aos 15% a 20% superiores.

- Os estudos da natureza do intelecto efectuados por Guilford (1959 – 1960) trouxeram novas vertentes à definição de sobredotado, pois foram revelados vários aspectos da inteligência que não podiam ser medidos corretamente pelos testes de inteligência, tal como a criatividade. Ainda baseando-nos em Guilford, passam a ser incluídas na definição de sobredotação outras operações intelectuais, tais como produção e crítica. A partir daí, Leucito (1978 citado por Falcão, 1992) define que um indivíduo sobredotado é um

“... aluno cujo potencial intelectual está em nível superior tanto no raciocínio produtivo como no crítico, de modo que se possa imaginar que ele será um futuro solucionador de problemas, inovador e crítico da cultura, se lhe forem proporcionadas experiências educacionais adequadas” (p. 62).

Com esta definição, a oposição ao conceito intelectual acentua-se uma vez que alunos com um QI elevado podem ter uma baixa capacidade criadora podendo-se concluir que grandes níveis de QI não são suficientes para incluir um aluno na categoria de sobredotado.

- A partir dos anos 60, desenvolvem-se várias abordagens multifactoriais da inteligência, em que os autores fazem alguma referência ou estabelecem pontes com a sobredotação. São estas: Concepção da Sobredotação dos Três Anéis (Renzulli, 1978), Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983), Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 1985), Modelo Multifactorial da Sobredotação (Mönks, 1992) e Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2000).

- Renzulli propôs um novo conceito de sobredotação. Baseando-se em investigações realizadas em indivíduos produtivos e críticos. Concluiu que o seu

desempenho era caracterizado por três traços específicos: habilidade intelectual acima da média, criatividade e altos níveis de envolvimento na tarefa. A interação destas componentes e a sua aplicação a uma área potencialmente valorizada constituíam as condições para a sobredotação. Estas características formam a teoria dos três anéis (Figura 1).

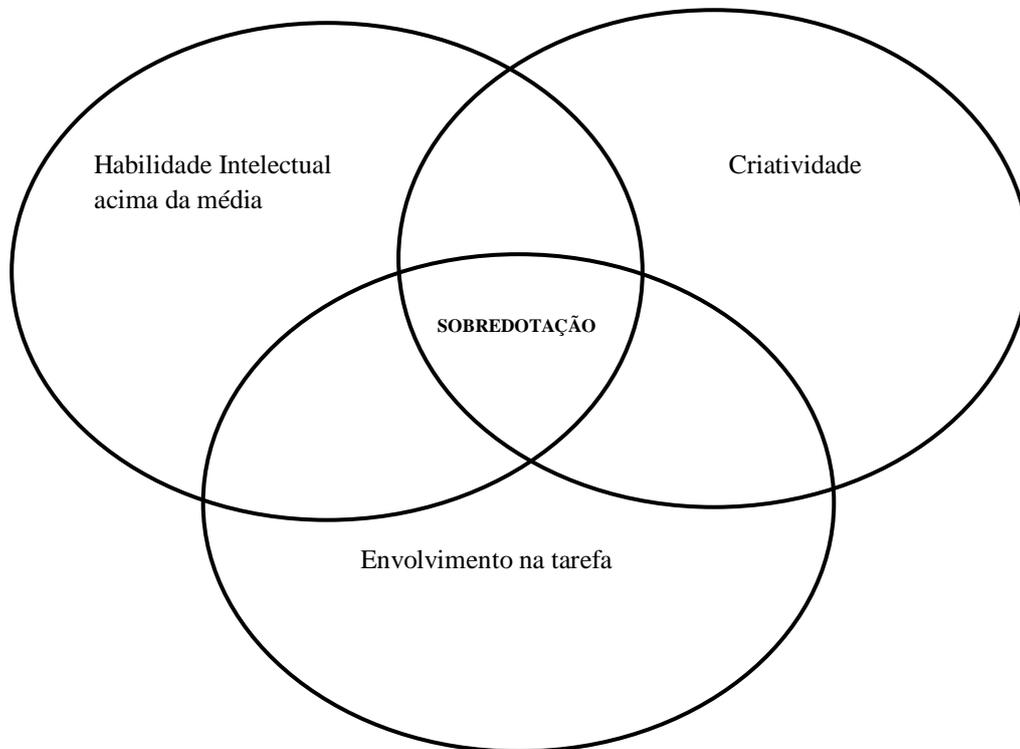


Figura 1 - Conceção de sobredotação dos Três Anéis de Joseph Renzulli (1978)

Nesta conceção de Renzulli há uma interacção entre três dimensões: a potencial (habilidade acima da média) devendo-se dar mais ênfase à opinião de pessoas competentes relacionadas com o desempenho e habilidades da criança do que aquilo que refletem os testes; a criativa (criatividade) em que se deve dar prioridade à análise dos trabalhos criativos da criança em vez do enfoque nos testes de criatividade; e a motivacional (envolvimento na tarefa) que inclui traços como o esforço, a dedicação, a perseverança, a autoconfiança, entre outros (Falcão, 1992).

▪ A falta de consenso relativa à sobredotação leva a um novo conceito de inteligência e, conseqüentemente, de sobredotação. Esta outra visão é da autoria do neuropsicólogo e investigador americano Howard Gardner e foi denominada de teoria das “Inteligências Múltiplas” (Falcão, 1992). Segundo esta teoria:

“... a inteligência é a capacidade que o homem tem de resolver problemas ou de criar produtos num ou em vários contextos. Sugere que, pelo menos, há sete

categorias de inteligência e que a competência em qualquer uma delas não indica nem prediz competência em qualquer uma das outras.” (Falcão, 1992: 68).

Armstrong (2001) cita Gardner (1987) para dizer que:

“É da máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligência. Nós somos todos tão diferentes, em grande parte, porque possuímos todos diferentes combinações de inteligências. Se reconhecermos isso, penso que teremos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com muitos dos problemas que enfrentamos...” (p. 13)

De acordo com **Serra (2004)** estas diferentes inteligências podem combinar-se entre si em diferentes formas adaptativas por indivíduos e culturas. Assim, Gardner muda a ênfase duma inteligência única e que se podia medir com um teste, para uma variedade de inteligências que devem ser potenciadas e desenvolvidas por interações enriquecedoras estabelecidas com o meio ambiente. Surge aqui uma dimensão pessoal que até agora era ignorada pelas abordagens unitárias de inteligência. As sete inteligências básicas definidas por esta teoria são: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal. Mais tarde, em 1995, alargam-se a oito: inteligência naturalista. O quadro que se segue apresenta cada uma destas inteligências.

Construção dos dilemas morais numa criança sobredotada

ESEPF - Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

INTELIGÊNCIA	COMPONENTES CENTRAIS	SISTEMAS SIMBÓLICOS	ESTADOS FINAIS SUPERIORES	SISTEMAS NEUROLÓGICOS	FATORES DESENVOLVIMENTAIS
LINGUÍSTICA	Sensibilidade aos sons, estrutura, significados e funções das palavras e da linguagem.	Linguagens fonéticas (por exemplo: Inglês).	Escritor, orador (por exemplo: Virginia Woolf, Martin Luther King, Jr.)	Lobos frontal e temporal esquerdo (por exemplo: áreas de Broca e Wernicke)	“Explode” na infância inicial; permanece vigorosa até á velhice.
LÓGICO-MATEMÁTICA	Sensibilidade a/e capacidade de discernir, padrões lógicos ou numéricos; capacidade de lidar com longas cadeias de raciocínio.	Linguagens de computador (por exemplo: Pascal)	Cientista, matemático (por exemplo: Curie Blaise Pascal)	Lobo parietal esquerdo, hemisfério direito.	Atinge o seu pico na adolescência e início da idade adulta; as introspecções matemáticas superiores declinam depois dos 40 anos.
ESPACIAL	Capacidade de perceber com exatidão o mundo visuoespacial e de realizar transformações nas próprias percepções iniciais.	Linguagens ideográficas (por exemplo: chinês)	Artista, arquiteto (por exemplo: Frida Kahlo, I. M. Pei)	Regiões posteriores do hemisfério direito.	O pensamento topológico na infância inicial dá lugar ao paradigma euclidiano por volta dos 9-10 anos; o olho artístico continua vigoroso até à velhice.
CORPORAL-CINESTÉSICA	Capacidade de controlar os movimentos do próprio corpo e de manipular objetos habilmente.	Linguagem de sinais, braile.	Atleta, dançarino, escultor (por exemplo: Jesse Owens, Martha Graham, Auguste Rodin)	Cerebelo, gânglios basais, córtex motor.	Variam, dependendo do componente (força, flexibilidade, etc.) ou domínio (ginástica, beisebol, mímica, etc.).
MUSICAL	Capacidade de produzir e apreciar ritmo, tom e timbre; apreciação das	Sistemas notacionais musicais, código de morse.	Compositor, maestro (por exemplo: Stevie Wonder, Midori)	Lobo temporal direito.	É a inteligência que se desenvolve mais precocemente; os prodígios

Construção dos dilemas morais numa criança sobredotada

ESEPF - Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

	formas de expressividade musical.				frequentemente passam por uma crise desenvolvimental.
INTERPESSOAL	Capacidade de discernir e responde adequadamente aos estados de humor, temperamentos, motivações e desejos das outras pessoas.	Sinais sociais (por exemplo: gestos, expressões faciais)	Conselheiro, líder político (por exemplo: Carl Rogers, Nelson Mandela).	Lobos frontais, lobo temporal (especialmente o hemisfério direito), sistema límbico.	Apego/vinculação durante os primeiros três anos é crítico.
INTRAPESSOAL	Acesso à própria vida de sentimento e capacidade de discriminar as próprias emoções; conhecimento das forças e fraquezas pessoais.	Símbolos do <i>self</i> (por exemplo: nos sonhos e trabalhos artísticos).	Psicoterapeuta, líder religioso (por exemplo: Freud, Buda)	Lobos frontais, lobos parietais, sistema límbico.	A formação da fronteira entre o <i>self</i> e o outro nos primeiros três anos é crítica.
NATURALISTA	Perícia em distinguir entre membros de uma espécie, em reconhecer a existência de outras espécies próximas e em mapear as relações, formalmente ou informalmente, entre várias espécies.	Sistemas de classificação de espécies (por exemplo: Lineu), mapas de habitat.	Naturalista, biólogo, activista animal (por exemplo: Charles Darwin, E. O. Wilson, Jane Goodall).	Áreas do lobo parietal esquerdo são importantes para distinguir entre seres “vivos” e “inanimados”.	Surge dramaticamente em algumas crianças bem jovens; a escolarização ou a experiência aumenta a perícia formal ou informal.

Quadro 1 - Teoria das Inteligências Múltiplas (adaptado de Armstrong, 2001: 16, 17 e 18)

A aceitação da teoria das inteligências múltiplas faz com que a realidade seja interpretada de outra forma, nomeadamente: transforma o conceito de inteligência única; possibilita um melhor aproveitamento dos valores humanos; e garante uma maior compreensibilidade do sucesso escolar e pessoal, dependendo dos vários tipos de sobredotação (Falcão, 1992).

▪ A Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (1985) firma-se em três aspetos para apreender melhor o comportamento inteligente: a teoria componencial, a teoria experiencial e a teoria contextual. A combinação destas três subteorias fornece uma base de suporte científico para a explicação da inteligência de nível superior e permite especificar o tipo de tarefas que possibilitam a avaliação da inteligência intelectual (Sternberg, 1986a, 1990).

A teoria componencial ainda se subdivide em três subteorias (Sternberg, 1985):

- componentes de aquisição: processos envolvidos na aquisição de conhecimento novo e o seu armazenamento na memória;
- componente de desempenho: processos envolvidos no raciocínio indutivo;
- metacomponentes: processos executivos superiores que permitam a realização de três tipos de funções: planeamento, direção e tomada de decisão durante a execução de uma tarefa.

A teoria experiencial reporta-se à capacidade de resolução de novos problemas e pouco convencionais (criatividade), tomando parte da inteligência ao nível da aplicação dos processos cognitivos a tarefas e situações específicas, bem como a capacidade para automatizar a informação (Sternberg, 1981).

A teoria contextual refere-se à capacidade social ou prática dos sujeitos para lidar corretamente com qualquer situação nova. Essas capacidades são também responsáveis pela seleção do ambiente mais adequado ao desenvolvimento dos talentos, interesses, valores pessoais, bem como a modificação dos mesmos dependendo das características e necessidades do sujeito (Sternberg, 1986a).

▪ Complementando a Conceção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli, Franz Mönks em 1992, no seu Modelo Multifactorial da Sobredotação (Figura 2), fomenta que para além da interação da habilidade intelectual acima da média, dos altos níveis de envolvimento da tarefa e da criatividade, devem-se incluir o

envolvimento com os contextos sociais da família, da escola e relacionamento com os pares.

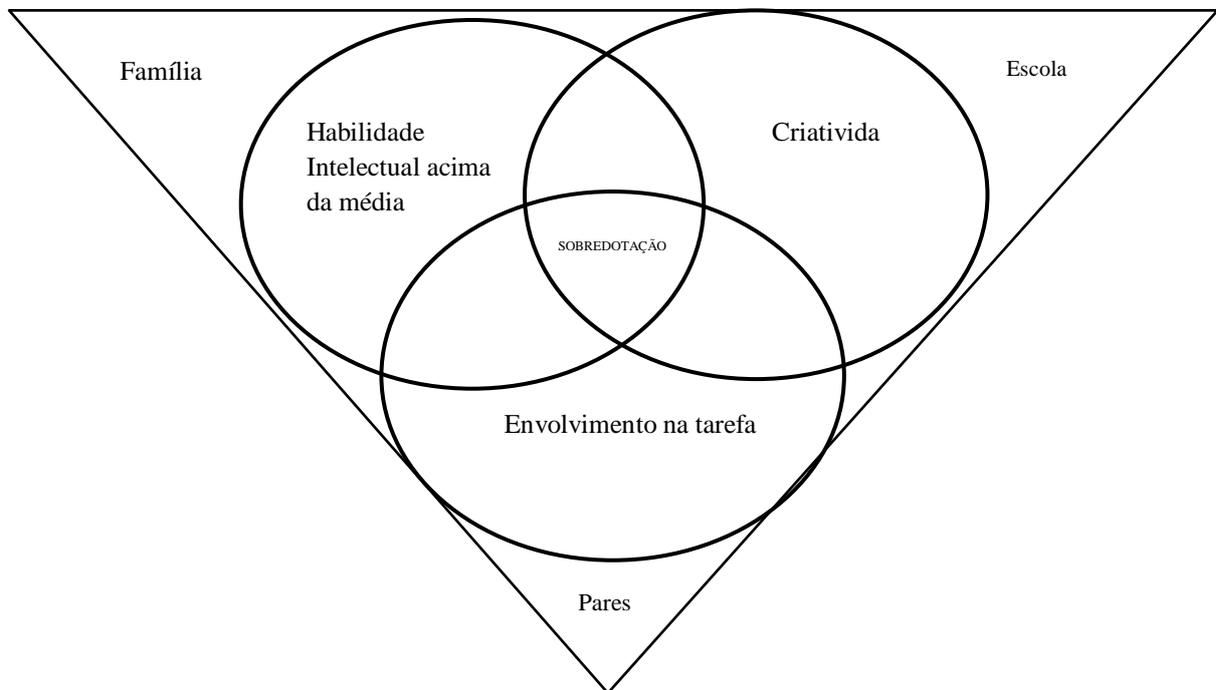


Figura 2 - Modelo Multifatorial da Sobredotação de Franz Mönks (1992)

Neste modelo multifatorial o contexto social é considerado um ponto fundamental, pois é nesta interacção com o meio que o indivíduo encontra oportunidade de aprender e desenvolver as suas habilidades. A família, a escola e o grupo de pares têm aqui um papel importantíssimo.

- O modelo apresentado por Gagné (2000), Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (MDST, Figura 3), sugere que a sobredotação prevê um conjunto de capacidades/habilidades inatas que se demonstram de forma natural e espontânea. Este autor propõe uma distinção entre sobredotação e talento, sendo que a primeira corresponde a uma capacidade espontânea de possuir uma ou mais habilidades ou competências de forma extraordinária, elegendo as aptidões. Enquanto o talento é o produto duma interacção entre as predisposições naturais e o ambiente. Esse ambiente engloba os contextos físicos e sociais que estão à volta do indivíduo, mais concretamente a escola e a família. De acordo com este modelo há quatro habilidades naturais: intelectual, criativo, sócio-afetivo e sensorio-motor. A aprendizagem e treino sistemático e eficaz destas habilidades naturais favorecem o desenvolvimento de competências que progressivamente fazem emergir o talento numa determinada área de

realização. Por isso, o talento implica, obrigatoriamente, a sobredotação. Mas o inverso nem sempre é válido.

