

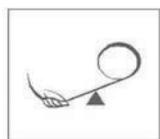
*A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS
SOBREDOTADOS VERSUS O ALHEAMENTO DA ESCOLA*

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial.

Por

Anabela Mafra d'Oliveira Santos Gonçalves Bastos

Setembro de 2009



*A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS
SOBREDOTADOS VERSUS O ALHEAMENTO DA ESCOLA*

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial.

Por

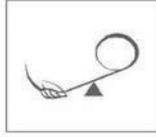
Anabela Mafra d'Oliveira Santos Gonçalves Bastos

Sob a orientação de

Professora Doutora Helena Serra

Setembro de 2009

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE **PAULA FRASSINETTI**



Mestrado em Ciências da Educação
Educação Especial

Dedicatória

Aos meus netos, André e Inês e a todas as gerações vindouras.

RESUMO

O tema da sobredotação é um tema pleno de significado e significador.

No nosso país esta problemática, na sua essência, ainda é pouco debatida. Quando tanto se fala da promoção do sucesso escolar, consideramos oportuno trazer alguma luz sobre a problemática da sobredotação.

É nosso intuito, no presente estudo, contribuir para a reflexão acerca das percepções que os professores têm dos alunos com capacidades acima da média.

Mais especificamente iremos estudar a actuação dos professores face a um aluno que apresenta dupla excepcionalidade, em virtude de ser um surdo implantado que, mediante relatórios específicos comprovativos apresentar capacidades acima da média, pese embora, os professores não lhas reconhecerem.

A nossa investigação tomou como metodologia de base o estudo de caso.

O presente projecto de investigação-acção divide-se em três partes fundamentais: a primeira denominada “Planificação e Organização do Trabalho” contempla a introdução, a pergunta de partida, o objectivo geral e objectivos específicos e a fundamentação metodológica; a segunda parte, denominada “Enquadramento Teórico” perspectiva a sustentação científica consultada, por forma a fundamentar os conceitos envolvidos; a terceira parte, denominada “Organização e Análise da Pesquisa Empírica”, revela os métodos e técnicas, o sítio, a população e a amostra e os vários procedimentos adoptados ao longo do estudo.

Neste último capítulo, através dos instrumentos de recolha de dados que nos aproximam da percepção que os professores terão sobre as suas competências para sinalizar ou acompanhar alunos com características específicas dadas as suas capacidades acima da média, pudemos constatar que os professores inquiridos reconheceram não possuir informação específica sobre a temática em estudo

Confirmámos, também que, uma percentagem significativa da comunidade educativa se alheia da problemática do presente estudo.

ABSTRACT

The theme of giftedness is a theme full of meaning and significance.

In our country this issue, in essence, is still little debated. When so much is said about the promotion of academic success, we consider to be appropriate to shed some light on the issue of giftedness.

It is our aim in this study to contribute to the debate about the perceptions that teachers have about students with abilities above the average.

More specifically we will study the performance of teachers when facing a student who has dual exceptionality, by virtue of being a deaf implanted who by supporting specific reports has skills above average, although, he is not recognized as such by his teachers.

Our research has as basic methodology the case study.

This following action-research project is divided into three main parts. The first one is called "Planning and Organization of Work", it contains the introduction, the main question, the general purpose and specific objectives and methodological reasons. The second section, called "Theoretical Framework" explains the scientific research supported in order to support the concepts involved. The third part, entitled "Organization and Analysis of Empirical Research" reveals the methods and techniques, the place, population and sample and the several procedures adopted throughout the study.

In this last chapter, through the instruments of data collection that makes able to approach the perception that teachers have on their abilities to signal and monitor students with specific characteristics by virtue of their above average abilities, we could see that the teachers recognized that they have no specific information about the subject under study

We confirmed also that a significant proportion of the education community is unrelated to the problems of this study.

Agradecimentos

A Deus por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar o caminho nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

À minha família, pelo carinho, paciência e incentivo, especialmente aos meus filhos Raquel e Rodrigo, pelo interesse, companheirismo, apoio e preciosa ajuda, sem a qual não seria possível levar a bom porto este desafio, o meu apreço e sincera gratidão.

À minha orientadora, Professora Doutora Helena Serra, cuja amizade, confiança, disponibilidade demonstrada, orientação e o tempo dedicado ao acompanhamento desta investigação, tornou possível a realização deste trabalho, manifesto o meu maior e sentido agradecimento.

A todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente, o meu profundo agradecimento.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
Capítulo I – A sobredotação: Contornos da Problemática	4
1) Apontamentos históricos da evolução do conceito de Sobredotação ...	4
2) Mitos e realidades no conceito de Sobredotação	11
3) Definição do conceito de sobredotação	13
3.1) A definição do conceito segundo vários autores.....	14
3.2) Terminologias adoptadas.....	23
3.3) Modelos teóricos no estudo da sobredotação	26
4) Identificação e Caracterização de Crianças sobredotadas	29
4.1) Processo de identificação e diagnóstico	33
4.2) Características das crianças sobredotadas	40
5) A criança sobredotada e o Sistema Educativo.....	44
5.1) Enquadramento legal e conceptual.....	47
5.2) A intervenção educativa com alunos sobredotados.....	51
5.2.1) Organização geral da intervenção educativa.....	52
5.2.2) Classe especial para sobredotados	55
5.2.3) Sala de aula inclusiva	56

6) A efectividade das práticas educativas	59
6.1) Sinais de inadaptação do aluno à escola.....	60
6.2) Sinais de inadaptação da escola ao aluno.....	62
Capítulo II – Introdução ao estudo da Surdez e seu impacto	65
1) Breves apontamentos históricos sobre a educação de surdos	65
2) Tipos de surdez	73
3) Implantes cocleares	77
3.1) A audição e os Implantes Cocleares.....	78
3.2) A reabilitação auditiva.....	79
3.2.1) As capacidades auditivas.....	81
4) Fala/ Língua/Linguagem	82
5) Aquisição da Linguagem na criança implantada.....	83
6) Impacto da aquisição da linguagem no desenvolvimento da Língua Portuguesa	86
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	90
Capítulo I – Aspectos Metodológicos	90
1) Problemática, Objectivos e Hipóteses de Estudo	90
2) Metodologia utilizada	93
Capítulo II – Caracterização e definição da amostra	95
1) Caracterização da Realidade Pedagógica	95

2) Caracterização da Amostra.....	104
3) Apresentação dos Instrumentos Utilizados	104
4) Procedimentos Metodológicos	108
Capítulo III – Apresentação dos Resultados e Conclusões	114
1) Apresentação de Dados.....	114
2) Conclusões	210
3) Considerações Finais.....	216
BIBLIOGRAFIA	220

ÍNDICE DE GRÁFICOS

QUESTIONÁRIOS

Gráfico 1 – Género	114
Gráfico 2 – Categoria Profissional	115
Gráfico 3 – Percentagem de docentes com alunos com NEE	115
Gráfico 4 – Número de alunos com NEE	116
Gráfico 5 – Nível de informação acerca de crianças sobredotadas	116
Gráfico 6 – Conhecimento de algum sobredotado	117
Gráfico 7 – Estilo de aprendizagem	117
Gráfico 8 – Nível de motivação intrínseca	118
Gráfico 9 – Expressão criativa	118
Gráfico 10 - Interacção com os pares	119
Gráfico 11 - Formação adequada	119
Gráfico 12 - Abordagem específica da temática “criança sobredotada”	120
Gráfico 13 – Tipo de formação mais adequada para a temática “crianças sobredotadas”	120
Gráfico 14 – Currículo de formação	121
Gráfico 15 – Existência de cursos especializados ou de pós-graduação	121
Gráfico 16 – Nível de importância atribuído à identificação do sobredotado	122
Gráfico 17 – Nível de importância atribuído à legislação	122
Gráfico 18 – Nível de importância atribuído às adaptações curriculares	123
Gráfico 19 – Estratégias a adoptar no acompanhamento	123
Gráfico 20 – Importância de todos os domínios	124
Gráfico 21 – Grau de conhecimento relativamente à legislação	124
Gráfico 22 – Englobar o ensino de crianças sobredotadas na educação especial	125
Gráfico 23 – Local de integração das crianças sobredotadas	126
Gráfico 24 – Soluções a serem adoptadas no processo de ensino de crianças sobredotadas	126
Gráfico 25 – Principais obstáculos que o professor poderá encontrar no bom acompanhamento de alunos sobredotados	127
Gráfico 26 – Capacidade de acompanhar, a nível escolar, uma criança sobredotada	127
Gráfico 27 – Necessidade de procurar outras ajudas profissionais	128
Gráfico 28 – Repercussões	129
Gráfico 29 – Valorização de criatividade/intuição/imaginação	129
ESCALA DE PROFESSORES DO 1º CICLO	
Gráfico 1- Colocar muitas questões na sala de aula	130
Gráfico 2 – Falar sem ser solicitado	131