Baseando-nos ainda em Gagné (2000), o desenvolvimento do talento encontra-se facilitado pelos fatores: intrapessoais e ambientais. O fator sorte surge não apenas como uma influência do ambiente, mas também como um aspecto que pode ter impacto ao nível do património genético herdado pelo indivíduo.

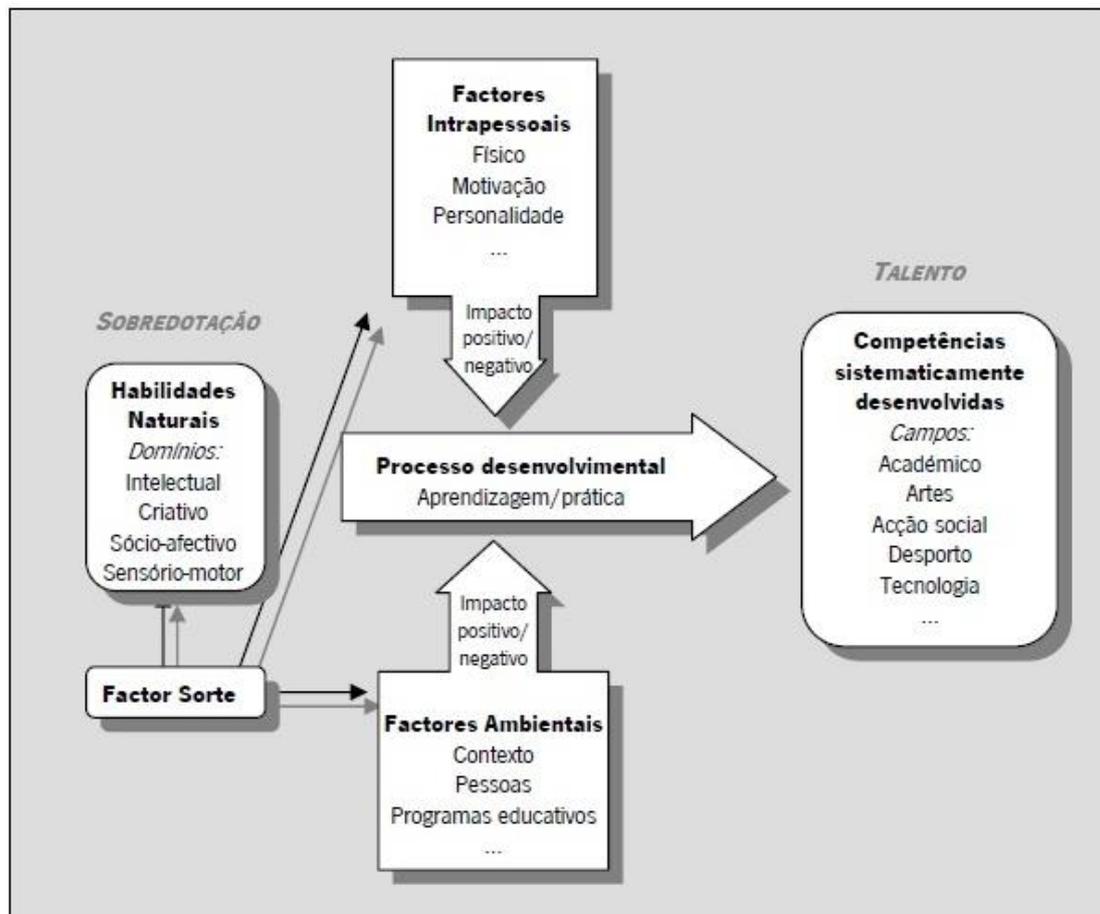


Figura 3 - Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento, Gagné (2000)

Em suma, Gagné explica que este modelo de desenvolvimento de talento assenta na transformação de habilidades naturais excepcionais em competências sistematicamente desenvolvidas, intervindo como estímulo os fatores ambientais, intrapessoais e o fator sorte.

O conceito de inteligência foi-se tornando cada vez mais multidimensional, dando-se hoje em dia destaque ao papel do meio que envolve o sobredotado no desenvolvimento das suas capacidades. Gunther (2000: 66) afirma neste sentido que:

“Inteligência é hoje considerada como um conjunto integrado de várias capacidades cognitivas, socioemocionais, perceptuais, físicas, fisiológicas e até

intuitivas (...) pode ser estimulada ou inibida pela forma de interacção que se estabelece entre a configuração de predisposições existente no plano genético e as oportunidades providas pelo ambiente físico e social durante toda a vida.”

Apesar desta evolução, continua a não existir unanimidade a nível concetual, pois existem várias terminologias para definir o conceito de sobredotação. Falcão (1992) sintetiza algumas das razões de tais dificuldades:

- a sobredotação é um construto psicológico inferido a partir dos traços ou características do indivíduo, não havendo possibilidade de as medir diretamente;
- a natureza multidimensional do conceito;
- a variedade de conceitos existente gera confusão o que torna cada vez mais difícil que uma definição que seja aceite por todos;
- os sobredotados são um grupo muito heterogéneo, sendo difícil elaborar um conceito que englobe todos;
- a variedade de termos que se utiliza para denominar o mesmo conceito: aluno inteligente, adiantado, forte, superior, bem dotado, talentoso, dotado, excepcional, brilhante, etc;
- o factor sócio-cultural uma vez que a caracterização dos sobredotados depende do contexto ambiental que integram.

No seguimento da penúltima razão enumerada, Lombardo (1997) apresenta uma distinção entre alguns dos termos que são tidos como sinónimos do conceito de sobredotação:

- precoce – criança com um desenvolvimento avançado para a sua idade num determinada área. Este conceito está relacionado com a velocidade do desenvolvimento da criança, enquanto na sobredotação as características da personalidade de um indivíduo são estáveis durante as várias etapas da sua vida. Pode-se então concluir que estes termos não são sinónimos.
- talento – termo que designa pessoas com um talento de alto nível numa certa área. Para Guenther (2000: 27):

“Talentosa é a pessoa que realiza com alto grau de qualidade, alcançando reconhecido sucesso, algo que representa expressão de uma característica que a sociedade reconhece e aprecia, ou desempenha em nível de qualidade superior em alguma área que a sociedade valoriza.”

- bem dotado – todos os indivíduos que possuam um QI entre os 110 e os 130 são considerados bem dotados; sobredotados serão os indivíduos com um QI superior a 130. Nunca esquecendo que os sobredotados são estatisticamente excepcionais nos testes de inteligência (García Yague, s/d citado por Lombardo, 1997).

- génio – até há pouco tempo considerava-se que um génio teria de ter um QI acima de 180. Cox (1953 citado por Lombardo, 1997) assinala que este termo foi sendo substituído pela designação de sobredotado. Atualmente, génio é aquela pessoa que dentro da sobredotação e do seu envolvimento na tarefa realiza uma obra genial.

- prodígio – termo aplicado a crianças que se destacam nalgum tipo de talento ou nalgum campo específico, como por exemplo, artes ou ciências, e que é fora do comum para a sua idade.

Perante tudo o que aqui foi apresentado sobre a sobredotação, podemos verificar que esta é uma problemática muito complexa e que é muito difícil elaborar um esquema universal que defina a criança sobredotada. No entanto, devem ser feitos esforços no sentido de se criar um conjunto de princípios orientadores que conduzam à construção de uma definição para evitar as consequências de se identificarem falsos positivos e falsos negativos. Depois disto, a compreensão desta temática será muito mais fácil e poder-se-ão delinear linhas para uma intervenção educativa mais adequada e ajustada às necessidades específicas destes alunos, pois quanto maior for o conhecimento sobre um aluno sobredotado e da problemática que o envolve, mais adequado será o programa de intervenção educativo.

Mas, olhando mais uma vez para a literatura, constatamos que as definições de sobredotação são mais que muitas e estão longe de reunirem consenso. Pelo que iremos apresentar apenas duas aquelas que nos aparecem ser mais atuais. Freeman e Guenther (2000, p.23) definem que alunos sobredotados

“... são aqueles alunos que demonstram níveis de desempenho excepcionalmente altos, seja numa amplitude de realizações ou em uma área delimitada, e aqueles cujo potencial para alcançar excelência não foi reconhecido por testes ou por autoridades educacionais.”

Para Serra (2001 citada por Serra 2004: 17) o aluno sobredotado:

“(...) é visto como alguém que possui um conjunto de vincadas características pessoais, entre as quais se salientam: percepção e memória elevadas, raciocínio rápido, habilidade para conceptualizar e abstrair, fluência de ideias, flexibilidade de pensamento, originalidade e rapidez na resolução de problemas, superior inventividade e produtividade, elevado envolvimento na tarefa, na persistência, entusiasmo, grande concentração, fluência verbal, curiosidade, independência, rapidez na aprendizagem, capacidade de observação, sensibilidade e energia, auto-direção, vulnerabilidade e motivação intrínseca.”

Parece ser aceite por todos que o aluno sobredotado se destaca por ter um desempenho excepcional numa ou em várias áreas, tais como: capacidade intelectual, capacidade de liderança, aptidão académica específica, capacidade psicomotora, psicossocial ou criativa ou que apresenta talentos ou habilidades específicas, para as artes plásticas, teatro, música, dança ou outras habilidades (Novaes, s/d citado por Serra 2005).

Mas, apesar de não haver consenso quanto à definição de sobredotação, o cérebro de uma criança de sete anos pode funcionar acima da sua idade cronológica, não deixando de pertencer a um corpo de uma criança de sete anos que tem emoções próprias dessa idade (Serra, 2005). De acordo com alguns estudos efectuados, estas são crianças com uma constituição nervosa frágil, com uma profunda sensibilidade que também se encontra muito próxima do descontrolo emocional. Por vezes, estes meninos enveredam por maus caminhos utilizando a sua inteligência em críticas maldosas e sem piedade, ora optando pela destruição ou caindo em desesperos que podem levar ao consumo de drogas (Serra, 1995). Ao contrário daquilo que muitas pessoas podem pensar, o problema de uma criança sobredotada é um problema social grave, pois, no caso de não ter havido um acompanhamento adequado no seu desenvolvimento, ela pode transformar-se numa “... fonte de fracasso de talentos, de perda de valores e, se mal orientado, é gerador de elementos indesejáveis no tecido social.” (Serra, 1995: 119).

Para que isto não aconteça é necessário proporcionar-lhes cuidados especiais no seio: familiar, desde a primeira infância; na escola, desde o primeiro contacto; e na sociedade em geral, sempre.

Na sobredotação, o conceito de prevalência está relacionado com o número de indivíduos sobredotados que existem na população nacional, em idade escolar e num determinado período de tempo (Serra, 2001). Os dados que existem na literatura sobre o número de sobredotados que existe na população em geral são muito escassos. Guenther

(2002) e Barros e Barros (1999 citados por **Fumega, 2008**) indicam uma estimativa: entre 3 a 5% dos nascimentos são de pessoas com elevado grau de talento e capacidade quando comparados com a população em geral. Mas, de acordo com os últimos autores, a grande maioria destes sobredotados não estão identificados e nem se manifestam devido à ausência de identificação e estimulação adequada. Citando Maker, Passow e Frasier, Guenther (2002) acrescenta que as crianças identificadas como talentosas pertencem em maior número a classes sócio, cultural e economicamente mais favorecidas. No entanto, como não há um consenso relativo à definição de sobredotação esta percentagem pode não corresponder totalmente à realidade. Por isso, torna-se fundamental delimitar um quadro teórico das características gerais destas crianças para uma melhor identificação das mesmas evitando percepções erróneas e intervenções desajustadas.

1.2. Mitos e realidades

Durante a evolução do conceito de sobredotação instalaram-se alguns mitos como resultado da falta de informação sobre este tema. Estes mitos têm-se mantido até aos dias de hoje o que faz com que as respostas educativas não sejam as mais adequadas (Serra et al., 2004).

De acordo com Tourón e Reyero (in ANEIS, 2000) os mitos que existem acerca da sobredotação têm origem em juízos pré-feitos que são de difícil modificação ou eliminação ou ainda baseiam-se em crenças populares que impedem uma correta análise da realidade. Os autores apresentam alguns mitos relacionados com a sobredotação:

- ou é uma capacidade inata ou resulta de um trabalho exaustivo;
- a capacidade, os recursos intelectuais sociais e de personalidade de uma criança sobredotada são tantos, que por si só contribuem para o desenvolvimento daquelas;
- a enorme força intelectual de um sobredotado faz com que seja considerado como tal em todas as áreas;
- uma criança sobredotada adapta-se melhor, é mais popular e é mais feliz que um aluno médio;
- os pais de uma criança sobredotada são super exigentes e impõem um alto desempenho e rendimento;
- um adulto sobredotado será uma pessoa eminente e criativa ou uma criança que não seja sobredotada nunca será um adulto prodígio;
- qualquer criança sobredotada pertence a uma classe económica-social alta;
- as crianças são todas sobredotadas, por isso nenhuma precisa de orientações específicas na escola;
- os alunos sobredotados necessitam de programas especiais e específicos, sob pena de lhes “forçar” um ritmo de desenvolvimento diferente do exigido para a sua idade.

Winner (1996: 19) enumera e clarifica alguns mitos acerca da sobredotação:

- **Mito 1 – sobredotação global**

O potencial intelectual global de uma criança sobredotada torna-a sobredotada em todas as áreas académicas. No entanto, estes casos são raros. Os dons ou as altas capacidades são muito definidos e específicos de uma área ou domínio, revelando algumas dificuldades académicas noutras áreas (Serra, 2005). A criança sobredotada não é boa em todas as áreas, podendo apresentar lentidão na execução de certas tarefas, embora se interesse por vários assuntos.

▪ **Mito 2 – Talentosas, mas não sobredotadas**

Uma criança que seja precoce a nível académico numa área é considerada sobredotada enquanto que as que apresentam capacidades excecionais na área artística são consideradas talentosas. Porém, a sobredotação não se resume às áreas académicas. Quer isto dizer que as crianças que são sobredotadas nas áreas artísticas ou desportivas (artes, visuais, música, dança, ténis, etc...) não diferem das que são sobredotadas em áreas académicas.

▪ **Mito 3 – QI excepcional**

Independentemente da área em que a criança é sobredotada terá sempre um QI elevado. Contudo, os testes de QI apenas avaliam uma pequena parte das capacidades humanas. Essencialmente avaliam as capacidades linguísticas, lógico matemáticas e espaciais, desvalorizando a área das artes. Para além disso, não há provas suficientes de que a sobredotação implique um QI elevado, assim como também não está provado que a sobredotação não existe em áreas académicas.

▪ **Mito 4 e 5 – Biologia e meio**

O principal mito é o de que a sobredotação é total ou inteiramente inata, desvalorizando a influência do meio no desenvolvimento das capacidades. Por sua vez, os psicólogos defendem que a sobredotação se deve unicamente a um ritmo intensivo ministrado por pais e educadores numa idade muito tenra. A realidade, é que a sobredotação é inata, mas é necessário muito trabalho para a desenvolver.

▪ **Mito 6 – Pressão Parental**

As crianças sobredotadas têm pais excessivamente zelosos e demasiado exigentes forçando-os a superar a média académica. O que realmente importa é que os pais se envolvam e estimulem a criança, mas não a pressionem. Caso contrário, as

crianças podem ficar ressentidas com os pais e podem desistir das suas capacidades excepcionais.

▪ **Mito 7 – Modelos de saúde psicológica**

A criança sobredotada é socialmente adaptada, feliz e popular. Mas o que se verifica é que muitas das vezes estas crianças são ridicularizadas, quer porque os seus interesses são muito diferentes dos dos seus colegas, quer porque armazenam informação em quantidades muito superiores às dos seus colegas da mesma idade. Também podem ser crianças socialmente isoladas, introvertidas e infelizes. A exceção é quando estão com outras crianças como eles.