Gráfico 3 – Elaboração dos trabalhos de casa	131
Gráfico 4 – Responder rápida e acertadamente	132
Gráfico 5 – Capacidade intelectual	132
Gráfico 6 – Riqueza de vocabulário	133
Gráfico 7 – Compreender e reter informação	133
Gráfico 8 – Aplicação de conhecimentos	134
Gráfico 9 – Cumprimento dos deveres escolares	135
Gráfico 10 – Responsabilidade e obrigações	135
Gráfico 11 – Comportamento na sala de aula	136
Gráfico 12 – Relacionamento com adultos	136
Gráfico 13 – Envolvimento em conflitos	137
Gráfico 14 – Comportamento no recreio	137
Gráfico 15 – Relacionamento com os pares	138
Gráfico 16 – Facilidade em fazer amigos	139
Gráfico 17 – Amigos que deseja	139
Gráfico 18 – Quantidade de amigos	140
Gráfico 19 – Conhecido e estimado pelos colegas	140
Gráfico 20 – Popularidade	141
Gráfico 21 – Empenho	141
Gráfico 22 – Importância atribuída	142
Gráfico 23 – Performance desportiva	142
Gráfico 24 – Êxito obtido	143
Gráfico 25 – Persistência na actividade física	143
Gráfico 26 – Participação	144
Gráfico 27 – Competência	145
Gráfico 28 – Gostar do corpo	145
Gráfico 29 – Aspecto físico	146
Gráfico 30 – Peso e altura adequados	146
Gráfico 31 – Aparência física	147
Gráfico 32 – Percepção da aparência física	148
Gráfico 33 – Gostar de si	148
Gráfico 34 – Satisfação consigo próprio	149
Gráfico 35 – Gostar de si mesmo	149
Gráfico 36 – Satisfação com a actuação pessoal	150
Gráfico 37 – Orientação pessoal	150
Gráfico 38 – Melhor comportamento	151
Gráfico 39 – Auto-estima	151

ESCALA PARA PROFESSORES DOS 2º E 3º CICLOS E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Gráfico 1- Colocar muitas questões na sala de aula	152
Gráfico 2 – Falar sem ser solicitado	153
Gráfico 3 – Elaboração dos trabalhos de casa	153
Gráfico 4 – Responder rápida e acertadamente	154
Gráfico 5 – Capacidade intelectual	154
Gráfico 6 – Riqueza de Vocabulário	155
Gráfico 7 – Compreender e reter informação	156
Gráfico 8 – Aplicação de conhecimentos	156
Gráfico 9 – Cumprimento dos deveres escolares	157
Gráfico 10 – Responsabilidade e obrigações	157
Gráfico 11 – Comportamento na sala de aula	158
Gráfico 12 – Relacionamento com adultos	158
Gráfico 13 – Envolvimento em conflitos	159
Gráfico 14 – Comportamento no recreio	159
Gráfico 15 – Relacionamento com os pares	160
Gráfico 16 – Facilidade em fazer amigos	160
Gráfico 17 – Amigos que deseja	161
Gráfico 18 – Quantidade de amigos	161
Gráfico 19 – Conhecido e estimado pelos colegas	162
Gráfico 20 – Popularidade	162
Gráfico 21 – Empenho	163
Gráfico 22 – Importância atribuída	163
Gráfico 23 – Performance desportiva	164
Gráfico 24 – Êxito obtido	164
Gráfico 25 – Persistência na actividade física	165
Gráfico 26 – Participação	165
Gráfico 27 – Competência	166
Gráfico 28 – Gostar do corpo	166
Gráfico 29 – Aspecto físico	167
Gráfico 30 – Peso e altura adequados	167
Gráfico 31 – Aparência física	168
Gráfico 32 – Percepção da aparência física	169
Gráfico 33 – Gostar de si	169
Gráfico 34 – Satisfação consigo próprio	170
Gráfico 35 – Gostar de si mesmo	170

Gráfico 36 – Satisfação com a actuação pessoal	171
Gráfico 37 – Orientação pessoal	171
Gráfico 38 – Melhor comportamento	172
Gráfico 39 – Auto-estima	172

ESCALA PARA PROFESSORES DOS 2º E 3º CICLOS

Gráfico 1- Colocar muitas questões na sala de aula	173
Gráfico 2 – Falar sem ser solicitado	174
Gráfico 3 – Elaboração dos trabalhos de casa	174
Gráfico 4 – Responder rápida e acertadamente	175
Gráfico 5 – Capacidade intelectual	175
Gráfico 6 – Riqueza de vocabulário	176
Gráfico 7 – Compreender e reter informação	176
Gráfico 8 – Aplicação de conhecimentos	177
Gráfico 9 – Cumprimento dos deveres escolares	178
Gráfico 10 – Responsabilidade e obrigações	178
Gráfico 11 – Comportamento na sala de aula	179
Gráfico 12 – Relacionamento com adultos	179
Gráfico 13 – Envolvimento em conflitos	180
Gráfico 14 – Relacionamento com os pares	181
Gráfico 15 – Quantidade de amigos	181
Gráfico 16 – Popularidade	182
Gráfico 17 – Competência em actividades físicas	182
Gráfico 18 – Aspecto físico	183
Gráfico 19 – Satisfação consigo próprio	183
Gráfico 20 – Satisfação com a actuação pessoal	184
Gráfico 21 – Melhor comportamento	184
Gráfico 22 – Auto-estima	185

COMPETÊNCIA ESCOLAR

Gráfico 1 – Colocou muitas questões na sala de aula?	186
Gráfico 2 – Falou muito sem ser solicitado?	186
Gráfico 3 – Fez os trabalhos de casa habitualmente?	186
Gráfico 4 – Respondeu rápida e acertadamente às solicitações do professor qualquer que fosse o tema?	187
Gráfico 5 – Tem maior capacidade intelectual do que a maioria dos seus colegas?	187
Gráfico 6 – Tem um vocabulário rico para a idade e para o ano	

de escolaridade que frequenta? _____	187
Gráfico 7 – Compreendeu com facilidade a informação transmitida e recorda-a com facilidade? _____	188
Gráfico 8 – Aplicou os conhecimentos adquiridos numa matéria, noutra matéria diferente? _____	188
Gráfico 9 – Cumpriu adequadamente as obrigações e os deveres escolares? _____	188

CONDUTA/COMPORTAMENTO

Gráfico 10 – Assumiu responsabilidades e obrigações? _____	189
Gráfico 11 – Comportou-se bem na sala de aula? _____	189
Gráfico 12 – Relacionou-se facilmente com os adultos? _____	189
Gráfico 13 – Envolveu-se frequentemente em conflitos? _____	190
Gráfico 14 – Comportou-se bem no recreio escolar? _____	190

ACEITAÇÃO SOCIAL

Gráfico 15 – Relacionou-se facilmente com os pares? _____	190
Gráfico 16 – Foi-lhe fácil fazer amigos? _____	191
Gráfico 17 – Tem os amigos que deseja? _____	191
Gráfico 18 – Tem muitos amigos? _____	191
Gráfico 19 – É conhecido e estimado pelos colegas? _____	192
Gráfico 20 – É mais popular do que a maioria dos seus colegas? _____	192

COMPETÊNCIA ATLÉTICA

Gráfico 21 – Empenhou-se na prática de desportos e actividades físicas? _____	192
Gráfico 22 – Deu importância à prática de desportos e actividades físicas? _____	193
Gráfico 23 – Foi bom (boa) em todos os desportos? _____	193
Gráfico 24 – Obteve êxito em desportos novos? _____	193
Gráfico 25 – Foi persistente e activo(a) nas actividades físicas? _____	194
Gráfico 26 – Preferiu participar em vez de observar os jogos e desportos? _____	194
Gráfico 27 – É mais competente em desportos e actividades físicas do que a maioria dos colegas? _____	194

APARÊNCIA FÍSICA

Gráfico 28 – Gosta do seu corpo? _____	195
Gráfico 29 – Gosta do seu aspecto físico? _____	195
Gráfico 30 – Acha que o seu peso e altura estão adequados? _____	195
Gráfico 31 – Acha a sua aparência física adequada? _____	196
Gráfico 32 – Tem melhor aparência física do que a maioria dos colegas? _____	196

AUTO-ESTIMA GLOBAL

Gráfico 33 – Gosta do tipo de pessoa que é? _____	196
Gráfico 34 – Está satisfeito consigo próprio? _____	197
Gráfico 35 – Gosta de ser tal como é? _____	197
Gráfico 36 – Está satisfeito (a) com a forma como faz as coisas? _____	197
Gráfico 37 – Gosta da maneira como conduz a sua vida? _____	198
Gráfico 38 – Tem melhor comportamento do que a maioria dos seus colegas? _____	198
Gráfico 39 – Tem mais auto-estima do que a maioria dos seus colegas? _____	198

INTRODUÇÃO

Em Educação, a sobredotação é um tema polémico e ao mesmo tempo fascinante. Talvez se especule muito, mas pouco se sabe desta problemática, de uma forma verdadeiramente científica.

Esta problemática é, na sua essência, pouco conhecida.

È do conhecimento geral que a criança sobredotada tem capacidades e potencialidades acima da média, contudo, tem também, certamente, problemas específicos. Precisa de um ambiente humano adequado para que se possa desenvolver integralmente, sendo necessário e fundamental que as suas capacidades e energia não se dispersem, ou fiquem sem desabrochar.

O mundo da criança sobredotada é complexo; a par das diversas capacidades elevadas existem frustrações constantes causadas por diversos factores.

Tem que se lhes deixar desenvolver as suas capacidades de forma homogénea, positiva e integrada, respeitando o seu direito à diferença, não só para se não tornarem socialmente inadaptados, mas também, para não se correr o risco de perder tais valores que tanto podem contribuir para o progresso da humanidade.

Para se beneficiar das potencialidades dos sobredotados é preciso aceitá-los com naturalidade e saber tecer, em seu redor, uma rede educacional e social, benéfica ao seu desenvolvimento.

Para tal é preciso que a escola e a família estejam aptas a reconhecer um sobredotado e a abrir-lhe os horizontes certos e propícios à realização da sua diferença.

As crianças sobredotadas, sendo potencialmente capacitadas e talentosas, podem, por vezes, revelar dificuldades escolares de adaptação, assumindo comportamentos inadequados como: indisciplina, tédio, frustração, ansiedade, desinteresse, podendo redundar, tudo isto, num fraco resultado escolar.

Esta situação será, quiçá, resultado do desfasamento entre o que a criança espera encontrar na escola e aquilo que esta lhe oferece. A escola coloca a criança perante um modelo pré-determinado, em geral diferente dos interesses e da personalidade destes alunos, que, assim, contestam toda a comunidade educativa com comportamentos “revolucionários e intransigentes”.

As percepções que os professores têm, sobre estes alunos e as suas características específicas, poderão ser uma mais-valia, ou um factor inibidor no seu desenvolvimento.

Procurar concretizar, no âmbito da prática educativa, uma resposta para estas crianças, é um tema extremamente actual, que tem vindo a despertar a atenção e o interesse dos responsáveis pela educação.

Com este trabalho de investigação pretendemos criar um espaço de reflexão acerca das percepções que os professores têm destes alunos e suas características físicas e cognitivas, competências académicas específicas, raciocínio lógico-dedutivo, pensamento criativo, produtivo, etc.

Ao mesmo tempo procuramos saber até que ponto os professores possuem sensibilidade, capacidade e conhecimento para, no terreno, conseguirem reconhecer e intervir quando confrontados com alunos sobredotados, e quais as repercussões que, desse facto podem advir.

O aluno que nos deu razão para este estudo, apresenta dupla excepcionalidade, isto é, sofrendo de surdez profunda foi-lhe feito um implante coclear e, apesar disso, distingue-se entre as demais crianças, pelas suas capacidades superiores.

É do conhecimento comum que a inclusão na sociedade dos indivíduos com necessidades educativas especiais é um desafio. Neste grupo se enquadram os surdos.

Do ponto de vista social, são várias as dificuldades ou problemas, que entram o processo que tenta facilitar a inclusão dos deficientes auditivos. Neste ponto destacam-se como variáveis principais a falta de comunicação oral, que prejudica a aprendizagem, como também a aplicação de metodologias não contextualizadas com a realidade sócio-cultural do aluno. As

dificuldades revelam-se, frequentemente, em virtude da falta de preparação dos educadores do ensino regular.

O reconhecimento por uma sociedade de que a diversidade enriquece, apenas exige respostas diferentes é a base da inclusão.

No espaço educacional, verifica-se que essa diversidade, se afirma em contexto escolar e o não reconhecimento dela, tem levado a reforçar a não inclusão social de todos os que, por alguma razão, não conseguem beneficiar do processo educacional. Dentro deste processo, está a população com necessidades especiais, que possui evidentes traços que a colocam em situação diferente da população em geral. Porém esses traços poderão não ser os maiores determinantes do seu sucesso ou fracasso escolar, mas sim a qualidade do trabalho pedagógico com ela realizado.

A inclusão representa um grande desafio para as escolas que estão a ser chamadas para levar em conta a ampla diversidade das características e necessidades dos alunos, adoptando um modelo nele centrado e não no conteúdo, com ênfase na aprendizagem e não, apenas, no ensino.

Assim as acções educativas devem assentar em pressupostos de uma educação inclusiva, com implicação na formação do professor cujo perfil de formação deve ser ajustado à evolução dos conceitos educacionais que hoje apontam para a educação inclusiva.

Mediante o exposto, iremos estudar a actuação dos professores do ensino regular, face a um aluno que frequenta o sétimo ano de escolaridade no ensino público, surdo, com implante coclear, e que pelo facto de o ser, está integrado no regime de educação especial. No entanto através de relatórios específicos são atestadas características próprias de sobredotação, pese embora, a escola não o reconhecer como tal.

Com este trabalho pretendemos sensibilizar para uma evolução constante das condições educativas, que só poderão ser operacionalizadas se existir vontade e sensibilidade à mudança e à diferença.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – A sobredotação: Contornos da Problemática

1) Apontamentos históricos da evolução do conceito de Sobredotação

Nenhuma sociedade se pode dar ao luxo de ignorar os seus membros mais dotados e todos devem reflectir seriamente como melhor educar o talento. Embora os psicólogos há muito estejam interessados na questão da sobredotação, a sua investigação assumiu um lugar secundário no estudo do típico e do patológico. Além disso, algumas suposições não questionadas são frequentemente levantadas por pesquisadores, educadores e clínicos nesta área. (Winner, 1998:7)

A sobredotação e os alunos sobredotados constituem já um problema histórico. Dizemos “problema” pois, ainda hoje, inícios do século XXI, não se têm certezas acerca de como e o que fazer com os indivíduos sobredotados que “*andam por aí*” e que importa deixar ser “*corredores de longa distância, que vão sempre à frente, mas isolados, a não ser que abrandem a sua marcha e se coloquem ao lado dos outros...e se conformem*” (Falcão, 1992:15). Por outro lado a legislação existente parece não se coadunar com as necessidades prementes ao nível da formação de educadores, com a clamorosa inabilidade destes, quanto aos modos de actuar em casos de sobredotação verificando-se, ainda, um apego a “mitos” acerca da temática que significam ignorância sobre o tema.

Todavia a problemática da sobredotação e o seu estudo constitui, desde há muito tempo, uma preocupação para todas as culturas e civilizações.

Pelo que analisamos da história da Humanidade, pode-se constatar que, quase desde os seus primórdios, havia interesse pelas pessoas que se mostravam mais competentes.

Os jovens considerados sobredotados eram reconhecidos, elogiados e separados dos outros, com a finalidade de lhes ministrar um atendimento específico.

Waddington (1961) refere que Confúcio foi, provavelmente, o primeiro filósofo a acreditar que às crianças com capacidades superiores deveriam ser dadas oportunidades de desenvolver esses potenciais.

Segundo Renzulli (1978), citado por Pereira (1992), já no ano 2200 antes de Cristo, os chineses haviam criado uma escala de valores ou um sistema de exames altamente competitivos, por forma a seleccionar indivíduos excepcionalmente mais capazes.

Na Grécia, segundo Falcão (1992), também há mais de 2000 anos, a civilização dava grande atenção aos jovens com inteligência superior.

Waddington (1961) refere que Platão se interessava por descobrir jovens mais aptos para receberem uma educação específica e orientada para a liderança do Estado Grego, sugerindo, até, a realização de testes de aptidões naturais para fins de selecção. Na obra "*A República*", aconselhava a identificar as crianças dotadas provenientes de todas as classes sociais, as quais deveriam ser destinadas, após preparação nos domínios das Ciências, da Filosofia e da Matemática, a liderar as diversas áreas do conhecimento humano. Estes indivíduos eram chamados "Crianças de Ouro".

Vemos por estes exemplos que a sobredotação e o seu estudo, ou a procura de indivíduos com características funcionais relevantes, foram, desde sempre, uma preocupação da sociedade.

Desde finais do século XIX que se intensificou o estudo da sobredotação e dos sobredotados, feito inicialmente numa perspectiva individual ampla, que abordava todas as dimensões humanas num só indivíduo, mas que, com o aparecimento de estudos e de investigações acerca da problemática, começaram a reduzir o conceito de sobredotação às várias dimensões e à sua caracterização.