▪ **Mito 8 – Todas as crianças são sobredotadas**

Se todas as crianças forem sobredotadas isso pode significar duas coisas: ou todas têm áreas nas quais têm pontos fortes ou têm todas o mesmo potencial de aprendizagem. Assim sendo, não se justificaria uma educação enriquecedora ou acelerada para um determinado grupo. A realidade é que todas as crianças têm áreas fortes e fracas, mas algumas têm uma capacidade excepcional numa ou mais áreas. As necessidades educativas especiais também se aplicam a sobredotados extremos.

▪ **Mito 9 – Crianças sobredotadas tornam-se adultos proeminentes**

Uma criança sobredotada é tida como sendo criativa, mas também como um futuro adulto proeminente e criador. No entanto, os vários fatores com que uma criança ou jovem sobredotado se depara ao longo da vida podem fazer com que estas capacidades acabem por se extinguir e, conseqüentemente, não se tornem adultos excepcionais.

Em 1990 o Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) do Ministério da Educação também apresentou alguns mitos da sobredotação:

▪ as crianças sobredotadas têm sempre bons resultados nos testes de inteligência. Porém, a forma de pensar criativa e original destas crianças pode levar a que as suas respostas sejam desajustadas neste tipo de testes;

- as crianças sobredotadas são excepcionais e rápidas em todas as tarefas. Mas como já foi dito, a excepcionalidade destas crianças restringe-se, muitas vezes, a uma ou várias áreas e podem apresentar dificuldades na realização de certas tarefas;

- os sobredotados terão sucesso sozinhos independentemente do meio que os rodeia. Só que o desenvolvimento destas crianças depende, e muito, das condições que lhes são proporcionadas e muitas vezes acabam por abandonar a escola devido a uma ausência de respostas adequadas aos seus interesses e necessidades;

- os sobredotados são uma minoria privilegiada. Mas o facto de serem diferentes faz com que muitas vezes sejam discriminados, se isolem e não tenham amigos;

- todos os sobredotados têm características semelhantes, formando um grupo homogéneo. Mas cada criança sobredotada tem as suas características individuais de personalidade, interesse e motivações;

- trabalhar de forma diferente com crianças sobredotadas promove a criação de uma elite, não sendo democrático. Contudo, muitas vezes esquece-se que a democracia implica o respeito pelas diferenças individuais e a oferta educativa deve-se adaptar a essas diferenças.

No seu livro, Winner (1996) salienta a importância de olharmos para o conceito de sobredotação para além do ponto de vista intelectual, emocional e político. Winner acaba chamando-nos à atenção para algumas descobertas quando se olha para lá destes mitos, nomeadamente: uma criança pode ser sobredotada numa área e noutra ser mediana ou até possuir dificuldades de aprendizagem; um elevado QI é irrelevante quando se fala de sobredotação na música ou na arte; o cérebro de uma criança sobredotada é atípico; o papel da família é muito mais importante que o da escola no que diz respeito ao desenvolvimento dos dons; a sobredotação pode levar ao isolamento social e à depressão; o futuro de uma criança sobredotada na vida adulta prevê-se mais fielmente pela sua personalidade do que pelo grau da sua sobredotação.

1.3. Tipos de sobredotação

Do que até agora foi apresentado podemos constatar que as crianças sobredotadas têm diferentes capacidades ou habilidades para efetuar a mesma coisa. Os sobredotados, apesar de serem um grupo restrito, são individuais dentro do seu género pois cada um tem capacidades ou habilidades distintas. Falcão (1992: 76) apresenta alguns tipos de sobredotados, bem como as respectivas áreas de interesse:

- **“Tipo Intelectual**

Apresenta flexibilidade, fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstracto para fazer associações, produção ideativa, rapidez de pensamento, elevada compreensão e memória, capacidade de resolver e lidar com problemas.

- **Tipo Académico**

Evidencia aptidões académicas específicas, de atenção, concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, motivação pelas disciplinas escolares do seu interesse, capacidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento, capacidade de produção académica.

- **Tipo Criativo**

Relaciona-se com as seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir diferentemente e até e modo extravagante, sentimento de desafio diante da desordem dos factos, facilidade de auto-expressão, fluência e flexibilidade.

- **Tipo Social**

Revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção apurada das situações de grupos, capacidade e para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência.

- **Tipo Talento Especial**

Pode destacar-se tanto na área das artes plásticas e musicais, como dramáticas e literárias, ou técnicas, evidenciando capacidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

▪ ***Tipo Psicomotor***

Destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando habilidades e desempenho nessa área fora do comum, relativos à velocidade, agilidade de movimentos, força e resistência, controlo e coordenação motora.”

Sternberg (1990) também aponta vários tipos de sobredotação que, quando aplicados à sua Teoria Triárquica da Inteligência leva a que se faça uma distinção entre três tipos de sobredotação intelectual, mais concretamente: analítica, criativa e prática. Uma criança sobredotada pode: destacar-se num ou mais domínios em simultâneo, mostrar grande destreza na aplicação das componentes da inteligência apenas em situações académicas ou em situações novas e pouco estruturadas; manifestar as suas habilidades apenas em contextos externos.

1.4. Identificação da criança sobredotada

Identificar uma criança sobredotada é uma tarefa complexa, pois cada criança é um ser único, com características, traços, atributos, interesses e motivações muito próprias. Elas são influenciadas pela herança genética, mas também pelo ambiente em que se encontram inseridas. É necessário que exista um conhecimento profundo sobre o aluno e para isso é imperioso recolher o máximo de informação possível junto dos pais, grupos de pares, professores, psicólogos ou outros técnicos especializados (Almeida e Oliveira, 2000).

Numa fase inicial pode-se falar de sinalização que se deve basear numa avaliação com as seguintes características: multidimensional (áreas, dimensões), multi-referencial (pais, professores, psicólogos e outros profissionais), multi-método (meios, processos, instrumentos), multi-temporal (momentos, estádios de desenvolvimento), multi-contextual (tarefas na escola, em casa e noutros contextos) e multi-etápica (fases ou módulos de apoio) (Almeida e Oliveira, 2000 citados por ANÉIS, s/d). Nesta avaliação podem-se usar instrumentos de carácter mais objetivo e formal, como por exemplo: testes psicométricos de aptidões e inteligência, testes de criatividade, classificações escolares e testes de rendimento; instrumentos de carácter mais subjetivo: questionários, inventários, informações fornecidas pelos pais, encarregados de educação, professores, nomeações pelos pares, auto-avaliação e inventários bibliográficos; ou métodos mistos dos quais fazem parte: a observação direta do comportamento e atitudes, análise de contextos, registos do discurso interno e classificação em concursos científicos e artísticos (Oliveira, 2007 citado por Pocinho, 2009).

Posteriormente surge o processo de identificação que, segundo Oliveira (2007), deve seguir três etapas: a) **despiste** através da aplicação de testes coletivos gerais; b) **diagnóstico** mais aprofundado, do qual fazem parte a identificação, confirmação e explicitação e onde se aplicam testes individuais estandardizados de onde são alguns exemplos: testes de inteligência, escalas de desenvolvimento, provas académicas e pareceres de especialistas em talentos; c) **avaliação por provisão** onde se faz uma avaliação contínua das crianças sobredotadas que são admitidas no programa de intervenção, mas para tal é necessário que haja um conhecimento profundo das crianças,

um conhecimento das suas competências, características pessoais, interesses, estilos de aprendizagem e áreas fortes e fracas.

Todavia, a correta identificação destas crianças depende da definição do conceito de sobredotação, bem como dos métodos e instrumentos utilizados na sua avaliação, essencialmente na avaliação das aptidões intelectuais ou criativas (Novaes, 1973). Na literatura podemos encontrar algumas das razões que justificam a identificação de uma criança sobredotada: pela contribuição positiva que podem trazer para a sociedade (Renzulli(a), 1978) e o facto de a sobredotação ser uma necessidade educativa especial (Silverman, 1989). Para alguns autores esta identificação deve ser feita o mais cedo possível, nomeadamente aquando da entrada no sistema escolar (Wshitmore, 1980) pois assim será mais fácil responder adequadamente às necessidades destas crianças e evitar também o baixo rendimento (uma vez que estarão motivadas para a aprendizagem). Ao se proceder desta forma evita-se o desinteresse escolar de uma criança sobredotada que se pode manifestar por: condutas disruptivas; baixo nível de esforço e de participação nas atividades letivas; atitudes de imaturidade emocional, entre outros exemplos. Por outro lado, também podemos encontrar na literatura razões que nos indicam que não há uma idade adequada para o diagnóstico da sobredotação (Castelló, 1988 citado por Pocinho, 2009). Apesar de acharem importante que esta identificação seja realizada precocemente, apontam alguns motivos que justificam a posição inicial: **a)** quanto mais cedo for feita a identificação maior a probabilidade de imprecisão. Se a criança for identificada antes dos doze ou treze anos será difícil obter um diagnóstico exato porque as medidas de avaliação têm uma baixa previsibilidade nos primeiros anos de vida; por outro lado, só por volta dos doze anos é que a maturação neurológica se consolida e a pontuação dos testes estabiliza. **b)** Uma segunda razão prende-se com o facto de ser muito difícil distinguir sobredotação de desenvolvimento de aprendizagem precoce ou talento específico em idades muito precoces.

O Ministério da Educação em 1998 (p. 11) publicou alguns indicadores de que uma criança é sobredotada:

- utilização da linguagem: este indicador pode ser observado nas situações de aprendizagem em que é criado um clima de participação dos alunos para partilha das suas vivências, interesses, discussões do plano de trabalho diário e das estratégias de resolução de tarefas;

- a natureza das perguntas formuladas pelos alunos: é preciso que se gere um clima favorável à participação dos alunos, de maneira a que expressem a sua curiosidade, perplexidade e investigação sobre os múltiplos objetos do conhecimento e modos de fazer;
- utilização de materiais: na realização de tarefas, particularmente nas que envolvem recurso a materiais e que permitem soluções diversas, pode-se observar a forma como o aluno estabelece estratégias de resolução de tarefas, seleciona os materiais e os utiliza. Este item é então um indicador da criatividade;
- conhecimentos: práticas pedagógicas que valorizem experiências e conhecimentos exteriores à escola constituem uma importante estratégia de motivação e participação dos alunos para exprimirem os conhecimentos que foram construindo em diferentes áreas de interesse. Esta é uma forma de saber qual a natureza e extensão dos conhecimentos construídos pelos alunos;
- persistência: deve ser facultado ao aluno o tempo necessário para a realização das tarefas, até que ele a dê por concluída. Apenas assim será possível observar a expressão da sua persistência na resolução do trabalho proposto. Caso contrário o aluno pode sentir-se obrigado a acabar a tarefa precipitadamente, descorando da qualidade do trabalho, podendo ser-lhe criada a ideia de incapacidade para concretizar o trabalho proposto;
- juízo crítico: se forem fomentados espaços educativos para autoavaliação e autoresponsabilização poder-se-á observar a forma como o aluno emite juízos críticos sobre si próprio e a qualidade da sua fundamentação. Para tal requerem-se práticas educativas menos estruturadas e mais flexíveis;
- preferências por atividades: a preferência por atividades novas, complexas e mais difíceis, comum nos sobredotados, é observável se a organização do trabalho escolar permitir espaços de livre escolha das atividades.

Alguns autores apontam vias concretas / modelos para a identificação dos alunos sobredotados. O modelo mais consensual é o de Renzulli, Reis e Smith (1981), através de uma metodologia denominada *Revolving Door Identification Model* (RDIM). Esta é uma metodologia flexível e dinâmica, que se baseia no pressuposto de que a sobredotação é um processo desenvolvimental não se podendo determinar previamente quem, quais ou quantos são os alunos sobredotados. Renzulli considera que a

identificação destas crianças deve ser multidimensional e flexível, uma vez que cada criança manifesta as suas habilidades ou talentos de diferentes formas.

Num primeiro momento, a identificação é feita através de testes tradicionais formais (Renzulli, 1984), em que num teste de aptidão geral ou específica as crianças devem ter um desempenho superior a 80 / 85%. Mas, anterior à aplicação deste teste, há que seleccionar o grupo de talentos e para isso recorre-se a várias fontes: **a)** informação psicométrica, recorrendo a testes tradicionais de inteligência, aptidão, realização e criatividade; **b)** informação desenvolvimental, recorrendo a pais, professores e à autoavaliação; **c)** informação sociométrica, feita através da nomeação pelos pares; **d)** informação dos produtos e realizações, recorrendo a exemplos de produções prévias na escola e fora dela. Os alunos que forem seleccionados podem frequentar o programa de “Enriquecimento do Tipo I” que engloba áreas e conhecimentos extracurriculares; numa segunda fase o programa continua com o “Enriquecimento do Tipo II” para desenvolver nos alunos pensamento de nível superior, modelos de investigação e métodos de desenvolvimento pessoal e social; no “Enriquecimento Tipo III” são proporcionadas aos alunos experiências de nível avançado, individuais ou em grupo para a determinação de um problema, a utilização de uma metodologia adequada e desenvolver produtos. Neste sistema de identificação os alunos vão passando as “portas” do RDIM tendo em conta a avaliação e observação contínua realizadas no decorrer das atividades. Assim, permite-se a passagem dos alunos para formas mais ou menos avançadas de enriquecimento, formando-se um segundo nível de identificação o que permite prevenir eventuais problemas decorrentes da pré-seleção inicial (Renzulli, 1986).

Meeker e Meeker (1979 citados por Pereira, 1998) desenvolveram um outro modelo para a identificação de crianças sobredotadas intitulado “The Structure of Intellect Model” (SOI). Este modelo pretende identificar alunos com talento nas áreas não escolares, o que permite identificar alunos criativos, com aptidões excepcionais no domínio visuoespacial e ainda permite a aplicação de estratégias de intervenção educativa para desenvolver áreas talentosas / criativas, colmatando as áreas fracas. É um programa dirigido para as minorias étnicas e culturais.

O modelo de Stanlek (1984), Talente, Search Model, identifica talentos excepcionais na área da matemática e aptidão verbal. A sinalização destas crianças tem em conta o seu rendimento escolar e na sua identificação recorre-se a testes de aptidão

escolar standardizados, sendo o principal objetivo acelerar o currículo e oferecer uma oportunidade educativa mais direcionada para estes alunos.

Em último lugar referimos o modelo proposto por Daniel e Boston (1985 citados por Pereira, 1998), Pyramid Model, de Cox. Aqui o processo de identificação inclui vários graus e tipos de sobredotação. É composto por quatro níveis de identificação cuja intensão é conciliar diferentes teorias. A figura 4 exemplifica este modelo e nele pode-se ver em cada nível os alunos que o formam e as medidas pedagógicas implementadas por estes autores.