De referir o trabalho de Sir Francis Galton (1869), citado por Pereira (1998) que, na última metade do século XIX, elaborou relatórios sobre as características de homens de várias civilizações, e, foi o primeiro a oferecer uma definição de génio que utilizava características ou resultados observáveis. Foi, também, o primeiro a realizar uma ampla utilização da distribuição normal de probabilidades em contextos psicológicos e pedagógicos, e, realizou

distribuições de frequência de resultados dos seus testes mentais. A sua investigação baseou-se em adultos proeminentes e famosos e contribuiu, a pouco e pouco, para a identificação e educação, adequada a estas características peculiares, do potencial das crianças.

Galton acreditava que a genialidade estava determinada geneticamente. Na sua obra *Hereditary Genius* sugere que a genialidade é uma característica que tende a estar presente dentro das mesmas famílias. Os trabalhos de Galton foram muito criticados, no entanto, reconhece-se que a sua obra foi um importante contributo para uma melhor compreensão dos génios.

No século passado, o interesse pelos sobredotados deu origem a muitas pesquisas sobre os dados biográficos de pessoas eminentes.

Terman (1924) *in* Pereira (1998) efectuou estudos que levaram a que muitas das ideias erróneas acerca dos sobredotados fossem alteradas, passando assim, a ser o primeiro grande marco nas investigações sobre o talento. Foi na década de 20 que Terman (1924) iniciou um estudo que tinha como finalidade acompanhar, durante toda a vida, um grupo de crianças sobredotadas.

Este investigador pretendia estudar os traços físicos, intelectuais e de personalidade que caracterizariam este tipo de indivíduos e, o tipo de adultos em que os mesmos se tornariam.

Por seu lado Bridgmann (1938) citado por Pereira (1998) descreve o comportamento precoce das crianças.

Entre vários estudos podemos destacar os levados a cabo por Hollingworth (1961) e por Terman (1971).

Contudo, o conceito de sobredotação nem sempre foi tão abrangente como o é actualmente.

Historicamente, as primeiras concepções de sobredotação aparecem ligadas a conceitos tradicionais de genialidade. Desde uma abordagem psicométrica, que avaliava sobretudo a sobredotação a um nível intelectual, segundo Galton, citado por Pereira (1998), passando pela investigação das diferenças individuais com o estudo das características físicas e psicológicas dos sujeitos levado a cabo por Terman (1925, *in* Pereira, 1998), com a

introdução de modelos multifactoriais (modelos de Thurstone, 1938, Guilford, 1956, *in* Pereira, 1998) na qual se procurava, através de uma metodologia comparativa, a existência de uma estrutura singular, própria do sobredotado e que explique a sua actuação.

O modelo factorial tenta perceber se existe algum ou alguns factores que se destacam na estrutura da inteligência dos sobredotados que lhes confirmam esse estatuto. Diremos que nessa linha de investigação se encontram, entre outros, Bliesmer, 1954 (*in* Sternberg e Davidson, 1993) citados por Pereira (1998). Mas, os estudos realizados até à década de sessenta pecavam por inoperantes ao avaliarem numa perspectiva muito sintética o processo subjacente ao comportamento inteligente. Assim, aparece uma abordagem cognitivista e de processamento da informação com características analíticas (Sternberg, 1997 *in* Pereira, 1998), na qual se atribui maior relevo ao processo condutor de um resultado. Isto leva ao estudo directo e indirecto, não só do resultado, como também do percurso seguido até à obtenção do resultado. Pereira (1998) refere a este propósito que esta corrente de pensamento possibilita

“... uma análise diferenciada da realização do sujeito e torna-se particularmente útil na avaliação diagnóstica e de tratamento ao permitir um conhecimento pormenorizado das dificuldades ou das habilidades do indivíduo nas diferentes componentes da tarefa”.(Pereira, 1998:50)

Ainda segundo Pereira, a sobredotação é entendida como “a capacidade de recuperar rapidamente a informação, de organizar eficientemente o conhecimento e de se envolver com elevados sistemas de análise e de síntese”(ibidem).

Vários investigadores da sobredotação, entre os quais Cohn, Carlson e Jensen (1985, *in* Pereira, 1998) colocaram nos seus estudos uma nova hipótese que justificaria a diferença entre os sobredotados e os “normais”: “a eficiência perceptiva”. Segundo os autores referidos, esta eficiência consistiria numa capacidade extraordinária de “*codificação da informação através da visualização, da sensação e memória a curto prazo ou memória de trabalho*” (idem). Os detentores de tais capacidades demonstrariam um mais fácil acesso e recuperação mais rápida da informação. Tal, segundo Pereira(1998), é um elemento fundamental do comportamento inteligente.

Neste âmbito, apareceram várias investigações que redimensionaram quer o conceito de sobredotação, quer as dimensões nas quais se revê. Então, a sobredotação deixou de ter por base de sustentação o conceito originário que a apontava como uma capacidade intelectual (inteligência), para passar a ser entendida como um apêndice do próprio indivíduo, isto é, o sobredotado será um indivíduo tal qual outro, acrescido de competências e capacidades eloquentes particularizadas, que lhe permitirão uma maior ênfase em campos tão variados como a “capacidade intelectual, aptidões artísticas, criatividade, motivação, liderança, habilidades artísticas, habilidades psicomotoras e habilidades mecânicas” (Renzulli, 1996, in ANEIS, 2000), e que se reflectem na “capacidade verbal, variedade de interesses, curiosidade, memória a curto e a longo prazo, persistência, independência, criatividade, sensibilidade, sentido de valorização das “coisas”, pensamento abstracto, acção e sociabilidade”(Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança).

Também, segundo Pereira (1998), desde 1867 que nos Estados Unidos existe algum tipo de educação especial diferenciada para sobredotados ou crianças talentosas. Nesse ano, as escolas públicas de St. Louis iniciaram um plano de promoção flexível. Durante os 30 anos seguintes, as escolas instituíram diferentes planos para promover os alunos com alto rendimento. Por volta de 1900 fundam-se escolas de ascensão rápida em que as crianças podiam fazer o trabalho de dois anos em um ou de três anos em dois. Um dos primeiros programas de enriquecimento para crianças sobredotadas começou no início de 1920 em Cleveland, Ohio.

É um facto assumido que, para que seja possível separar indivíduos em grupos segundo as suas aptidões intelectuais, os educadores precisam de instrumentos eficazes de medição. A partir de 1875 começam a aparecer vários instrumentos para medir a aptidão intelectual.

Em 1905, em Paris, dois psicólogos franceses, Alfred Binet e Teophile Simon, publicam uma série de testes chamados Escala de Medição de Inteligência. Este sistema pretendia classificar as crianças com o objectivo de facilitar a sua educação. As ideias mais importantes introduzidas por Binet no estudo da inteligência são: a inteligência é medível, a inteligência manifesta-se

como rapidez de aprendizagem e a inteligência relaciona-se com o rendimento. A escala de Binet-Simon foi levada para os Estados Unidos onde se fizeram várias traduções.

A tradução realizada por Terman na Universidade de Standford foi a que prevaleceu. Conhecida como a Escala de Inteligência de Standford-Binet, foi publicada em 1916 e voltou a ser revista em 1973, convertendo-se na escala com que se medem todas as outras medidas de inteligência.

Além de traduzir o teste de Standford-Binet, Lewis Terman realizou uma investigação de longo prazo que foi muito útil para o conhecimento das características das crianças sobredotadas. Desde 1925 até 1959 publicaram-se cinco volumes de *Genetic Of Genius* – informações periódicas de aproximadamente 1500 indivíduos sobredotados desde a infância até à idade adulta. Também os colegas e amigos de Terman realizaram numerosos artigos e conferências.

Para ser incluído na investigação de Terman uma criança tinha de ter um quociente de 140 ou superior. Segundo o teste de Standford-Binet de 1916 mediam-se numerosas áreas entre as quais se encontravam o desenvolvimento físico e social, rendimento, rasgos de carácter, livros lidos e interesse. Esta investigação acabou com certos mitos sobre indivíduos sobredotados, tais como, a genialidade e a loucura estão ligadas ou, o preconceito de considerar a criança sobredotada como um adulto pequeno.

A introdução do quociente de inteligência deve-se ao psicólogo alemão Stern (1911). Supõe uma transformação de idade mental num índice numérico, facilitando a quantificação das diferenças entre o que é idade mental e o que é idade cronológica.