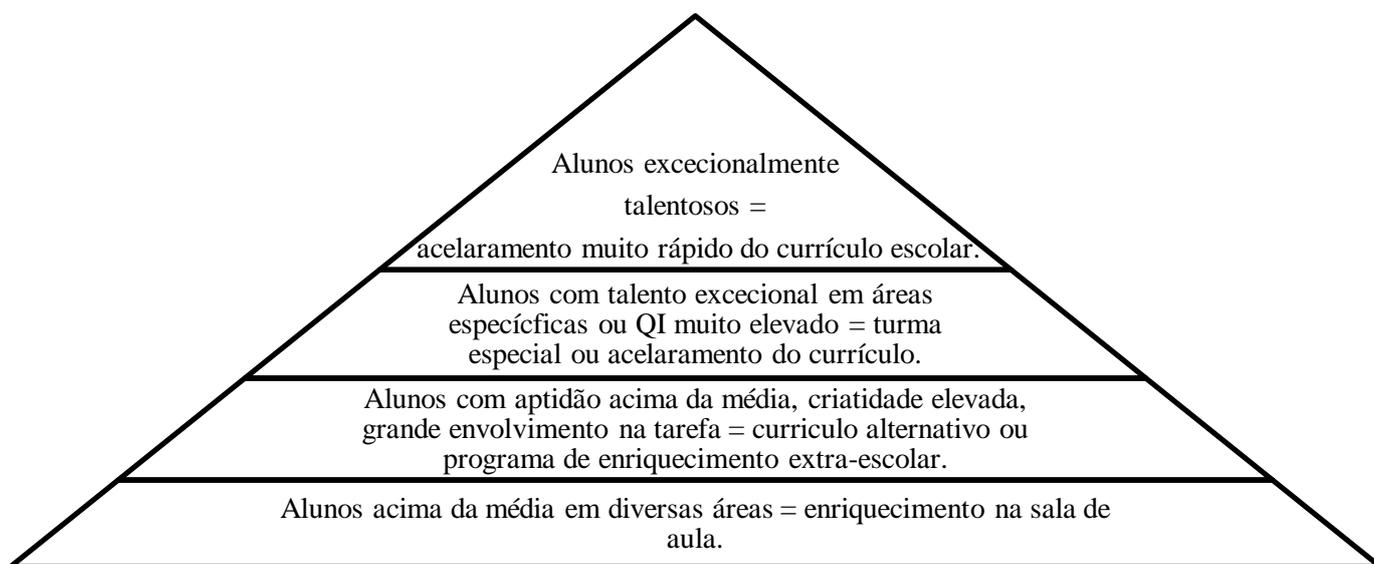


Figura 4 - Modelo da Pirâmide, adaptado de Cox, Daniel e Boston (1985)

Estes modelos de identificação de crianças sobredotadas são apenas alguns dos métodos que podemos encontrar na literatura. Os programas e métodos com este fim são inúmeros e, qualquer um deles, tem limitação que apresentamos a seguir (Falcão, 1992: 93-94):

PROCESSOS	LIMITAÇÕES
Observações do professor	Não conseguem detetar problemas motivacionais, de privação cultural ou emocionais dos alunos com dificuldades de rendimento escolar, com atitudes agressivas e apáticas no que diz respeito aos programas escolares, havendo necessidade de serem suplementados por testes padronizados e de aproveitamento escolar.
Testes individuais de	O melhor método, mas dispendioso, em função dos

inteligência	serviços e tempo dos profissionais. Não é prático como recurso de avaliação nas escolas que não dispõem de serviços de psicologia.
Testes colectivos de inteligência e baterias de aptidões diferenciadas	Geralmente válidos para seleccionar esses alunos, podem não identificar os que têm dificuldades de leitura, problemas emocionais e motivacionais.
Testes de rendimento e desempenho escolar	Não identificam crianças sobredotadas com rendimento escolar inferior e apresentam limitações, dada a natureza do seu conteúdo.
Testes de criatividade	Recentes e de validade não comprovada, demonstram possibilidade de identificarem o pensamento divergente, que pode não ter sido diagnosticado nos testes de QI. São, contudo, limitados quanto aos objetivos propostos, quando não suplementados por outras medidas de avaliação.
Testes de pensamento divergente	São limitados ao dar apenas pistas para traços e interesses nessa área; não levam em consideração as diferenças entre a imaginação científica e a artística.
Informações aos pais	Podem ser afectadas pelo envolvimento afetivo.

Quadro 2 - Limitações dos processos de identificação dos sobredotados, Falcão, 1992, p. 93-94, adaptado de Gallagher (1965)

Para concluirmos esta parte do trabalho diria que para que a identificação do sobredotado seja o mais ajustada possível deveria haver uma conjugação dum maior número de dados, bem como da sua qualidade. Esses dados devem ser sistematicamente recolhidos e analisados e sintetizados cuidadosamente (Falcão, 1992). Por outro lado, e uma vez que não há modelos infalíveis para a identificação destas crianças, é necessário que encontrem critérios flexíveis e múltiplos para a identificação das mesmas.

1.5. Características e problemas das crianças sobredotadas

Como já vimos, as áreas da sobredotação são variadas e, numa mesma área as crianças podem apresentar características diferentes. Perante este cenário, é muito difícil apresentar uma lista de todas as características de uma criança sobredotada (Serra, 2004).

Há muitas crianças sobredotadas que não são identificadas, principalmente as que pertencem a meios cultural e economicamente menos favorecidos uma vez que nestes meios valoriza-se menos a capacidade verbal (Kirk e Gallagher, 1996) e, por vezes, por motivos económicos as crianças têm de abandonar a escola mais cedo.

De acordo com Serra (2005) algumas das características das crianças sobredotadas aparecem cedo, como por exemplo: andarem e falarem mais cedo, serem muito perspicazes ou aprenderem muito rapidamente. A mesma autora, mas em 2004, identifica como características mais evidentes das crianças sobredotadas as seguintes:

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

De acordo com Kirk e Gallagher (2002) a criança sobredotada inicia a aquisição da leitura antes dos 6 anos e demonstra interesse por assuntos abstratos como literatura, debates, história antiga. Contudo, tem menos interesse a nível de assuntos “práticos”, como destreza manual e escrita, embora prezem a prática desportiva. Geralmente são crianças mais altas e fortes do que o padrão, possuindo um ajustamento emocional superior, perpetuado ao longo da sua vida.

Para Serra (2004) as características comuns a todas as crianças sobredotadas são: a rapidez e facilidade de aprendizagem, a contínua apetência e necessidade de aprender e uma capacidade para resolver problemas de uma forma inusual, com velocidade e precisão.

Porém, são muitos os estudos e os autores que apontam características das crianças sobredotadas com vários domínios de referência: aprendizagens; motivação; criatividade; liderança; psimotricidade; artes visuais e expressões; sociomoral; social e vida afetiva.

As características identificadas no domínio das aprendizagens por Renzulli (1984 citado por Serra, 2005: 21):

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

Ainda neste domínio, Falcão (1992: 75) cita Joyce Juntune (1987) referindo as seguintes características académicas específicas:

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

O mesmo autor identifica como capacidade intelectual geral os seguintes aspectos:

*“- Formula abstrações
- Processa informação em sentidos complexos
- Observador
- Estimulado com novas ideias
- Gosta de lançar hipóteses
- Aprende rapidamente
- Utiliza um vasto vocabulário
- Inquiridor
- Auto-impulsiona-se à acção”*

No domínio da motivação Serra (2005: 22) cita Renzulli (1984) indicando as seguintes características:

“i) Tendência em iniciar as suas próprias atividades; ii) Persistência na realização e finalização das tarefas; iii) Busca da perfeição; iv) Desmotivação perante as atividades de rotina.”

Joyce Juntune (1987 citado por Falcão, 1992: 75) identifica como características para o domínio da criatividade o seguinte:

- “- Pensamento independente*
- Revela pensamento original tanto na expressão oral como na escrita*
- Apresenta diversas soluções para um dado problema*
- Possui sentido de humor*
- Cria e inventa*
- Motivado por tarefas criativas*
- Improvisa frequentemente*
- Não se importa de ser diferente da maioria”*

Por sua vez Renzulli (1984 citado por Serra, 2005: 22) refere as características que se seguem para o domínio da criatividade:

- “i) Curiosidade elevada perante um grande número de coisas; ii) Originalidade na resolução de problemas e no relacionamento de ideias; iii) Pouco interesse pelas situações de conformismo.”*

No domínio da liderança Renzulli (1984 citado por Serra, 2005: 22) refere que os sobredotados são:

- “i) Auto confiança e sucesso com os pares; ii) Tendência em assumir a responsabilidade nas situações; iii) Fácil adaptação às situações novas e mudança de rotina.”*

Joyce Juntune (1987 citado por Falcão, 1992: 75) aponta também:

- “- Assume responsabilidade*
- Elevada exigência de si próprio e com os outros*
- Expressão concisa e fluente*
- Assume as consequências e implicações das tomadas de decisão*
- Bom raciocínio nas tomadas de decisões*
- Gosta da estrutura*
- Bem aceite pelos companheiros*
- Autoconfiante*
- Organizado”*

A nível da psicomotricidade este último autor refere:

- “- Estimulado pelas dificuldades das atividades propostas*
- Demonstra precisão de movimentos*
- Agrada-lhe a participação em várias atividades de atletismo*
- Excelentes capacidades motoras*
- Boa coordenação*
- Boa capacidade de manipulação*
- Elevado nível de energia”*

Nas artes visuais e expressões estas crianças têm Joyce Juntune, 1987 citado por Falcão, 1992: 75):

- “- Bom nível das relações espaciais
- Capacidade fora do comum de auto-expressão de sentimentos, necessidades, através da arte, dança, drama, música, etc
- Boa coordenação motora
- Revela expressão criativa
- Desejo de “produzir” – Autoprodução (não se satisfaz com meras cópias)
- Observador”

Renzulli (1984 citado por Serra, 2005: 22) indica como características para o domínio sociomoral:

- “i) Preocupação com os problemas do mundo; ii) Ideias e ambições muito elevadas; iii) Juízo crítico me relação a si próprias e aos outros; iv) Interações sócias mais direccionadas para crianças/jovens mais velhos e/ou adultos.”

Por último, a nível social e vida afectiva são apresentadas as seguintes características (Novaes, 1979 citado por Serra, 2005: 18):

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

Também o Ministério da Educação em 1998 apresentou um quadro com características gerais destas crianças:

Características gerais de comportamento das crianças e jovens sobredotados	
Características Plano das Aprendizagens	<ul style="list-style-type: none">a) Vocabulário avançado para a idade e para o nível escolar;b) Hábitos de leitura independente (por iniciativa própria), preferência por livros que normalmente interessam a crianças e jovens mais velhos;c) Domínio rápido da informação e facilidade ena evocação de factos;d) Fácil compreensão de princípios subjacentes; capacidade para generalizar conhecimentos, ideias, soluções;e) Resultados e/ou conhecimentos excepcionais numa ou mais áreas de atividade ou de conhecimento.

Construção dos dilemas morais numa criança sobredotada

ESEPF - Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Características Motivacionais	<ul style="list-style-type: none">a) Tendência a iniciar as suas próprias atividades;b) Persistência na realização e finalização das tarefas;c) Busca da perfeição;d) Aborrecimento face a tarefas de rotina.
Características no Plano da Criatividade	<ul style="list-style-type: none">a) Curiosidade elevada perante um grande número de coisas;b) Originalidade na resolução de problemas e no relacionamento de ideias;c) Pouco interesse pelas situações de conformismo.
Características de Liderança	<ul style="list-style-type: none">a) Auto-confiança e sucesso com os pares;b) Tendência a assumir a responsabilidade nas situações;c) Fácil adaptação às situações novas e às mudanças de rotina.
Características nos Planos Social e do Juízo Moral	<ul style="list-style-type: none">a) Interesse e preocupação pelos problemas do mundo;b) Ideias e ambições muito elevadas;c) Juízo crítico face às suas capacidades e às dos outros;d) Interesse marcado para se relacionarem com indivíduos mais velhos e/ou adultos.

Quadro 3 - Ministério da Educação (1998). Crianças e Jovens Sobredotados. Intervenção Educativa, ensino básico

Apesar de todas estas características apontadas às crianças sobredotadas, convém não esquecer o papel importantíssimo que o meio ambiente tem na estimulação e desenvolvimento das capacidades / habilidades destas crianças, o que acaba por influenciar as suas atitudes e comportamentos. É evidente que se o contexto escolar destes alunos não for estimulante, motivador ou com atividades / experiências interessantes, a criança sobredotada pode revelar-se frustrada, aborrecida, desinteressada, indisciplinada e até mesmo com dificuldades no desempenho académico e comportamentos marginais. Ao manifestarem estas atitudes / comportamentos, estas crianças podem muito bem ser tidas como hiperativas, com défice de atenção, “passando ao lado” as suas capacidades / habilidades excepcionais. Daí a importância de se efetuar uma correta identificação de uma criança sobredotada para se evitar este tipo de acontecimentos.

Estas são crianças com uma grande criatividade e curiosidade intelectual. Só que por vezes esta curiosidade, que se pode manifestar na escola ou na sala de aula por uma

sistemática colocação de questões, pode ser vista pelos professores como uma atitude provocatória e desafiadora.

A grande diferença entre as características do sobredotado, as suas necessidades psicológicas, sociais, cognitivas e as condições que o ensino lhes proporciona, nomeadamente, um ensino repetitivo, de incidência na aquisição e treino de competências básicas, realização de tarefas demasiadamente dirigidas pelo professor e uma grande falta de adequação dos currículos, dá origem a uma desmotivação e desinteresse geral destas crianças pela escola.

Se a instituição escola não for capaz de lhes proporcionar um ensino com aprendizagens mais ricas, que poderiam ir muito além dos conteúdos curriculares, então estas crianças sentir-se-ão desmotivadas, desinteressadas e passam a ver a escola como algo negativo, podendo mesmo apresentar variados problemas escolares. A seguir são apresentados alguns dos problemas que podem existir numa criança sobredotada (adaptado de Falcão, 1992: 75 e 76 e Peixoto e Vilas Boas, 2003: 49,50 e 51):

- possibilidade de rejeição social, defesa do próprio sistema de valores, intolerância;
- resistência ocasional a instruções, omissão de detalhes e rejeição de actividades de rotina;
- dificuldade em aceitar o que não é lógico, o superficial, e conhecimentos mal estruturados e pouco definidos;
- invenção dos próprios sistemas, por vezes incompatíveis com os pré-estabelecidos pela escola;
- aversão à rotina e à repetição, necessidade de dominar, desde muito cedo, as capacidades de fundamentação;
- necessidade prematura de leitura, de vocabulário especializado, resistência às imposições dos pais e professores, fuga no verbalismo;
- falta de estimulação familiar e escolar apropriada;
- atitude crítica em relação aos outros, desencorajamento, exigência interna excessiva;
- rejeição do que é conhecido, necessidade de inventar constantemente;
- resistência à interrupção, quando concentrado nas atividades;
- obstinação, certo desligamento do desnecessário e secundário;

- necessidade de sucesso e reconhecimento, sensibilidade à crítica, vulnerabilidade à rejeição dos outros;
- frustração com a inatividade ou ausência de progressos, impaciência;
- pressões e discordâncias com pais e colegas, problemas de rejeição e revolta;
- falta de homogeneidade no trabalho de grupo, necessidade de individualização e ajuda para explorar e desenvolver interesses, como também de adquirir competências básicas.

Perante tudo o que aqui foi dito, podemos dizer que a sobredotação engloba uma grande variedade de características como consequência da sua natureza multidimensional. É mais uma vez reforçar a ideia de que nem todos os sobredotados apresentam as mesmas características de desenvolvimento e comportamento. De salientar também que estas crianças podem ter problemas escolares. E aí cabe-nos a nós, profissionais da educação, estar atentos e mais conscientes para as necessidades educativas especiais destas crianças para que as suas competências não sejam enfraquecidas.

1.6. Breve introdução à inteligência existencial

Howard Gardner está ligado à Universidade Harvard e é essencialmente conhecido pela teoria das inteligências múltiplas. No seu livro “Frames of Mind” descreveu sete dimensões da inteligência (que já foram apresentadas). Após a publicação desse livro, Gardner propôs duas novas dimensões da inteligência: a naturalista e a existencial. Nesta parte do trabalho iremos dedicar-nos à inteligência existencial.

Gardner (1999 citado por Armstrong, 2001) define inteligência existencial como “uma preocupação com as questões básicas da vida”. Esta capacidade é descrita como:

“a capacidade de situar-se com referência ao alcance máximo do cosmos – o infinito e o infinitesimal - e a capacidade relaciona da de situar-se com referência a características existenciais da condição humana como o significado da vida, significado da morte, o derradeiro destino dos mundos físico e psicológico, e àquelas experiências profundas como o amor por alguém ou a total imersão num trabalho de arte.” (Gardner, 1999 citado por Armstrong, 2001: 163)

Com isto não quer dizer que Gardner proponha uma inteligência relacionada com o espiritual, o religioso ou o moral assente em “verdades” específicas divulgadas por pessoas, grupos ou instituições, mas antes que qualquer espectro de inteligência humana deveria tentar responder a perguntas básicas da vida e tão antigas, tais como: “Quem somos nós?”; “Qual é o sentido disso tudo?”; “Por que existe o mal?”; “Para onde está indo a humanidade?”; “Existe significado na vida?”, etc (Gardner, 1999 citado por Armstrong, 2001: 163). Desta forma, estaríamos perante uma definição inclusiva: de um lado poder-se-ia incluir o religioso e o espiritual, papel desempenhado por teólogos, pastores, rabinos, xamãs, ministros, padre, entre outros; do outro lado estaria o não-religioso e o não-espiritual no papel dos filósofos, escritores, artistas, cientistas, entre outros.

Para Gardner esta nova inteligência pode ser incluída na sua teoria das inteligências múltiplas por diversos fatores:

- valor cultural – em quase todas as culturas existem crenças, mitos, dogmas, rituais ou outras estruturas que se debruçam sobre as questões básicas da vida;
- história de desenvolvimento – uma leitura atenta de várias autobiografias de filósofos, religiosos, espiritualistas, cientistas ou artistas demonstram preocupações

cósmicas na infância, que passaram por várias fases de aprendizagem chegando a níveis avançados de compreensão na idade adulta;

- sistemas simbólicos – as sociedades antigas criaram símbolos, imagens ou “mapas” que lhes permitiam comunicar com os outros acerca das questões existenciais;

- indivíduos excepcionais (*Savants*) – pessoas com um entendimento ou sabedoria mais profundas ou uma capacidade de realizar perguntas existenciais, mas que possuem um QI baixo ou uma grande falta das capacidades das outras inteligências;

- estudos psicométricos – certas avaliações de personalidade têm por objetivo a medição dos traços de “religiosidade” ou “espiritualidade”;

- plausibilidade evolutiva – durante a pré-história os rituais de caça e os rituais fúnebres evidenciavam a consciência de temas existenciais;

- pesquisa neurológica – pessoas com epilepsia do lobo temporal mostram, por vezes, sinais de “hiper-religiosidade” ou gémeos idênticos criados separadamente têm atitudes religiosas semelhantes.

A inteligência existencial ainda não está totalmente incluída na teoria das inteligências múltiplas porque não é um “ajuste perfeito de acordo com os critérios de Gardner, mas existem convergências suficientes que justificam que os educadores passem a considerar esta inteligência como a recém-chegada no grupo” (Armstrong, 2001: 164).

Relacionada com o conceito de inteligência existencial aparecem as crianças índigo. A primeira vez que se ouviu falar no termo índigo foi nos Estados Unidos em 1986, através da parapsicóloga Nancy Ann Tappe. As suas investigações têm como base a classificação de pessoas a partir do estudo da sua aura. Como resultado das observações efectuadas, verificou-se que estas crianças possuíam uma aura de cor azul índigo (de uma tonalidade índigo dos blue jeans), daí também poderem serem chamadas de crianças azuis. Por outro lado, índigo é uma planta da Índia de onde se retira a cor para aplicar nas calças e roupa em geral (Franco, 2007 citado por Guerra, 2008).

O dicionário “Houaiss” define aura com uma “suposta manifestação de substância etérea que irradia de todos os seres vivos, somente perceptível por pessoas de sensibilidade especial” (Guerra, 2008: 25).

Segundo o autor referido em último lugar, Lee Carroll também foi responsável pela divulgação do termo “crianças índigo” que as descreve como tendo capacidades intelectuais e comportamentais particulares, tais como: não se adaptam aos métodos de ensino tradicionais devido ao facto de estarem “adiantadas” em relação aos seus colegas e professores; têm um vasto conhecimento sobre a história da humanidade; lembram-se de vidas noutras “dimensões”; têm habilidade para falar diferentes idiomas; são dotados para a arte, a música, a medicina, a cura; ajudam os menos favorecidos, entre outras.

Para Jorge Oliveira (s/d citado por Jardim, 2009) as crianças índigo parecem possuir alterações de DNA e segundo Nancy Ann Tappe estas crianças têm características físicas comuns, como por exemplo, olhos grandes e claros e têm uma aura com a cor azul ou anil que significam uma espiritualidade mais desenvolvida (segundo Nancy Ann Tappe cada pessoa tem uma cor na sua aura que está dependente da sua personalidade e interesses).

Aguiar (2010) cita uma autora espanhola, Guerra (2008), onde relata que estas crianças são inteligentes; criativas; têm um desenvolvimento avançado para a idade relativamente ao andar, falar e ler; e possuem habilidades psíquicas e intuitivas. As crianças índigo ou azuis sentem e percebem as energias das pessoas ou outros seres; mexem objetos com a sua mente, energia ou pensamento; têm conhecimentos históricos, científicos, antropológicos e espirituais; declaram consciência de vidas passadas; são empáticas com todas as criaturas; comunicam com o mundo extra-físico; são detentoras de habilidades extra-sensoriais; apresentam uma tendência para a arte, escrita e leitura; nos sonhos visualizam a forma de usar os seus poderes e habilidades extra-sensoriais; têm um sentido apurado de missão; a sua mente é fértil, mas não aceitam mentiras nem falsidades; têm alma de adultos e desde pequenas pensam como adultos; possuem um espírito filosófico, não se contentando apenas com um “sim” ou um “não”, querem saber o porquê das coisas, a sua origem e o motivo da sua existência. Na opinião de Gardner (2003 citado por Aguiar, 2010) este é conjunto de características da inteligência espiritual.

Em Portugal, apenas em 2004 surge o primeiro livro sobre crianças índigo da autora Teresa Guerra. A autora salienta algumas das características de uma criança, jovem ou adulto índigo (Guerra, 2012: 16):

- sensíveis, intuitivos, tendência para serem hiperativos, com qualidades ou capacidades raras de percepção e compreensão, criativos, sensitivos, computadorizados, memória invulgar, privilegiados com uma inteligência criativa e espacial;
- possuem características de líderes, não aceitam corrupção, manipulação ou coação;
- fazem muitas perguntas, questionam a autoridade, a rigidez dos sistemas educativos, sociais ou outros que tenham uma organização muito rígida, sem lógica ou sentido prático;
- têm dificuldades de aprendizagem e relacionamento com os seus professores e educadores na escola;
- têm talentos de altos níveis intelectuais, musicais, artísticos, tecnológicos, etc, não sendo aproveitados nem estimulados pela escola e são inseridos em turmas de alunos com necessidades educativas especiais o que gera comportamentos de indisciplina e desordem no meio escolar.

A autora americana Nancy Ann Tappe (1968 citada por Guerra, 2012) refere a existência de quatro tipos de crianças índigo:

- **humanistas** – destinadas a trabalhar com massas, hiperativos, muito sociáveis, líderes e com opiniões definidas;
- **concretuais** - mais interessados em projetos do que em pessoas, apaixonados por tecnologia, computadores, ciência e investigação desde tenra idade;
- **artistas** – muito mais sensíveis que os acima descritos, mais “virados” para a arte: criativos, emotivos e sensitivos; são músicos e futuramente atores ou verdadeiros artistas; também são apelidadas de crianças cristal;
- **interdimensionais** - muito intuitivos, sensitivos, sábios, inteligentes, espiritualistas, psíquicos que futuramente serão criadores de novas correntes filosóficas e / ou espirituais.

Guerra (2012: 18) cita a fundadora e diretora do Hospital Psiquiátrico da Mulher de Cumberland nos Estados Unidos, Doren Virtue, acerca das crianças índigo:

“A criança índigo demonstra sensibilidade extrema; tem excesso de energia; entedia-se com facilidade e parece ter dificuldades de concentração; necessita da presença de adultos emocionalmente estáveis e seguros ao seu redor; resiste a qualquer tipo de autoridade que não seja exercida de maneira democrática; tem métodos próprios de aprendizagem, especialmente no que se refere à leitura e

matemática; frustra-se facilmente quando suas ideias não podem ser colocadas em prática por falta de recursos ou de compreensão por parte das pessoas; aprende pela própria experiência, recusando-se a seguir metodologia repetitiva ou passiva; dispersa-se facilmente, a não ser que esteja envolvido em alguma tarefa que lhe desperte algum interesse; é muito emotivo e teme a perda ou a morte das pessoas que ama; traumatiza-se com seus erros e pode desenvolver bloqueios permanentes de aprendizagem se não são compreendidos.”

Quando estas crianças se sentem ameaçadas ou rejeitadas podem-se retrair e acabam por sacrificar a sua criatividade para serem aceites. São crianças inerentemente científicas, inventoras e artistas, porém a nossa sociedade reprime os “dons” naturais das crianças índigo (Virtue, s/d citado por Guerra, 2012). Estas são crianças “normais” e muitas são sobredotadas. Contudo, o sistema educativo tradicional faz com que não se sintam atraídas, interessadas ou motivadas para a aprendizagem o que faz com que sejam desatentas, hiperativas e rebeldes. Ao mesmo tempo são inteligentes, sensíveis, emotivas, alegres, sociáveis, capazes de se relacionar consigo próprias, com a família, com a aprendizagem e com a escola desde que não se sintam pressionadas, discriminadas e/ou excluídas (Guerra, 2012). Por vezes estas crianças são confundidas com aquelas que têm dificuldades de aprendizagem. Como consequência são sinalizadas e acabam por ter acompanhamento ou apoio pedagógico acrescido no âmbito das necessidades educativas especiais. Uma atitude destas afeta, naturalmente, a autoestima de uma criança índigo. Tal como vem referido na Declaração de Salamanca:

“As escolas regulares, seguindo uma orientação inclusiva constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporciona uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, do todo o sistema educativo.”

Depois do exposto, é importante referir algumas das definições de crianças índigo. Chapman (s/d citado por Guerra, 2012: 23) apresenta a seguinte definição:

“Crianças índigo são a geração actual que está nascendo e a maioria daquelas que tem oito anos de idade ou menos. Eles são diferentes. Eles têm características únicas que os diferenciam das gerações anteriores de crianças. O próprio nome “índigo” indica a Cor da Vida que eles têm na sua aura e é indicativo do Chacra do Terceiro Olho, que representa intuição e habilidade psíquica. Estas são as crianças que, muitas vezes, são rebeldes à autoridade, não conformista, extremamente emocionais, e às vezes fisicamente sensíveis ou frágeis, altamente talentosas ou academicamente talentosas e muitas vezes metafisicamente talentosas, bem como, em geral, intuitivas, muitas vezes rotuladas THDA, ou muito

empáticas e compassivas ou muito frias e insensíveis e é sábia muito para além dos seus anos.”

Beni (2007 citado por Guerra, 2012: 23) dá assim a sua definição de crianças índigo:

“... as crianças índigo representam uma esperança para o surgimento de uma nova raça humana. Uma nova consciência, em que a união dos povos da Terra permitirá que o nosso grande sonho seja realizado – o da Paz Mundial! Filosoficamente, sempre nos foi dito que as crianças são o futuro de uma nação. Mas a verdade é uma só; a maior parte das crianças nascidas nos últimos 15 anos está vindo com o DNA modificado! São as crianças que vão comandar uma nova Terra. Uma Terra reciclada, em que os valores humanitários serão resgatados. Um mundo em que a violência não será mais uma atração nos meios de comunicação. Um lugar em que o respeito ao próximo, a fraternidade e o progresso caminharão lado a lado. Nos estados Unidos, são inúmeros os centros de pesquisas e estudos sobre essas crianças. Elas são chamadas de índigo.”

Nancy Ann Tappe (1989 citada por Guerra, 2012: 24) identifica as crianças índigo da seguinte forma:

“São crianças «computorizadas», o que significa que serão muito mais cerebrais que emotivas. Acho que nascem com regras de visualização mental bem estabelecidas na sua cabeça (...). São crianças orientadas para as tecnologias, o que significa que evoluiremos ainda mais tecnologicamente. Estas crianças com três ou quatro anos, lidam com computadores com uma sabedoria que um adulto de 65 anos não poderá ter.”

No geral, são crianças meigas e delicadas, mas quando contrariadas ou quando se lhes tenta impor regras de forma autoritária ou arrogante, sem respeitar a sua opinião ou sem usar o diálogo podem manifestar comportamentos rebeldes, contestatórios, indiferentes às regras e autoridade dos adultos. Numa situação destas os adultos quase sempre aplicam medidas disciplinares rigorosas ou recorrem à assistência médica o que, na grande maioria das vezes, agrava o comportamento da criança, bem como o seu estado de saúde físico, emocional e psicológico. Por isso se recomenda a pais e professores que ajam com estas crianças sem controle, sem autoritarismo, sem dizer “eu mando e tu obedeces e ponto final”. Uma atitude destas apenas causaria mais conflitos e problemas entre o adulto e a criança índigo (Canete, 2008 citado por Guerra, 2012).

Como se pode verificar, parece ser aceite por todos que as crianças índigo são particularmente sensíveis, emotivas, intuitivas e algumas têm capacidades paranormais. Apesar destas características, não é fácil identificar uma criança índigo no meio de crianças comuns. Mas quem se debruça sobre o estudo das crianças índigo garante que

elas são cada vez em maior número, estando espalhadas pelo planeta. Algumas delas até podem ser sobredotadas a nível cognitivo ou a nível das aprendizagens, mas o que realmente as distingue das outras, para além das características acima referidas, é o dom espiritual que possuem.

Jardim (2009 citada por Guerra, 2012, p. 32) cita David Prado Diez:

“... podemos assegurar a partir das investigações de Piaget, que o estado natural da infância é a imaginação e a expressão emotiva em todas as suas dimensões, com todas as linguagens, especialmente a sensório motora e dramática, sonora e linguística o que coincide com a teoria das inteligências múltiplas e dos talentos de Gardner (1985) e com uma criatividade e linguagem total.”

Desta forma, e para concluir, a escola deve proporcionar a todas as crianças a oportunidade de desenvolver a imaginação, as expressões emotivas e criativas para que em adultos possam ser pessoas excepcionais.

2. Necessidades educativas específicas da criança sobredotada

2.1. Legislação Específica para alunos sobredotados

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), lei nº 48/86 de outubro, e que se encontra em vigor em Portugal desde 1986, tem como um dos princípios gerais a garantia do “... direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (artigo 2, nº2). Assim, é da responsabilidade da escola dar uma resposta adequada às necessidades de cada criança para promover o desenvolvimento das suas capacidades, habilidades e potencial. A escola não deve esquecer ou pôr de parte os seus alunos.

No entanto, este cenário não corresponde à realidade. Basta olharmos para o caso da sobredotação. As crianças com esta problemática têm necessidades educativas especiais, mas como não têm uma deficiência não são incluídas no Decreto-Lei 3 de 2008, de 7 de janeiro, ficando de fora juntamente com outras dificuldades específicas, como por exemplo o autismo.

Como já vimos anteriormente, se estas crianças não possuem um adequado atendimento podem sofrer várias consequências: a nível social (não desenvolvem as suas capacidades; não produzem; tornam-se anti-sociais, provocadores, agressivos; irritam-se; anulam-se; não aceitam a sua forma de ser; competem com o professor); a nível escolar (são crianças inquietas; perturbadoras; desatentas; não têm sucesso; faltam-lhes hábitos de trabalho; revelam desinteresse e negação perante a escola) (Serra, s/d).

Tal como outras crianças com outras problemáticas, a criança sobredotada necessita de um atendimento especial que passa pelos conteúdos curriculares, métodos e estratégias educativas. Mas para tal seria necessário que fossem elegíveis pelo Decreto-Lei 3 de 2008 que regulamenta o ensino especial. Não se pode esquecer que estas crianças representam 3 a 5% da população e, em situações extremas, se não lhes for prestado o devido acompanhamento, podem cometer suicídio.

Em Portugal, o Despacho nº 20/2005 de 9 de novembro permitia a realização de Planos de Desenvolvimento para serem aplicados aos alunos que revelassem capacidades de aprendizagem excepcionais e, conseqüentemente, conduzir ao seu sucesso escolar. No artigo 5º, nº1 do referido Despacho pode-se ler:

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

No terceiro ponto deste artigo também se pode ler:

“O Plano de Desenvolvimento pode integrar, entre outras as seguintes modalidades:

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

O Despacho Normativo nº1/2005 de 5 de janeiro determina os princípios e procedimentos a ter em conta na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos. O ponto 3, alínea a) refere:

“A avaliação visa:

- a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos; ...”*

O ponto 72 deste artigo refere-se às condições específicas de avaliação, casos especiais de progressão:

“Um aluno que revela capacidades de aprendizagem excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequenta, poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, beneficiando de uma das seguintes hipóteses ou ambas:

- a) Concluir o 1º Ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de dezembro do ano respectivo, podendo completar o 1º Ciclo em 3 anos;*
- b) Transitar de ano de escolaridade antes do final de ano lectivo, uma única vez, ao longo dos 2º e 3º Ciclos.”*

Contudo, desde o dia 6 de dezembro de 2012, aquando da publicação do Despacho Normativo 24A-2012, que os planos de desenvolvimento não são feitos nos mesmos moldes. A escolha de medidas adequadas à avaliação e promoção do sucesso escolar são agora da responsabilidade das escolas. Este Despacho regulamenta a avaliação e certificação de conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas

pelos alunos do Ensino Básico, nos estabelecimentos do ensino público, particular e cooperativo, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar.

Pode-se ler no artigo 3º, ponto 4:

"Compete ao órgão de direção da escola, sob proposta do professor titular de turma, no 1.º ciclo, ou do diretor de turma, nos restantes ciclos, com base nos dados da avaliação, mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes, com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos".