Outra importante contribuição foi realizada por Leta S. Hollingsworth (1924), uma psicóloga escolar que examinou uma criança com mais de 180 no teste de Standford-Binet. Este foi o começo de uma série de investigações dirigidas por Hollingsworth de crianças com inteligência extremamente alta. No seu livro *Children Above IQ 180*, Hollingsworth relata a história de 12 crianças deste nível, da área da cidade de Nova Iorque. Os historiais escolares destas crianças variam consideravelmente. Um factor que distinguia as crianças com

êxito escolar daquelas que o não tiveram foi o reconhecimento precoce dos seus talentos superiores e da vontade dos pais e da comunidade educativa de actuar em conformidade. Algumas das investigações revelam que as crianças sobredotadas sentiam-se frustradas e sufocadas pelos métodos usuais utilizados na escola. A identificação precoce, o acompanhamento, o interesse pessoal nas crianças e nos programas especiais contribuem para que estas crianças se adaptem e aceitem a aprendizagem como um desafio.

Embora as primeiras investigações tivessem dissipado certos mitos, alguns problemas tornam-se, ainda, evidentes. Durante muitos anos a sobredotação era baseada unicamente nas pontuações de QI. É provável que muitas crianças com talentos e dotes especiais não tenham sido reconhecidas ou não lhes tenha sido dada a oportunidade de desenvolvê-los completamente. Confiou-se demais na pontuação do QI como instrumento de identificação e como forma de previsão do êxito na vida.

Nos princípios dos anos 50, Guilford, psicólogo, conhecido pelos seus trabalhos na análise e classificação em categorias de processos mentais, desafiou a ver mais além do que as concepções tradicionais de inteligência, e, a considerar a pontuação de QI como uma pequena amostra das aptidões mentais. O Modelo Guilford assumiu grande importância na definição de sobredotação dado que a combinação dos factores que compõe a inteligência, por ele enunciados, fazia referência a diferentes tipos de inteligência e, como consequência, a diferentes tipos de sobredotação. A partir deste momento, o conceito de sobredotado desenvolveu-se em diversas direcções que implicam muitas formas de actividade intelectual.

Durante os anos sessenta, nos Estados Unidos, o interesse pelos sobredotados aumentou. Este aumento esteve ligado a um evento específico: o lançamento do satélite espacial russo Sputnik, em 1957. Muitos investimentos foram feitos para estabelecer programas e desenvolver maneiras de identificar crianças com altos rendimentos académicos, particularmente em matemáticas e ciências, e, conduzir investigações para encontrar métodos efectivos para fornecer educação adequada.

As definições actuais derivaram da consciência de que o QI por si só não define todas as áreas possíveis de excepcionalidade. Tem sido constatado que existem grandes talentos em tarefas válidas socialmente, que não são mensuráveis pelos testes de inteligência. Os testes de inteligência são, como sugeriu Guilford (1952), apenas uma pequena amostra da actividade intelectual em áreas limitadas da actividade humana.

Em Portugal, a questão da sobredotação só nos últimos anos mereceu maior atenção. Actualmente, verifica-se um interesse crescente pela questão, estando a decorrer diversas iniciativas ao nível de colóquios, seminários, palestras, criação de novas associações e propostas de legislação adequada.

2) Mitos e realidades no conceito de Sobredotação

“É importante desmistificar a ideia de que uma criança sobredotada é um génio, diferente, desligada do mundo real”. (Helena Serra)

Tourón e Reyero (*in*, ANEIS, 2000), referem que os mitos acerca da sobredotação se devem a juízos pré-feitos ou assumidos, de difícil alteração ou erradicação, assentes em crenças populares, que impedem uma rigorosa análise da realidade em virtude da aceitação de que *“assim é e nada pode ser feito que o contrarie”* (nosso sublinhado), o que leva a uma acção pouco reflexiva e a julgamentos pouco correctos.

Os mesmos autores apresentam como mitos intrínsecos à sobredotação:

- *O carácter inteiramente inato ou, precisamente o contrário, a sobredotação é resultado de trabalho intenso.*
- *Os sobredotados têm capacidade e recursos intelectuais sociais e de personalidade tais que alcançam, por si mesmos, o seu desenvolvimento.*
- *Os sobredotados académicos detêm uma força intelectual geral que faz deles sobredotados em todas as áreas.*
- *As crianças sobredotadas estão melhor adaptadas, são mais populares e felizes que os alunos médios.*
- *Os sobredotados são criados por pais super exigentes que exigem continuamente alto rendimento e desempenho.*
- *Os sobredotados serão adultos eminentes e criativos ou, o contrário, as crianças não sobredotadas nunca serão prodígios em adultos.*

- Os alunos sobredotados advêm de classes sócio económicas altas.
- Todas as crianças são sobredotadas e, portanto, nenhuma precisa de orientações específicas, na escola.
- Não são necessários programas especiais e específicos para os sobredotados, sob pena de os forçar a um ritmo de desenvolvimento diferente do exigido para a sua faixa etária. (Tourón e Rejero *in*, ANEIS, 2000:20-27)

Na sociedade actual, a sobredotação ainda é encarada, por muita gente, como um tabu, daí, criarem-se mitos e preconceitos em seu redor.

Segundo Falcão (1992) *in* Mitos e Realidades, apresenta-se, de seguida uma lista de mitos vulgarmente criados pela sociedade, contrapondo-os com a realidade.

MITOS	REALIDADES
* Apresentam, necessariamente, um bom rendimento escolar.	*É muito comum uma discrepância entre o potencial e o desempenho real. Muitos são os factores que contribuem para este desempenho inferior: situação familiar insatisfatória, baixas expectativas dos currículos e métodos utilizados, pressões exercidas pelos pares, entre outros.
* Têm sempre bons resultados nos testes de inteligência.	* Muitas vezes, as crianças sobredotadas têm uma forma tão original de analisar as questões que lhes colocam, e de lhes dar resposta, que podem responder de uma forma considerada desadequada em relação aos testes. Assim, terão muitas vezes resultados baixos nos testes de inteligência.
* São excepcionais em tudo e rápidos na execução de tarefas.	* Embora se possam interessar por muitas coisas, não são forçosamente excepcionais em tudo. Podem ter dificuldades em certas áreas e até serem lentos na execução de algumas tarefas.
* Atingirão o sucesso, sozinhas.	* Têm potencialidades mas poderão não as desenvolver e até evitar manifestá-las devido, na maior parte dos casos, às condições ambientais. Muitas delas abandonam a escola por aí não encontrarem resposta às suas necessidades. Os sobredotados têm necessidades educacionais especiais que devem ser satisfeitas, entre outras, que estimulem o seu desenvolvimento e que favoreçam a realização plena do seu potencial.
* São uma minoria privilegiada no meio onde vivem.	* Estas crianças sentem-se diferentes da maioria. No entanto, a sua diferença torna-as desconfortáveis para os outros que sabem menos do que elas. Assim, são muitas vezes crianças isoladas e sem amigos.

<p><i>* Têm características idênticas entre si e são um grupo homogêneo.</i></p>	<p><i>* Tal como as outras pessoas, também elas são diferentes entre si, por exemplo, na personalidade, nos interesses, nas competências, nas características e na forma como se manifestam e lidam com elas.</i></p>
<p><i>* Todos têm um pouco de "loucura"</i></p>	<p><i>* Se as condições ambientais não forem favoráveis, haverá uma incompreensão por parte dos pares, que levará a um isolamento e conseqüente dificuldade de relacionamento social. Mas isto não é necessariamente verdade. Se as condições forem adequadas, o sobredotado poderá não apresentar desajustamento emocional.</i></p>
<p><i>* Trabalhar de modo específico com as crianças sobredotadas é criar uma elite. Não é democrático.</i></p>	<p><i>* Pouco democrático é dar a mesma educação a todas e não respeitar as diferenças intrínsecas de cada um.</i></p>

Adaptado de Winner, E. (1996).

3) Definição do conceito de sobredotação

Qualquer definição do conceito de sobredotação que possamos considerar estará imbuída, basicamente, por quatro factores, a saber:

(i) *de ordem cultural*: cada cultura, ao longo do tempo e do espaço, produz definições de sobredotação de acordo com os padrões e os valores por si preconizados (Falcão, 1992; Tannenbaum, 1983); (ii) *de ordem política*: vários são os países que adoptam a definição que consideram ser a mais adequada aos seus interesses e características, como é o caso do Brasil, da Austrália e da África do Sul (Falcão, 1992; Pereira, 1998); (iii) *de ordem educacional*: o sobredotado é, por vezes, definido tendo como referência o programa elaborado para o seu atendimento. Ao considerar-se a sobredotação como um conceito multidimensional, um indivíduo pode apresentar um desempenho elevado numa ou mais áreas. Assim, os organizadores do programa escolhem uma ou várias áreas e a partir daí definem o conceito e a forma de selecção dos indivíduos que beneficiarão do respectivo programa (Falcão, 1992; Pereira, 1998; Winner, 1999); (iv) *de ordem investigacional*: a sobredotação tem sido alvo de inúmeras investigações sobretudo nos EUA, especialmente a partir do lançamento do primeiro satélite soviético *Sputnik*, em 1957 (Tannenbaum, 1983). Tais investigações permitiram a elaboração de

conceitos cada vez menos restritivos neste domínio e, também, a implementação de programas especiais para sobredotados visando que “os indivíduos talentosos servissem a sociedade” (Maker, 1989 *in* Lombardo, 1997, 17).