Segundo informação do site EDUCARE, o Ministério da Educação e Cultura pretende aliviar o trabalho dos professores, terminar com a "elevada carga burocrática" em determinados momentos do ano letivo, e garantir uma avaliação "cada vez mais rigorosa e exigente e um acompanhamento mais eficaz".

"No âmbito da promoção do sucesso escolar, a autonomia pedagógica e organizativa da escola ou agrupamento de escolas assume particular importância na gestão e na aplicação do currículo, adaptando-o às características dos alunos. É assim imperativo criar as condições necessárias, disponibilizando ofertas curriculares complementares que permitam a todos os alunos colmatar dificuldades de aprendizagem",

lê-se no documento.

Como se pode ver, a legislação portuguesa é vaga no que toca à sobredotação, o que faz com que estes alunos passem despercebidos no sistema educativo português. De referir que o facto de estas crianças não poderem ser incluídas no Decreto-lei 3/2008 também não as ajuda muito. Por outro lado, cabe aos professores estarem sensibilizados e atentos para, no caso de ser necessário, fornecer-lhes uma resposta adequada. Nunca esquecendo que os seus pais podem e devem reivindicar os seus direitos que estão consagrados na lei: entrada antecipada no 1º Ciclo ou aceleração de um ano durante o ensino básico do 2º e 3º Ciclos.

É de suma importância estarmos todos atentos a esta problemática, pois só assim poderemos melhorar a vida dos alunos sobredotados e fazer pressão para que se realizem as alterações necessárias para que as respostas às suas necessidades e interesses potenciem e desenvolvam as capacidades / habilidades das crianças sobredotadas.

2.2. O papel da escola no apoio aos alunos sobredotados

A escola ao preparar estratégias de intervenção para um aluno / criança sobredotada deve ter em consideração a sua realidade específica, as suas necessidades peculiares para desenvolver ao máximo as suas competências e evitar um sub-aproveitamento que pode originar desinteresse face às atividades escolares. Tendo em conta a escola inclusiva, não se devem esquecer ou deixar entregue à sensibilidade e boa vontade dos professores e das escolas as medidas educativas diferenciadas para um aluno / criança sobredotada (Pinho, 2006). O próprio Ministério da Educação (1998) cita Paixão (s/d) dizendo que:

“Todas as crianças e jovens têm direito a uma flexibilidade das respostas educativas produzidas pela escola de maneira a respeitar as características individuais de cada criança, bem como o seu universo de relações e as circunstâncias próprias do seu desenvolvimento.”

Também na Declaração de Salamanca (1994:17) podemos ler o seguinte:

“O princípio orientador deste Plano de Ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou criança que trabalha, criança de populações remotas ou nómadas, criança de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.”

Contudo, a legislação do nosso país está muito longe de dar diretrizes concretas para o apoio e atendimento a alunos / crianças sobredotadas, pois a educação especial ainda se restringe muito às deficiências, dificuldades e vulnerabilidades dos alunos (Miranda e Almeida, 2002 citados por Miranda e Almeida, 2005). Muito provavelmente esta ideia é baseada num dos muitos mitos que existem acerca das crianças sobredotadas, nomeadamente os que se relacionam com as faculdades desenvolvimentais e de aprendizagem. Mas como a sociedade em geral e os responsáveis pela educação deste país desconhecem que para se desenvolver um talento é necessário e imprescindível que haja um contexto adequado, são cometidas muitas arbitrariedades na organização dos apoios educativos aos alunos com necessidades educativas especiais. Quer isto dizer que os alunos sobredotados necessitam de um atendimento sério e capaz por parte do Ministério da Educação e das escolas.

Para contrariar esta situação é necessário que as escolas adotem um método que seja capaz de responder às necessidades destes alunos e que melhore o desenvolvimento

de todas as suas capacidades / habilidades (Martins, 2010). As estratégias educativas que se podem adotar passam por: enriquecimento na turma; recurso a um professor especialista; aulas de apoio fora da sala de aula; um programa com tutor da comunidade; o estudo independente; a aceleração ou o agrupamento dos estudantes por níveis de interesse e habilidade (Martins, 2010).

Perante esta diversidade de estratégias, há autores que são da opinião de que não há uma única fórmula de sucesso e eficaz para todos os sobredotados, pois são variadíssimos os seus talentos e habilidades (Passow, 1979); outros não dão privilégio a um método em particular pois acham que deve haver uma combinação de programas para que se possa satisfazer as mais variadas necessidades de um aluno sobredotado num mesmo grupo (Fox, 1981); há também quem ache que as respostas às necessidades destes alunos passam pelos professores, pelo currículo e pelo método utilizado (Maker, s/d citado por Schiver e Maker, 1997).

Na literatura consultada encontramos alguns dos objetivos dos programas para alunos sobredotados. Tennenbaun (1983 citado por Alencar e Fleith, 2001: 47) aponta os seguintes objetivos:

- Auxiliar os alunos com alto potencial, no desenvolvimento máximo das suas potencialidades;
- Promover o desenvolvimento global de forma a dar à sociedade o maior contributo possível;
- Fortalecer o auto-conceito positivo;
- Diversificar as áreas e experiências do aluno;
- Desenvolver a sua consciência social,
- Promover a sua produtividade criativa.

Arn e Frierson (1971 citados por Alencar e Fleith, 2001: 125-126) destacam os seguintes objetivos:

- Favorecer o desenvolvimento de habilidades nas áreas académicas;
- Promover bons hábitos de estudo;
- Promover clima de aprendizagem;
- Promover a motivação;
- Promover o desenvolvimento social;
- Favorecer o ajustamento social e emocional;
- Respeitar o ritmo individual de aprendizagem do aluno;

- Desenvolver valores estéticos.

Segundo Alencar e Fleith (2001) há um grande enfoque no desenvolvimento de habilidades académicas esquecendo um pouco o desenvolvimento dos valores estéticos, sociais e afetivos.

Das estratégias anteriormente referidas iremos agora abordar em mais pormenor a aceleração o enriquecimento e o agrupamento.

2.2.1. Aceleração

Para Feldhusen (1991) a aceleração permite que os alunos sobredotados sigam a um ritmo de ensino de acordo com os níveis de realização e prontidão tendo em vista a estimulação para a aprendizagem de matérias novas.

A aceleração pode ser feita das seguintes formas:

- entrada precoce no 1º ciclo – crianças com uma maturidade cognitiva e socialmente excepcionais podem iniciar a escolaridade antes da idade legalmente instituída, o que se pode traduzir numa aprendizagem mais estimulante e aprofundada, bem como a conclusão da escolaridade mais cedo;
- avançar uma classe – ou seja, eliminar um ano de escolaridade ou um período na escola o que faz com que o aluno possa avançar um ou mais anos escolares no sistema educativo;
- acelerar o nível de algumas matérias – em que durante uma parte do dia o aluno é colocado numa classe mais avançada, numa ou mais disciplinas, sem necessitar de estar matriculado nesse ano de escolaridade;
- frequência de classes combinadas – onde se formam turmas com duas ou mais classes combinadas permitindo, ao mesmo tempo, a introdução de alunos com variadas idades numa só turma em que os mais novos podem trabalhar ao nível dos mais velhos na mesma sala de aula, num horário ou currículo que podem ser parciais ou totais;
- entrada antecipada no Ensino Secundário ou Superior (Alonso, Renzulli e Benito, s/d) – perante uma admissão precoce em que o incentivo intelectual e o desafio do ensino superior podem constituir um benefício maior que justifique a aceleração.

De acordo com Gallagher (1996) a utilização desta estratégia prende-se com: a colocação de alunos com capacidades/habilidades excepcionais em grupos de alunos semelhantes e com a diminuição do tempo que o aluno está no sistema educativo.

Alonso, Renzulli e Benito (s/d) citam vários autores para indicar os benefícios da aceleração: aumento da eficácia e da efetividade da aprendizagem, aumento das opções para a exploração académica, exposição dos alunos a um novo grupo de colegas e aumento da produtividade. Em contrapartida, os autores Kirk e Gallagher (2000) evidenciam algumas desvantagens: a aceleração pode criar lacunas de conhecimento ou uma retenção pobre do material aprendido e também uma incapacidade para trabalhar com conceitos/assuntos que exigem uma maturidade de níveis mais avançados.

2.2.2. Enriquecimento

O enriquecimento permite aprofundar e diversificar as aprendizagens dos alunos sobredotados (Alonso, Renzulli e Benito, s/d) tendo em conta os seus interesses, capacidades e necessidades educativas (Schiever e Maker, 1997).

Normalmente, estes programas são implementados fora da sala de aula regular, uma vez que abordam temas que não fazem parte do currículo convencional e fora do horário letivo em clubes escolares extra-curriculares ou através da frequência de salas de apoio ou cursos de horário alternado.

Uma das vantagens deste programa está na possibilidade de se incluírem objetivos de desenvolvimento integral dos alunos. O equilíbrio na área de desenvolvimento pessoal e emocional pode levar a uma melhor auto-estima destes alunos, bem como melhores atitudes perante a aprendizagem e sucesso académico. Uma das maiores desvantagens do enriquecimento está relacionada com os elevados custos a nível de recursos materiais e humanos, uma vez que os professores necessitam de uma formação específica dada a extensão e aprofundamento do currículo.

2.2.3. Agrupamento e orientação

O agrupamento permite a distribuição dos alunos em pequenos grupos, a nível de turma ou escola, para um ensino em conjunto tendo em conta as habilidades/capacidades e a preparação académica, a tempo inteiro ou em horário

parcial. A seleção destes alunos passa pelos resultados escolares ou pontuações dos testes.

Esta medida é defendida por aqueles que acham que o agrupamento leva à excelência educacional e motivação dos alunos. Mas outros são da opinião que desta forma se promove o elitismo e segregação de alunos, uma vez que se criam diferenças entre escolas, o que vai contra uma escola inclusiva (Valle, 2001).

2.3. O perfil do professor da criança sobredotada

Para que um professor possa identificar um aluno sobredotado e seja capaz de reconhecer as suas necessidades educativas de modo a que possa adequar as práticas pedagógicas e seja capaz de avaliar se as metodologias escolhidas contribuem para o desenvolvimento das habilidades / capacidades do aluno sobredotado, é necessário que possua um conhecimento prévio sobre esta temática. O professor é um privilegiado no que se refere à determinação de uma criança sobredotada uma vez que lida com ela no contexto sala de aula, bem como na relação com os outros colegas e professores e ainda tem oportunidade de observar as suas capacidades e comportamentos (Azevedo, 2011). No entanto, esta observação deve ser orientada e estruturada e nunca baseada na intuição do professor (Guenther, 2002).

O professor de uma criança sobredotada pode desempenhar um papel muito importante na sua vida pois poderá facultar-lhe uma diferenciação pedagógica e desenvolver atividades de enriquecimento. Para que um professor possa apoiar devidamente um aluno sobredotado e ao mesmo tempo desenvolver todo o seu potencial deverá (Serra, 2005a: 35):

“i) construir um projeto curricular de turma que contemple aqueles alunos; ii) estabelecer finalidades; iii) determinar objetivos de aprendizagem; iv) seleccionar experiências significativas de aprendizagem; v) ajustar métodos e estratégias; vi) regular as aprendizagens; vii) reorganizar o percurso do processo ensino/aprendizagem; viii) introduzir alterações consequentes, atividades de enriquecimento curricular; ix) utilizar espaços e equipamentos pedagógicos complementares; x) desenvolver, progressivamente, programas de aprofundamento sobre determinados conteúdos curriculares e/ou de aceleração para contextos mais avançados, recorrendo adaptações curriculares entre disciplinas e áreas curriculares.”

Para além disso, o professor deve: repensar o conceito de sobredotação, abstraindo-se dos mitos relacionados com esta temática; fomentar a curiosidade destes alunos e dar incentivos à sua criatividade, evitando críticas e excessivos elogios; envolver estes alunos em trabalhos de grupo com os seus colegas para evitar o isolamento; dar um reforço positivo e valorizar o seu trabalho; promover debates sobre temas de interesse geral; criar situações problema que impliquem investigação e procura de soluções; dar liberdade de escolha nos temas / assuntos a abordar; ajudar a gerir o insucesso; aumentar o grau de responsabilidade tendo em vista o cumprimento dos objetivos; e estimular a superação dos limites nas tarefas. Para Van Tassel (1980 citado por Serra, 2005a: 37) o professor pode ainda promover:

“i) Ensino individualizado, em termos de conteúdos específicos melhor dominados; ii) flexibilização curricular, adaptada a ritmos de aprendizagem mais rápidos e estruturada em função de tarefas especiais ou opções alternativas; iii) fácil acesso e disponibilidade de recursos adicionais de informação nas áreas de conhecimento do seu interesse, assegurando a motivação do aluno na atividade escolar e ajudando-o à expressão e desenvolvimento das suas potenciais características; iv) organização de trabalhos de projeto, contextualizados no quadro dos objetivos curriculares e situados na comunidade educativa, proporcionado a construção social do seu próprio conhecimento, assim como a dos outros alunos; v) incentivo à expressão criativa, através da facilitação das interações verbais e não-verbais, livres e espontâneas; vi) participação na planificação de tarefas sobre os conteúdos da aprendizagem, sob a orientação do professor, tendo em conta o grau de exequibilidade e a originalidade das propostas; vii) realização de experiências de aprendizagem ativas e orientadas para a resolução de problemas, estruturadas a partir da vida real.”

Na opinião de Alencar e Viana (2002) o professor tem a responsabilidade de desviar as crianças sobredotadas dos caminhos da marginalização e da autodestruição através de uma intervenção pedagógica adequada. Estes autores citam Freeman e Guenther (2000) para referirem que o professor é importante na preservação e desenvolvimento da sobredotação. Para estes autores o esforço educacional destas crianças é cimentado nas acções do professor com quem trabalha diretamente.

O Guia Sobre Crianças Sobredotadas, Serra (s/d: 10) dá algumas indicações daquilo que os professores devem ou não fazer com uma criança sobredotada.

Professores devem	Professores não devem
Estar atentos e observar a criança nos diferentes domínios e momentos da sua vida diária	Propor tarefas rotineiras e/ou não desafiantes
Confrontar as suas observações com informações fornecidas pelos pais	Ignorá-la ou culpabilizá-la por questionar e querer aprender tudo
Recorrer a técnicos especializados na área em que a criança mostra mais aptidões para desenvolver melhor as suas capacidades (maiores e menores)	Sentir-se "ameaçados" pelo seu nível de conhecimentos e tipo de questionamentos
Fazer formação para adequar as metodologias às necessidades do aluno	Tirar conclusões unicamente a partir de um determinado tipo de dados
Promover constantemente a sua integração social	Utilizar metodologias pouco diversificadas
Manter o contacto frequente com os pais do aluno	Criar expectativas exageradas, nem subvalorizar a situação
Praticar a diferenciação positiva	Exibir a criança e os seus dotes
Promover um clima de confiança entre	Ignorá-la ou culpabilizá-la por questionar e

Construção dos dilemas morais numa criança sobredotada

ESEPF - Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

professor e aluno	querer aprender tudo mais rapidamente (embora, por vezes, se torne cansativo)
Suscitar a curiosidade do aluno e estimular a criatividade e fantasia	Impedir que, nas aulas, o aluno coloque questões pertinentes e exponha o seu ponto de vista

Quadro 4 - Atitudes dos professores diante de uma criança sobredotada (retirado de Serra, s/d: 10)

Mais uma vez Alencar e Viana (2002) indicam que o professor de uma criança sobredotada deve ter uma auto-estima elevada, uma vez que o facto de lidar com crianças com capacidades cognitivas superiores ao normal pode despertar sentimentos de inferioridade. Se o professor se sentir inseguro e ameaçado pelas aptidões intelectuais do aluno pode passar a discriminá-lo ou adotar atitudes competitivas.

Já Falcão (1992) é da opinião que ser professor de uma criança sobredotada implica deparar-se quer com situações de desafio, pois estamos a falar de crianças curiosas, enriquecedoras, instáveis e, por vezes, agressivas; quer com situações de conflito, já que psicologicamente um professor nem sempre está preparado para a enfrentar. Por estes motivos é importante traçar um perfil adequado de um professor de crianças sobredotadas. Para Falcão (1992) há qualidades específicas que o professor deverá ter: criatividade, que deve ser utilizada na diversificação de materiais de aprendizagem e no planeamento de situações educativas; capacidade de organizar o currículo e a dinâmica funcional da turma; demonstrar entusiasmo pela individualização do processo de ensino/aprendizagem; conhecer a psicologia dos sobredotados; ter uma variedade de recursos pessoais no controlo da turma; mostrar-se disponível para uma relação educativa; estar motivado para realizar inovações a nível didáctico e adotar uma metodologia flexível.