Actualmente, privilegia-se a realização do potencial individual para o bem do indivíduo, o que, para Maker (1989) advém dos movimentos dos direitos humanos (*in* Lombardo, 1997).

French (1959, *in* Lombardo, 1997) refere que houve mais artigos publicados acerca dos sobredotados no período compreendido entre 1956 e 1959 do que nos 30 anos precedentes.

Todos estes factores levaram à emergência de um leque vastíssimo de definições e à conseqüente dificuldade em estabelecer o consenso entre especialistas quanto a uma definição que seja universalmente aceite.

No entanto, se o que se pretende ao identificar crianças sobredotadas é dar resposta às suas necessidades, por forma a que se tornem cidadãos produtivos e adaptados à sociedade a que pertencem, é importante definirmos o conceito de sobredotação de forma clara, objectiva e precisa, enfatizando a necessidade deste conceito ser sustentado por uma teoria coerente, que faça referência às necessidades destes sujeitos e, que considere ainda a heterogeneidade existente neste grupo, quer entre indivíduos, quer entre capacidades.

Neste sentido reportar-nos-emos às definições mais pertinentes e mais recentes, apresentando uma perspectiva cronológica, desde o século XIX até à actualidade, com particular ênfase para as definições que se referem à sobredotação intelectual, que é o campo por nós investigado.

3.1 A definição do conceito segundo vários autores

Na segunda metade do séc. XIX foram efectuadas as primeiras investigações científicas sobre a natureza do talento.

Galton, em 1860, ao ler o livro publicado pelo seu primo Darwin *A origem das espécies*, considera relevante a noção *darwiniana* da sobrevivência do

mais apto e tenta aplicar esse conceito aos seres humanos, fundando, assim, a eugenia.

No seu livro *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*, Galton postulou que a hereditariedade desempenha um papel determinante nas funções intelectuais (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Tannenbaum, 1983). A partir do pressuposto de que a inteligência é função do aparelho sensorial do indivíduo, construiu uma série de testes de tempo de reacção e de acuidade sensorial, para medir a capacidade intelectual sendo considerado o pai desta medida. As suas observações provocaram um amplo debate sobre a natureza *versus* meio (“nature” vs. “nurture”). Galton não ignorou totalmente o papel desempenhado pelo meio e, para compreender os possíveis efeitos diferenciais da hereditariedade e do meio, realizou as primeiras investigações psicológicas com gémeos, para obter comprovação objectiva (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Dos seus trabalhos emergiu, ainda, o conceito de diferenças individuais, quer físicas quer psicológicas, Galton e, mais tarde Yoder (1894), Ellis (1904) e Cox (1926) ao estudarem material biográfico descobrem características de diferenciação entre sobredotados (crianças e jovens) e sobredotados adultos (Tannenbaum, 1983).

Contudo, foi o trabalho de Binet e de Simon, seu colaborador, que proporcionou a publicação, em 1905, da primeira e verdadeira escala de inteligência, o que viria a permitir a abertura do caminho para a investigação das qualidades especiais das crianças sobredotadas.

Esta escala foi construída considerando um conjunto de tarefas intelectuais, organizadas por ordem crescente de dificuldade. Binet, em 1908, fez uma revisão do teste original, mantendo os melhores itens da escala de 1905 e acrescentando itens novos. Utilizou o conceito de “idade mental” para cotar o teste e definiu-a em termos da idade na qual um dado número de itens é resolvido por uma criança média. Os resultados obtidos baseavam-se na comparação do desempenho de uma determinada criança com a média das crianças da sua idade. Assim, a medida da inteligência foi considerada uma medida relativa do crescimento intelectual e a técnica de cotação de Binet

definiu a inteligência como um conceito desenvolvimentalista e dinâmico. Acreditava que a inteligência era constituída por um grupo de capacidades em desenvolvimento, treináveis e dinâmicas, que poderiam ser fomentadas ou inibidas, consoante as condições do meio. Binet considerava que a inteligência se manifestava na capacidade de um indivíduo para fazer juízos correctos e não na capacidade de reagir rapidamente a um estímulo físico (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Tannenbaum, 1983).

O aparecimento de instrumentos de medida padronizados para avaliar o potencial intelectual conduziu à primeira definição de sobredotação, ligada intimamente ao factor inteligência. O estudo longitudinal efectuado por Terman em 1925 - considerado um marco fundamental na investigação desta problemática - através da revisão que fez à Escala de Inteligência de Binet-Simon, permitiu definir as crianças sobredotadas como sendo as que apresentam um QI igual ou superior a 140 (Falcão, 1992).

Posteriormente, considerou-se que os testes de inteligência eram manifestamente insuficientes para avaliar todo o talento potencial destes indivíduos noutras áreas como: a música, a arte, o desporto, a liderança, entre outras, e também porque se verificou que os indivíduos que tinham desempenhos intelectuais excelentes nem sempre obtinham resultados elevados nos testes de inteligência.

Para Hollingworth (1926, *in* Tannenbaum, 1983) uma criança sobredotada pode apresentar excelentes realizações numa ou mais áreas e, abaixo da média noutras áreas. Considerou que as áreas de excelência constituíam os talentos especiais. Assim, e tal como Terman, utilizou o QI como critério de sobredotação mas, ao distinguir sobredotação de genialidade, introduziu a noção de grau. Sobredotado é o indivíduo que tem um QI maior ou igual a 130; génio intelectual é o que tem um QI superior a 180.

Bentley (1937 *in* Tannenbaum, 1983) descreveu os talentosos como tendo “*aptidões naturais*” e

“susceptibilidades para o treino avançado” num campo especial de actividade tal como a música, a arte ou as matemáticas e pretende incluí-los entre os sobredotados, apesar de referir que “os indivíduos talentosos, na vida quotidiana, são muitas vezes psicopatas, algumas vezes tirânicos, autistas, boémios e, ocasionalmente infantis em outras áreas do comportamento” (p. 8).

O conceito de sobredotação ampliou-se e passou a englobar outros tipos de talentos, a saber: o criativo, a liderança, o artístico (referentes às artes como a música, a dança, a pintura, etc.). Neste sentido, Havighurst (1955, *in* Falcão, 1992, p.61) considera que “*a criança sobredotada ou talentosa é aquela que demonstra um desempenho superior nas diversas áreas da sua actividade*”.

Witty (1958, *in* Falcão, 1992), cuja definição foi adoptada pela *American Association for Gifted Children*, também nesta linha, define sobredotado “*como aquele cuja actuação, numa determinada actividade humana potencialmente valiosa, seja constantemente notável*” (p. 61). Preveiu contra a crença do QI ser considerado como o único meio de identificação dos sobredotados, referindo que uma criança que possui talentos especiais podia prová-los melhor através das suas realizações actuais do que através de medidas de potencial devido, na sua opinião, à baixa validade preditiva dos testes (Tannenbaum, 1983).

Também o sucesso escolar foi outro critério que persistiu, isolado, como factor definidor de sobredotação. Os detractores desta teoria apontam exemplos como os de Edison e de Einstein, entre outros, que, apesar de terem tido desempenhos excepcionais nas suas áreas de actuação, não tiveram sucesso escolar (Falcão, 1992).

Tendo em consideração as dificuldades acima descritas, a *National Education Association*, considerou como indivíduos talentosos, sob o ponto de vista escolar, os alunos que se situavam na faixa percentual correspondente aos 15 a 20% superiores (Falcão, 1992).

Guilford (1967) ao defender a teoria dos factores múltiplos no seu modelo da Estrutura da Inteligência contribuiu, decisivamente, para a evolução deste conceito. A inteligência deixou de ser algo estático para se transformar em algo dinâmico e multifacetado, sujeita à acção do meio ambiente.

É a este autor que se deve a inclusão da criatividade, particularmente no que respeita ao pensamento divergente, na definição da inteligência, tendo sido, por isso, muito contestado, pois os testes de inteligência, em que as respostas aos itens são unívocas e as alternativas de resposta já estão construídas, não permitem avaliar a criatividade dos indivíduos. As pesquisas

efectuadas por Getzels e Jacobson (1962), Torrance (1962), Wallach e Kogan (1967, *in* Lombardo, 1997) demonstram que não existe uma forte correlação entre a inteligência e a criatividade. Assim, as crianças que obtêm pontuações elevadas nos testes de inteligência, podem obter resultados baixos nos testes de criatividade, ou vice-versa. Muitos são os autores que assinalam que um QI elevado não pressupõe, necessariamente, que o indivíduo seja criativo, mas um QI baixo significa que não o pode ser (McNemar, 1964, *in* Lombardo, 1997).

Guilford (1967) ao desenvolver um modelo taxonómico da estrutura da inteligência destacou determinadas operações que são passíveis de se incluir na sua definição, como a capacidade de produção convergente e de produção divergente. Daqui advém a definição de que o sobredotado é o indivíduo cujo potencial intelectual está num nível superior quer quanto ao raciocínio produtivo, quer quanto ao crítico.

Renzulli (1978) destacou inicialmente dois tipos de sobredotação, a saber: (i) a sobredotação em contexto educacional (*schoolhouse giftedness*); (ii) a sobredotação do tipo criativo e/ou produtivo (*creative-productive*), que considera igualmente importantes e susceptíveis de interagirem. No primeiro tipo englobou os indivíduos com uma boa realização escolar, que aprendem com rapidez e cujo nível de compreensão é mais elevado do que o comum, colocando, assim, o enfoque ao nível das capacidades intelectuais e académicas, avaliadas por testes de QI, ou de capacidades cognitivas; no segundo tipo incluiu aqueles que desenvolvem produtos originais e que, segundo os estudos que efectuou, tinham três traços comuns: capacidade acima da média (capacidade geral e aptidões específicas); elevado nível de criatividade e elevado nível de envolvimento na tarefa (perseverança, resistência, trabalho árduo, dedicação e auto-confiança).

Renzulli advoga que é da interacção destas três características que resultará um desempenho superior. Assim, Renzulli, Reis e Smith (1981, p.27) definem a sobredotação como: “*uma interacção entre os três grupos básicos de traços humanos acima referidos, e que as crianças sobredotadas e com talento são as que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e de aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa da realização humana*”.

Esta definição encontra-se sintetizada na Figura 1, representando a zona sombreada a interacção das três características.

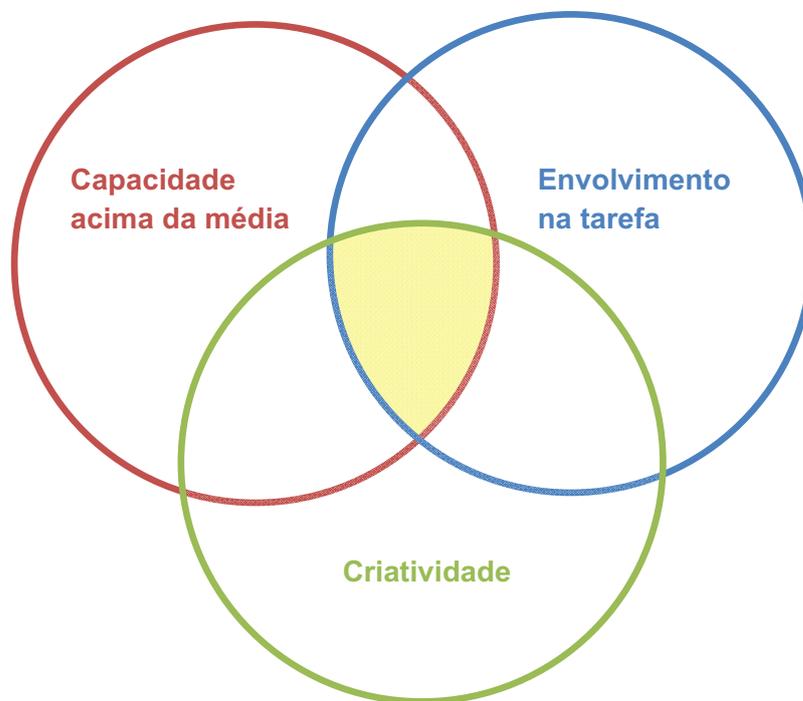


Figura 1: Modelo de Sobredotação dos Três Anéis (1ª versão)

Assim, Renzulli (1978) considera que o ser-se criativo num determinado domínio é a forma mais elevada de sobredotação e, apoiando-se na investigação efectuada com pessoas criativas produtivas, verificou que os comportamentos sobredotados podem desenvolver-se em indivíduos que não obtenham resultados elevados em testes de QI, daí que se tenha debruçado mais exhaustivamente sobre a segunda definição.

A definição de Renzulli vem dar um novo enfoque ao conceito de sobredotação, ampliando-o e tornando-o menos restritivo. No entanto, não tem em consideração o meio sócio-cultural envolvente (a família, os pares, a escola), variáveis estas que foram estudadas por Monks (1996), cuja concepção de inteligência é apresentada na Figura 2, adaptada de Monks (1996, p.16).

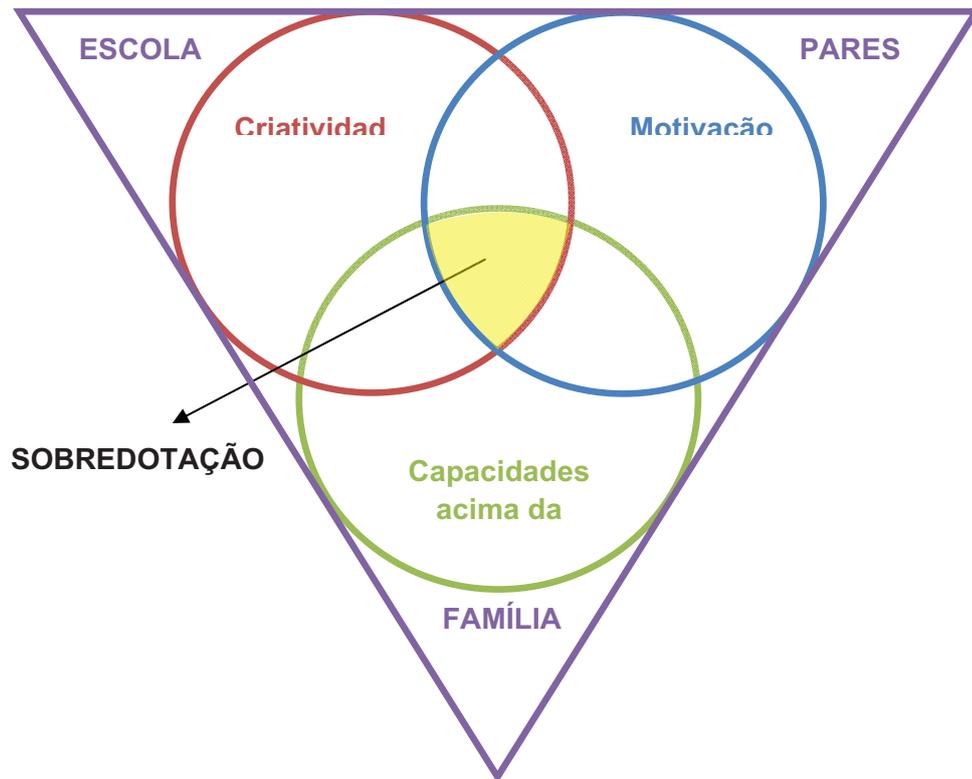


Figura 2: Modelo Multifactorial de Sobredotação

Posteriormente a equipa de Renzulli completou o seu modelo dos três anéis incluindo as componentes sociais, conforme se pode observar na Figura 3, adaptada de Pereira (1998, p.25).

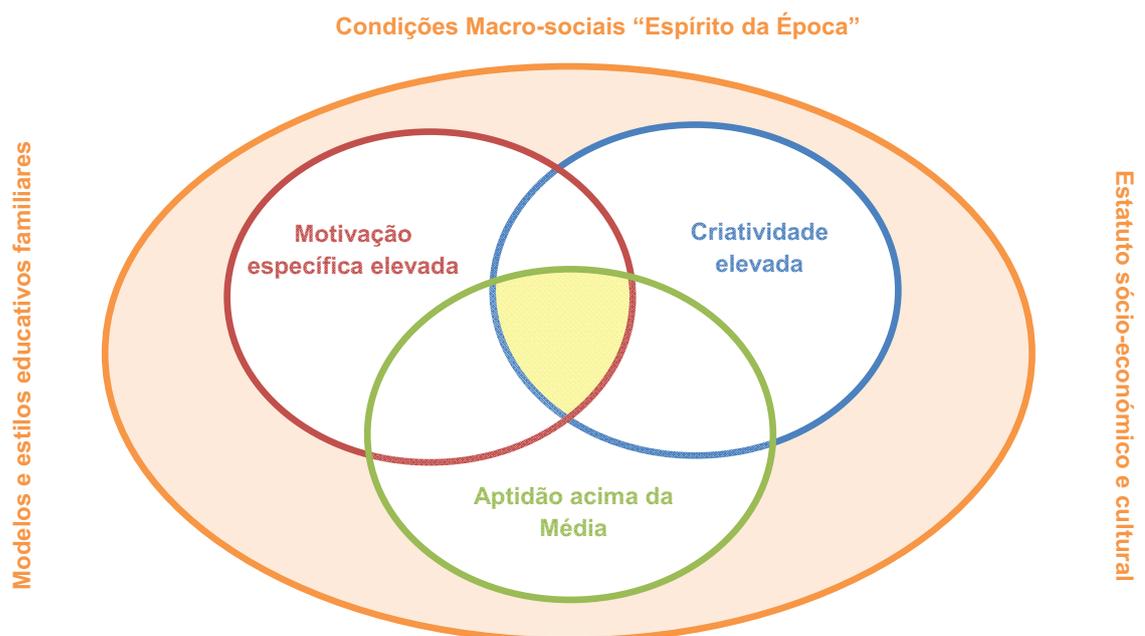


Figura 3: Modelo de Sobredotação dos Três Anéis (última versão)