O professor de uma criança sobredotada nunca deve ter uma postura rígida, o que pode comprometer a natureza da sua aprendizagem. Deve ter uma postura flexível, que seja facilitadora da aprendizagem e que permita que o professor esteja recetivo a novas ideias e expressão de talento destes alunos.

Van Tassel (1980) propõe algumas estratégias de domínio psicológico, social e cognitivo / ecológico com o objetivo de promover o sucesso escolar destas crianças. A nível psicológico o autor salienta: sentimento de sucesso, ambiente intelectual estimulante e flexibilidade no tempo que se atribui para a realização de qualquer tarefa. No domínio social refere: apoio do professor na integração do aluno na turma com a participação em atividades de grupo. Por último, no domínio cognitivo / ecológico

indica: disponibilidade do professor para aceder à informação que se encaixa nas áreas de interesse do aluno; recorrer ao ensino individualizado para que o aluno não desmotive; auxiliar na interação entre o aluno sobredotado e os restantes colegas da turma contribuindo para um bom ambiente de trabalho e de partilha de experiências. O professor deve proporcionar a estes alunos atividades que lhes permitam: ter um pensamento concetual elaborado; trabalhar em equipa; realizar trabalhos diferentes do normal; analisar e discutir sobre questões de natureza moral e ética; trabalhar em áreas do seu interesse; debruçar-se sobre temas que possam não estar no programa escolar do ensino regular; aplicar as suas capacidades / habilidades na resolução de problemas baseados na vida real.

Só que para que tudo isto seja feito é importantíssimo que haja uma mudança na atitude dos professores e que deve ter início na sua formação inicial na área da educação inclusiva. Correia (1994) defende que nos cursos de formação inicial de professores deveria existir uma disciplina em educação especial que permitisse a aquisição de competências necessárias para lidar com uma criança com necessidades educativas especiais. Outra hipótese para os professores que estejam interessados são as pós-graduações.

É importante que os professores que lidam com estes alunos possuam formação com conhecimentos sobre a sobredotação e também na área da psicologia, nomeadamente na área de desenvolvimento e aprendizagem. Estes professores não têm de ser também sobredotados, mas devem: ter uma capacidade adequada ao exercício das suas funções, estar preparados para identificar estas crianças e terem sensibilidade para desenvolverem as capacidades do aluno de acordo com as suas áreas de interesse. Devem ainda estar atentos para os transtornos a que estas crianças podem estar sujeitas, como por exemplo: marginalização, delinquência, distúrbio de aprendizagem, fracasso escolar, alcoolismo, uso de droga, depressão, entre outras (Freeman e Guenther, 2000 citados por Alencar e Viana, 2002).

Mas para que estas situações não se verifiquem a escola, do ponto de vista social, deve estimular e orientar estes alunos para que o seu desenvolvimento seja pleno. Tanto em casa como na escola, estas crianças devem ter um ambiente acolhedor nunca esquecendo de lhes dar atenção, amor e compreensão.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

ASPECTOS METODOLÓGICOS

1. Enquadramento concetual e objetivos da investigação

O que foi exposto no enquadramento teórico permite-nos afirmar que a questão da sobredotação remonta a tempos antigos e à medida que o tempo ia passando foram-se realizando várias investigações / estudos que levaram a uma evolução na concetualização desta problemática. No entanto, continua a não existir um consenso quanto à definição, identificação, medidas de intervenção ou práticas educativas para a sobredotação. Por exemplo, a identificação de uma criança sobredotada continua muito centrada em provas de avaliação cognitiva ou testes de QI. O mesmo se passa em relação às características das crianças sobredotadas, muito por causa da natureza multidimensional da sobredotação.

Mais recentemente, tem-se também falado da inteligência existencial que está relacionada com uma preocupação sobre as questões básicas da vida. E, associada a esta inteligência, surgem as crianças índigo ou as crianças azuis. Algumas das características apontadas a estas crianças são a sensibilidade e facto de não aceitarem a corrupção ou manipulação.

É a partir daqui que surge a pergunta de partida ou questão problema em que assenta este trabalho de investigação:

“Como é feita a construção dos dilemas morais numa criança sobredotada?”

A procura de uma resposta a esta questão visa saber se:

- os alunos sobredotados têm o mesmo desenvolvimento moral que a literatura afirma ser característico das crianças índigo;
- os alunos sobredotados têm as noções do que é certo e errado ou do que é o bem e do que é mal;
- os alunos sobredotados são capazes de se colocarem na posição de um adulto, quando confrontados com um problemas / dilemas morais e tomarem decisões.

2. Metodologia da Investigação: estudo de caso

Qualquer que seja o método escolhido para uma investigação funcionará como um instrumento, guia ou caminho a seguir e que permitirá alcançar os objetivos definidos. A escolha adequada do método de investigação será responsável pela eficácia da mesma, dará credibilidade aos resultados obtidos e permitirá distinguir os conhecimentos que são científicos dos que não o são (Coelho, 2006).

De acordo com os objetivos anteriormente definidos, achamos mais adequado optarmos por uma metodologia qualitativa, mais concretamente um estudo de caso. Esta metodologia está direccionada para a compreensão e descrição dos factos globalmente tomados (Almeida e Freire, 1997), permite recorrer a diversos instrumentos de pesquisa de forma flexível, já que a sua escolha é feita tendo em conta as intenções da investigação e as condições de estudo existentes. Quer isto dizer que o estudo de caso, apesar de ser um método indutivo onde se observa, analisa e sistematiza os dados, podem-se optar por outros instrumentos de pesquisa e recolha de dados, tais como: entrevistas, inquéritos, análise de documentos, etc. O estudo de caso é um método subjectivo devido ao modo de recolha de informação, bem como às interpretações produzidas.

Para De Bruyne et al (citado por Lessard – Hébert, 1994) o estudo de caso centra-se num caso real, não construído, aberto e não controlado, uma vez que não pode ser manipulado pelo investigador e o campo de investigação é analisado a partir do seu interior. Segundo Gómez (1992: 92) este método está relacionado com uma análise de um fenómeno individual que tanto pode ser uma pessoa, uma turma, uma escola ou uma organização em que a única exigência “... é que possua um limite físico ou social que lhe confira entidade...”. Regra geral este método é utilizado nas Ciências Sociais e Humanas com o objetivo de elaborar hipóteses partindo de relações estabelecidas, interpretar e avaliar situações, isto é, explorar, descrever, explicar, avaliar e / ou transformar.

De acordo com Fernandes (1993: 164) os princípios deste método são três:

- *princípio da objectividade*: compreender que as coisas não são na realidade tal como nos aparecem e portanto devemos conhecer as coisas pelo seu interior;
- *princípio da inteligibilidade*: na realidade existem determinadas relações entre os factos;

- *princípio da racionalidade*: as relações existentes entre os factos podem ser expressas num discurso coerente, pois elas podem estar ligadas e ordenadas segundo regras lógicas através do raciocínio.

Perante tudo isto, o estudo de caso é a opção que melhor se adequa a este projeto de investigação, pois permite-nos alcançar fidedignamente os objetivos definidos.

3. Amostra

Este estudo de caso foi realizado a um conjunto de vinte e três alunos sobredotados, com idades compreendidas entre os doze e os quinze anos e que frequentam o 2.º e 3.º ciclos do Agrupamento de Escolas de Nelas. São alunos que beneficiam das atividades do Projeto Investir na Capacidade que decorreu às quartas-feiras de tarde neste ano letivo. De salientar que esta amostra foi conseguida por intermédio da Professora Doutora Helena Serra, pois era a pessoa que tinha contacto com os responsáveis por este projeto.

4. Procedimento

Para levarmos a cabo a consecução dos objetivos decidimos propor à nossa amostra duas adaptações de dilemas morais (sendo que o primeiro é uma adaptação de um dilema moral de Kohlberg) que encontramos na internet. Dizemos adaptações pois os textos originais destes dilemas são demasiado complexos para crianças desta idade e houve necessidade de procurar algo mais simples que pudesse ser aplicado a crianças da faixa etária que pretendíamos. Foi então que, numa pesquisa pela internet, encontramos estes dilemas já simplificados e prontos a serem aplicados à nossa amostra. As perguntas permitem obter respostas diretas e simples.

5. Tratamento e análise dos dados

Para o tratamento e análise dos dados obtidos optamos pela técnica de análise de conteúdo qualitativo, pois engloba uma dimensão descritiva e interpretativa. A primeira dimensão pretende dar conhecimento do que foi narrado e a segunda dimensão está relacionada com as interpretações que o investigador fará, tendo em conta o seu objecto de estudo (Guerra, 2008).

6. Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados obtidos serão apresentados por dilemas e no final faremos a discussão dos resultados obtidos.

Dilema 1: Senhor João

Das respostas obtidas à primeira questão (Se fosses o farmacêutico o que farias?) verificou-se que todos os alunos optavam por ajudar o Senhor João. Grande parte dos alunos respondeu que aceitavam que o medicamento fosse pago em prestações; foram poucos os que disseram que faziam um desconto. Houve também um reduzido número de alunos que disse que dava o medicamento.

Transcrevemos algumas das respostas obtidas:

“Se fosse o farmacêutico não tinha negado ajuda ao Senhor João pois ele precisava muito daqueles medicamentos.”

“Deixaria que o Senhor João pagasse em prestações, de modo a não perder dinheiro e não ficar com um peso na consciência.”

“Baixava o preço do medicamento.”

“Oferecia o medicamento.”

“Como era um caso de vida ou morte faria o que ele pedia.”

Relativamente à segunda questão (“Achas que o senhor João fez bem ou fez mal?”) as respostas dividiram entre o “Por um lado fez bem, mas por outro mal” e o “Mal”. Foram pouquíssimos aqueles que acharam que a atitude foi a mais correta. Passamos a transcrever algumas das respostas obtidas:

“Acho que fez bem porque era um roubo para sobreviver, achei mal a acção do farmacêutico.”

“Por um lado acho que o senhor João fez bem porque ele tinha de ajudar a mulher, por outro lado fez mal porque assaltar é uma atitude errada.”

“Do ponto de vista da lei fez mal pois roubou, porém fê-lo para salvar a sua mulher e desse ponto de vista foi bem.”

“Por um lado fez bem porque se não a sua mulher iria morrer, por outro lado fez mal pois o ato de roubar pode não ser o mais adequado.”

“Eu acho que ele fez mal, porque se não tivermos dinheiro para comprar alguma coisa de bem para nós não devemos roubar.”

“Acho que fez muito mal pois roubar não resolve nada.”

“Mal, mas foi um ato de desespero”

“Fez bem, pois salvou aqueles que amava, apesar das consequências.”

Na terceira questão (“Se fosses o senhor João, o que farias?) a grande maioria dos alunos respondeu que faria o mesmo que o senhor João. As restantes respostas variavam entre o não roubava; o tentar negociar, arranjar outra solução ou juntar o dinheiro e só depois pensariam em assaltar; o pedir um empréstimo; ou o pedir muito / implorar ao farmacêutico. As respostas que o comprovam são:

“Acho que também roubaria se gostasse mesmo da minha mulher.”

“Faria semelhante ao que o senhor João fez, afinal faço tudo por aqueles de quem gosto.”

“Se fosse o senhor João acho que também assaltava porque a vida de alguém muito importante dependia disso.”

“Faria o mesmo, salvando os que amava.”

“Não roubava, mas tentava pedir ajuda a outras pessoas.”

“Teria tentado negociar com o farmacêutico em primeiro lugar, e se não conseguisse talvez assaltasse.”

“Tentava arranjar mais dinheiro, se não conseguisse assaltava.”

“Eu pediria muito ao farmacêutico.”

Na penúltima questão (O senhor João merece castigo?) a grande maioria dos alunos acha que o senhor João deve ser castigado. São muito poucos aqueles que acham que por um lado deve haver castigo e por outro não; e há quem seja da opinião que não deve haver qualquer castigo. Há também quem refira que deve unicamente pagar o medicamento. Algumas dessas respostas que vão nesse sentido são:

“Sim pois não se deve roubar, mas não um grande castigo porque a causa do castigo até se compreende.”

“Sim, mas o castigo deve ser pequeno pois apenas fez para salvar uma vida.”

“Sim, pois infringiu a lei. O castigo deveria ser leve, pois apenas o fez para salvar uma vida.”

“Ia preso depois de salvar a mulher.”

“Por um lado não porque ele agiu de cabeça quente, mas também devia pagar pelo que fez.”

“Por um lado não porque tinha que fazer alguma coisa para conseguir o medicamento mas devia pagar pelo que fez.”

“A minha opinião é que não merece castigo.”

“Merece pagar o medicamento, mas nada mais “pesado” porque foi para salvar uma vida que ele roubou.”

Na última questão (Qual dos dois teve pior atitude?) as respostas foram quase todas para o mesmo: o farmacêutico. Poucos são da opinião de que o pior foi o senhor João ou os dois. Aqui ficam algumas das respostas:

“Talvez o farmacêutico, pois negou indirectamente o direito à vida.”

“O farmacêutico porque deveria ter baixado o preço para a pessoa sobreviver.”

“O farmacêutico porque não quis ajudar os outros.”

“Acho que foi o farmacêutico porque não deixou o senhor João pagar às prestações.”

“Ambos, pois o farmacêutico sabia que a mulher do senhor João iria morrer sem o medicamento e o senhor João também teve uma má atitude, pois cometeu um crime.”

“Ambos porque o farmacêutico não ajudou e o senhor João por ter roubado.”

Dilema 2: Júlia

Na primeira pergunta deste segundo dilema (Achas bem ou mal o que a Júlia fez?) as opiniões dos alunos dividiram-se:

“Mal porque ela devia ter respeitado o que a mãe disse.”

“Acho que agiu mal porque não se deve enganar os pais, pois pode trazer consequências.”

“Fez mal porque deve-se ser obediente à mãe.”

“Fez bem porque teve a juntar o dinheiro de propósito para ir.”

“Bem porque a mãe quebrou uma promessa e retirou a confiança que a Júlia tinha pela mãe.”

“Bem porque a mãe tinha-lhe prometido ir ao concerto.”

No que concerne à segunda questão (Achas bem ou mal a atitude da mãe?) a grande maioria é da opinião que a mãe fez mal. Algumas das respostas que demonstram esta situação são:

“Mal porque se lhe prometeu devia ter cumprido.”

“Acho mal, pois a mãe impôs uma condição a Júlia e esta cumpriu logo a mãe devia mudar de ideias, “o prometido é devido”.”

“A atitude foi má porque a Júlia teve dias e dias para conseguir ter aquele dinheiro e quando conseguiu a mãe disse que já não podia ir que podia comprar roupa.”

“Mal, pois primeiro prometeu-lhe uma coisa com uma condição e quando a Júlia cumpriu a condição a mãe mudou de palavra.”

“Mal, pois quebrou uma promessa. Mesmo que achasse o concerto perigoso ia com a filha.”

“Eu acho bem porque assim a Júlia ia ter uma surpresa.”

“Acho bem porque poderia ter acontecido alguma coisa à Júlia.”

“Acho bem porque há muita confusão e poderia haver problemas, embora a mãe tenha dito que sim no início.”

Na terceira questão (Se fosses a Júlia o que fazias?) as respostas dividem-se entre: fazia o mesmo que a Júlia; não fugia / ficava em casa; tentava fazer com que a mãe mudasse de ideias. As respostas dos alunos que o comprovam são:

“Falava calmamente com a minha mãe e tentava convencê-la.”

“Tentava convencer a minha mãe, mas não fugia.”

“Não fugia mas ia ficar chateado.”

“Não saía de casa como ela fez mas ia ficar triste com a minha mãe.”

“Não iria ao concerto mas iria sempre que tivesse oportunidade lembrar a mãe da atitude que tinha tomado.”

“Dizia que era injusto.”

“Não fugia, mas ficava chateada.”

“Não o mesmo, mas arranjava maneira de ir ao concerto.”

“Não saia de casa como ela fez.”

“Eu ficava em casa.”

“Eu obedecia à minha mãe.”

“Nada, simplesmente respeitava o que a mãe dizia.”

“Faria exactamente o mesmo.”

“Ia ao concerto porque me tinha sido prometido e o dinheiro era meu.”

“Fazia o que ela fez.”

“Fazia o mesmo.”

Na quarta questão (Achas bem ou mal o que a irmã fez? Porquê?) foram muito poucos os alunos que acharam correta a atitude da irmã:

“Mal porque a irmã pediu-lhe segredo, mas também agiu bem porque contou à mãe o que ajudou a irmã a crescer.”

“Por um lado não porque a Júlia pediu-lhe segredo e ela não o fez mas por outro acho que fez bem porque contou à mãe que a Júlia tinha feito asneira.”

“Por um lado bem porque alertou a mãe, por outro a Júlia poderá nunca mais confiar nela.”

“Mal, pois a Júlia confiou nela e ela foi contar à mãe e isso é mau.”

“Acho que a irmã fez mal porque já tinha passado e não tinha acontecido nada à Júlia, por isso se alguém tivesse que contar era a Júlia.”

“Fez mal, pois a situação já tinha acontecido e não acontecera nada de mal.”

“Mal, pois quebrou a confiança que a irmã lhe deu ao contar-lhe.”

“Bem porque não se deve mentir aos pais.”

“Bem porque a atitude da Júlia foi despreocupada e perigosa.”

Relativamente à última questão (Se fosses tu, contavas ou não? Porquê?), grande parte dos alunos não contava à mãe:

“Sim, porque não queria que a minha soubesse por outra pessoa.”

“Sim, porque o que ela fez poderia ser perigoso porque ela era muito jovem. Seria apenas por preocupação.”

“Se calhar, pois não se deve mentir.”

“Sim, porque a minha mãe ficava aflita.”

“Não contava porque me pediu segredo e também porque devia ser a Júlia a ter coragem para dizer à mãe o que tinha feito.”

“Se fosse eu não contava, porque com experiência própria com irmãos, nunca se deve opor-se a quem gostamos muito. Só em casos extremos é que achava a atitude da irmã correta. A diversão moderada não faz mal a ninguém, para além disso ir dormir a casa de uma amiga ou ir ver a Hanna Montana, os riscos são os mesmos.”

“Não contava porque a minha irmã estava a confiar em mim.”

“Não, pois ela tinha-me confiado um segredo e não iria trair a sua confiança.”

“Não, pois a minha irmã tinha confiado em mim, ela tinha voltado sã e salva do concerto e tinha-se divertido.”

“Não sei. Se fosse a minha irmã não sei, porque nós temos coisas só nossas. Ou então contaria porque a minha irmã teria desobedecido à minha mãe.”

“Não contava porque ela iria ficar zangada comigo e a mãe zangada com ela.”

“Não porque se ela me contasse é porque tinha confiança em mim.”

De uma forma geral podemos dizer que os alunos que compõem a nossa amostra demonstraram ser crianças que estão sensíveis aos problemas dos outros e que em casos de necessidade ou em casos de vida ou morte não hesitariam em prestar ajuda. Têm a noção do “bem” e do “mal”; têm plena consciência de que ato de roubar deve ser punido, pois é um crime (mesmo que seja cometido com o fim seja de salvar a vida de uma pessoa); no entanto, também assumem que se estivessem no lugar do senhor João fariam o mesmo para salvar a vida de alguém importante; acham que quando se promete uma coisa ou quando se confia um segredo a alguém não se deve quebrar / trair essa promessa ou confiança.

Perante o que aqui foi dito podemos concluir que, tal como diz a literatura, as crianças sobredotadas são sensíveis, têm plena consciência do que é “certo” ou “errado” e do “bem” e do “mal”. Com as respostas obtidas pode-se verificar (em pequeníssima

escala) as características apontadas por Renzulli (1984 citado por Serra, 2005a: 22) a estas crianças ao nível sociomoral. Também do ponto de vista das características referenciadas na literatura para as crianças índigo, a nossa amostra revelou que também não aceita a corrupção, manipulação e, algumas delas, temem a perda ou morte das pessoas que ama.

Deste modo, penso estar em condições de afirmar que:

- os alunos sobredotados da nossa amostra têm o mesmo desenvolvimento moral que a literatura afirma ser das crianças índigo;
- os alunos sobredotados da nossa amostra têm as noções do que é “certo” e “errado” ou do que é o “bem” e do que é o “mal”;
- os alunos sobredotados da nossa amostra são capazes de se colocarem na posição de um adulto, quando confrontados com um problema / dilema moral, e tomarem decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática que nos propusemos investigar está rodeada de dúvidas e interrogações havendo ainda muito para fazer no domínio escolar, nomeadamente na identificação, realização e implementação de um programa de intervenção para colmatar as necessidades educativas destas crianças sobredotadas, tendo em vista o desenvolvimento e a estimulação das suas capacidades / habilidades, bem como a sua inclusão no sistema de ensino regular. É importante que se tenha a noção de que estas são crianças diferentes e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais que devem ser tidas em consideração pelo nosso sistema educativo.

As crianças sobredotadas são uma realidade no nosso sistema de ensino regular. Como tal, esse mesmo sistema de ensino não se pode isentar das suas responsabilidades no que diz respeito à educação, socialização e estimulação destas crianças, pois corre o risco de não cumprir o que vem na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do sistema Educativo, com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro:

“(...) todos têm o direito à educação e à cultura (...). É da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo a direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (artigo 2º, números 1 e 2).

A preocupação com as crianças sobredotadas deve posicionar-se, tal como a preocupação com as crianças deficientes, como um problema de política global de educação e não uma questão de foro estritamente pedagógico. Mas para que isso seja possível, os professores, como responsáveis pelo sucesso/ insucesso escolar, devem estar conscientes da problemática em si; devem ser preparados para lidar adequadamente com ela, o que não é uma tarefa fácil; devem ter conhecimento das várias modalidades de atendimento a crianças sobredotadas.

Estas não são crianças iguais às demais crianças. Os dados recolhidos na literatura consultada assim o comprovam. Não raras vezes, estas crianças são esquecidas o que pode trazer conseqüências no que toca ao desenvolvimento de comportamentos inadequados ou a rejeição / recusa em ir à escola, o que acaba, inevitavelmente, por afetar as aprendizagens escolares. É necessário prestarmos atenção não só às necessidades académicas de uma criança sobredotada, mas também às necessidades que se relacionam com a vertente psico-sociológica destas crianças. É aqui que se insere a

componente moral que está relacionada com a nossa investigação e onde os dados obtidos nos permitem afirmar que as crianças que fizeram parte da nossa amostra não revelaram grandes dúvidas quanto às decisões a tomar que relacionadas com os dilemas que lhes apresentamos, defendendo valores/princípios que por vezes outras crianças da mesma idade não são capazes de entender. E aqui saliento que falo por experiência própria, adquirida no meu trabalho.

Para terminar, salientaria o quão importante foi para mim entender o que é a sobredotação e como é que esta se manifesta. Só assim, eu e outros colegas de profissão, poderemos identificar a crianças sobredotadas, dando-lhes a devida atenção e nunca esquecendo que não existe um único tipo de sobredotação e que só através de uma análise detalhada das diferenças de cada uma delas poderemos proporcionar uma intervenção adequada.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, S. (2010). *Múltiplos Olhares sobre a Criança Índigo. Educação intercultural e Educação Especial*. Dissertação de Mestrado: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (Não Publicado).

ALENCAR, M. e FLEITH, O. (2001). *Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento*. São Paulo: EPU.

ALENCAR, M. e VIANA, T. (2002). O papel do professor na educação de crianças sobredotadas. In C. Palhares (Coord.). *Sobredotação*. Volume 3, nº 2 (pp. 165-176). Braga: A.N.E.I.S.

ALMEIDA, L. (1997). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

ALMEIDA, L., OLIVEIRA, E. e MELO, A. (2000). *Alunos Sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.

ALONSO, J; RENZULLI, J. e BENITO, Y. (s/d). *Manual Internacional de Superdotados: Manual para Profesores y Padres*. Editorial EOS.

ANEIS (2000). *Sobredotação: conceito, identificação e atendimento*. Escola Básica e Integrada de Vila Cova, Barcelos 2000.

ARMSTRONG, T. (2001). *As Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed.

AZEVEDO, M. (2011). *Sobredotação*. Acedido em: 27 de Maio de 2013, em: <http://www.naincerteza.com/site/page4/files/sobredotacao.pdf>

COELHO, M. (2006). *Sobredotação e competências Filosóficas – Uma perspectiva transversal*. Dissertação de Mestrado: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (Não publicado).

FALCÃO, I (1992). *Crianças sobredotadas – Que sucesso escolar?* 1ª Edição. Coleção em Foco. Porto: Edições Asa.

FERNANDES, M. (1993), *Métodos e regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

FOX, L. (1981). *Identification of the academically gifted*. American Psychologist.

FREEMAN, J. e GUENTHER, Z. (2000). *Educando os mais capazes. – ideias e acções comprovadas*. São Paulo: EPU.

GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO (1990). *A criança diferente – Manual de apoio aos educadores de infância e professores do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

GAGNÉ, F. (2000). *Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis*. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg e R. F. Subotnik (Eds.) *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon.

GALLAGHER, J. e KIRK, S. (1987). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA.

GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

GUENTHER, Z. (2000). *Desenvolver capacidades e talentos: Um conceito de inclusão*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

GUENTHER, Z. (2002). Identificando crianças bem dotadas in *Revista Educar* nº7. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

GUERRA, I. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncípia Editora.

GUERRA, T. (2012). *Caracterização da Fundação Casa Índigo. Novas investigações Pedagógicas*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

JARDIM, M. (2009). (coord.), *Crianças Índigo, Novas Atitudes Pedagógicas*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

KIRK, S e GALLAGHER, J. (2000). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

LOMBARDO, J. (1997). *Necessidades Educativas del Superdotado*. Madrid: Editorial Eos.

MARTINS, T. (2010). *A Escola Face ao Aluno Sobredotado*. Dissertação de Mestrado: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (Não Publicado).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1998). *Crianças Sobredotadas: intervenção Educativa*. Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Portugal.

MIRANDA, L. e ALMEIDA, L. (2005). *Programa de Enriquecimento Escolar “Odisseia”: Uma Proposta de Desenvolvimento dos Talentos no 2º Ciclo de Escolaridade*. Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga: Universidade do Minho (3265 – 3279).

MÖNKES, F. (1992). *Development of gifted children: The issue of identification and programming*. In F. J. Mönks & W. Peters (Eds.), *Talent for the future*. Assen: Van Gorcum.

NOVAIS, M. (1973). *Desenvolvimento psicológico dos superdotados*. São Paulo: Editora Atlas.

OLIVEIRA, E. (2007). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Área de Especialização em Psicologia

da Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga. pp. 264

PASSOW, A. (1979). *The gifted and the talented: Their Education and Development: The Seventy-Eight Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I*. Chicago, IV: The University of Chicago Press.

PEREIRA, M. (1998). *Crianças Sobredotadas. Estudos de caracterização*. Coimbra.

PINHO, M. (2006). *Sobredotação e Arte. Fatores influentes na Expressão Plástica de Alunos Sobredotados*. Dissertação de Mestrado: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (Não Publicado).

POCINHO, M. (2009). Definição, características e educação de alunos sobredotados. *Diversidades*. V. 19, pp. 9-13.

RENZULLI, J. (1978a). *What makes Giftness? Reexamining a Definition*. Phi Delta Kappan 60, p. 180-184.

RENZULLI, J. (1984). The triad/revolving door system: A research-based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child quarterly*, 28 (4), 163-171.

RENZULLI, J. (1986). The three-ring Conception of giftedness. A developmental for creative productivity In R. J. Sternberg e J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York. Cambridge University Press.

RENZULLI, J. (1978). Excerpt from the Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted. In W. C. George, S. J. Cohn & J. C. Stanley (Eds.), *Educating the gifted: Acceleration and enrichment*.

RENZULLI, J.; REIS, S.e Smith, L. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.

SCHIEVER, S. e MAKER, C. (1997). *Enrichment and acceleration: Overview and new directions*. Boston: Allyn and Bacon.

SERRA, H. (1995). *A Sobredotação* Volume II. Braga: Edições APPACDM de Braga.

SERRA, H. (2000). “Projecto Sábados Diferentes: Um Programa de Apoio ao Desenvolvimento Pessoal e Social de Crianças Sobredotadas” in *Alunos Sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Anéis. Braga.

SERRA, H. (2001). *Projecto Sábados Diferentes*, Porto: ESE Paula Frassinetti

SERRA, H. (2004). Linha de investigação: Estudo da Criança com NEE. *Cadernos de Estudo, 1*, 47-49.

SERRA, H. (2005). “*Alunos Sobredotados: Respostas Educativas / Dinâmicas de Ação Educativa.*” in Encontro de Educação Especial. Gaia: Gailivro.

SERRA, H., Mamede, M. e Sousa, T. (2004). Sobredotação: uma realidade/um desafio. *Cadernos de Estudo, 1*, 51-56.

STERNBERG, R. (1981). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly, 25* (2), 86-93.

STERNBERG, R. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg e J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223-243). New York: Cambridge University press.

STERNBERG, R. (1990). What constitutes a “good” definition of gifted? *Journal for the education of the Gifted, 14* (1), 96-100.

STERNBERG, R. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

VALLE, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. Valencia: CISS PRAXIS, S. A. EDUCATION.

VILAS BOAS, C.; PEIXOTO, L. (2003). *As Crianças Sobredotadas: conceito,*

WHITEMORE, J. (1980). *Giftedness, Conflict and Underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.

WINNER, E. (1996). *Crianças sobredotadas: Mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.

Webgrafia

<http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=CC60B2BBB7780A6CE0400A0AB800570B&opsel=1&channelid=0>

<http://tecnicasacciaoeducativa.blogspot.pt/2011/03/dilemas-de-kohlberg-e-teorias-do.html>.

<http://rotasfilosoficas.blogs.sapo.pt/37320.html>

Legislação e outros Documentos de Referência ou Normativos

Declaração de Salamanca, UNESCO, Edição do IIE, Lisboa, 1994

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro

Despacho nº 20/2005, de 9 de novembro

Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de janeiro

Despacho Normativo 24A-2012, 6 de dezembro de 2012

Lei de Bases do sistema Educativo (1986), lei nº 46/86, de 14 de outubro

ANEXOS

Anexo I

Os Dilemas Morais de Kohlberg

Dilema 1: Senhor João

Era uma vez, um senhor chamado João que tinha a sua mulher muito doente. Esta estava com um cancro e podia morrer, precisava de uma medicação o mais depressa possível.

Entretanto o senhor João soube de um farmacêutico, que tinha descoberto um medicamento que podia salvar a sua mulher, só que pedia por este muito, muito dinheiro.

Como o senhor João era pobre e tinha pouco dinheiro, pediu ao farmacêutico para pagar em prestações (aos bocadinhos) ou para fazer um desconto no medicamento.

No entanto o farmacêutico disse-lhe que não e então o senhor João, sem solução para o seu problema, assaltou a farmácia e roubou o medicamento para salvar a mulher.

Questões:

1. Se fosses o farmacêutico, o que farias?
2. Achas que o senhor João fez bem ou fez mal?
3. Se fosses o senhor João, o que farias?
4. O senhor João merece castigo? Qual?
5. Qual dos dois, teve a pior atitude?

Anexo II

Dilema 2: Júlia

Era uma vez, uma menina com doze anos, que se chamava Júlia. Certo dia a mãe prometeu-lhe que a deixava ir a um concerto da Hanna Montana, se ela juntasse o dinheiro para comprar o bilhete.

A Júlia conseguiu juntar mais dinheiro do que o que precisava, mas a mãe mudou de ideias e disse-lhe que já não iria ver a Hanna Montana, porque, com esse dinheiro, ia comprar roupa nova para levar para a escola.

A Júlia ficou muito triste, mas às escondidas da mãe comprou o bilhete e no dia do concerto, enganou a mãe e disse-lhe que ia dormir à casa de uma amiga, mas foi ver a Hanna Montana.

A semana passou e a mãe não descobriu, mas a Júlia contou, em segredo, à sua irmã e esta contou o que a Júlia fez à mãe.

Questões:

1. Achas bem ou mal o que a Júlia fez? Porquê?
2. Achas bem ou mal a atitude da mãe? Porquê?
3. Se fosses a Júlia o que fazias?
4. Achas bem ou mal o que a irmã fez? Porquê?
5. Se fosses tu, contavas ou não? Porquê?