Neste modelo considerou-se que: (i) as capacidades tanto podem ser gerais (raciocínio numérico, fluência verbal, memória, altos níveis de pensamento abstracto, etc.), como específicas (matemática, pintura, escultura, etc.) e representam um conjunto de características relativamente estáveis e constantes, o que contribui para a heterogeneidade deste grupo (Renzulli, 1998); (ii) a criatividade envolve características como a fluidez, a flexibilidade, a originalidade de pensamento, a curiosidade e o poder especulativo (Renzulli, 1998) e no funcionamento do pensamento criativo não se podem isolar estes tipos de pensamento (Guildford, 1950, *in* Lombardo, 1997).

Contudo, quer o envolvimento na tarefa quer a criatividade, para atingirem elevados níveis, necessitam de orientação, de estimulação e de oportunidades, o que vem demonstrar o papel fulcral desempenhado pelo meio envolvente. Na mesma linha, as capacidades gerais e específicas podem beneficiar, em diferentes graus, de experiências de aprendizagem positivas (Renzulli, 1998)

Nos EUA, onde a investigação sobre esta temática é mais acentuada, é aceite por um grande número de Estados, a definição conhecida como a definição de Marland (1972), segundo a qual são consideradas sobredotadas as crianças que apresentam bons resultados ou elevado potencial em qualquer uma das áreas seguintes: capacidade intelectual geral; aptidão académica específica; pensamento criativo e produtivo; capacidade de liderança; capacidades visuais e artísticas e capacidade psicomotora (que mais tarde foi retirada desta definição).

Tuttle, Becker e Sousa (1988) descrevem assim cada uma destas áreas:

- *capacidade intelectual geral*: engloba indivíduos que demonstrem características como a curiosidade intelectual; poder excepcional de observação; capacidade elevada de abstracção; atitude de interrogação e pensamento associativo;

- *aptidão académica específica*: inclui alunos que têm um desempenho excepcional no currículo escolar;

- *pensamento criativo e produtivo*: inclui estudantes que apresentam ideias originais e percebem de forma diferente, e menos usual, os problemas;

- *capacidade de liderança*: engloba os líderes sociais ou académicos de um grupo;

- *capacidades visuais e artísticas*: são os que apresentam capacidades superiores na pintura, na escultura, no desenho, na dança, canto e teatro.

Falcão (1992) baseia a sua definição na “Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner” e considera que:

“criança sobredotada é aquela que possui um potencial humano de nível superior e frequência constante em qualquer uma, ou mais, das áreas operacionais da I.M. (Inteligências Múltiplas), permitindo prognosticar, se fornecidas adequadas oportunidades de desenvolvimento, um elevado grau de competência específica, quer na solução de problemas quer na criação de produtos” (Falcão, 1992, p.70).

A definição de Falcão abarca também o tipo de sobredotação. Agrupa a linguística e a lógico-matemática num conjunto que designa por “intelectual” devido ao facto de estas serem, tradicionalmente, determinadas pelos testes de inteligência e, representa o enquadramento tipológico da sobredotação da forma apresentada na Figura 4 adaptada de Falcão (1992, p.71)

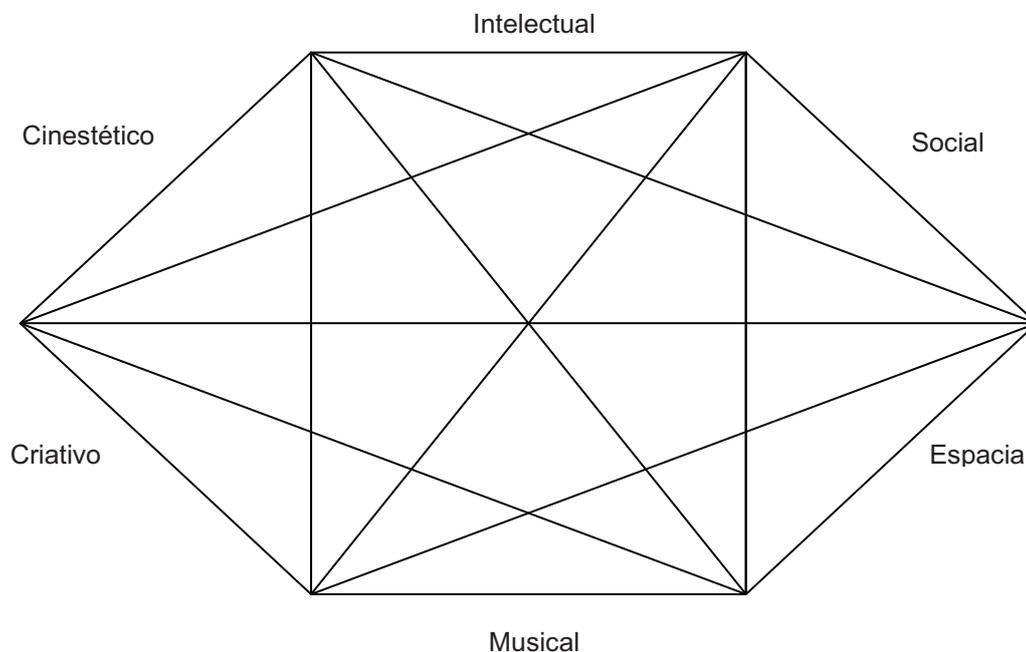


Figura 4: Modelo Hexagonal de Sobredotação

3.2 Terminologias adoptadas

Também ao nível da terminologia não existe consenso entre os especialistas. Vários são os termos usados para expressar o conceito de sobredotação como por exemplo: indivíduo com altas habilidades/capacidades, talentoso, brilhante, bem dotado, excepcional, sobredotado, precoce, etc.

Uma questão se levanta: referir-se-ão todos estes termos ao mesmo conceito ou a conceitos completamente diferentes?

Assim, consideramos que deverá haver uma uniformização da linguagem utilizada, tendo em vista uma melhor compreensão da temática e, até mesmo para favorecer o progresso na investigação.

Definiremos, de seguida, alguns dos termos mais usados pelos especialistas.

Precoce - com este termo designa-se a criança que tem um desenvolvimento precoce numa determinada área, ou seja, a criança que num determinado momento do seu desenvolvimento apresenta comportamentos próprios de indivíduos com mais idade (Benito, 1990; Lombardo, 1997; Pereira, 1998).

Findlay (1928, *in* Lombardo, 1997) distingue precoce de sobredotado referindo que a criança precoce forma-se antes do “normal”, num ou noutro aspecto do seu desenvolvimento, enquanto que, a sobredotação indica capacidades de uma ordem mais fundamental e permanente, ou seja, no sentido mais estrito do termo, a precocidade refere-se unicamente ao tempo mais curto necessário para o desenvolvimento do indivíduo.

Benito (1990) considera que, a maioria das crianças sobredotadas são precoces, especialmente a nível do desenvolvimento psicomotor e da linguagem, contudo daqui não se pode inferir que quanto mais precoce for a criança mais inteligente é, uma vez que há crianças que têm um desenvolvimento “normal” nos primeiros anos mas que, mais tarde, apresentam níveis de inteligência muito elevados.

Talentoso - utiliza-se este termo para designar as pessoas com um desempenho muito elevado numa determinada área da conduta humana, socialmente valiosa, mas limitada a essa área ou áreas que poderão ser, no

campo académico: as línguas, as ciências sociais, as ciências naturais e a matemática; no campo artístico: a música, as artes gráficas e plásticas, as artes representativas e mecânicas e, no campo social, as relações humanas (Passow *et al*, 1955, *in* Benito, 1992).

Para alguns autores, como Gagné (1985), as capacidades dos sobredotados podem abranger um vasto leque de competências como: físicas e atléticas; aptidões criativas; talentos artísticos; facilidade de relacionamento interpessoal; talentos técnicos, mecânicos, etc., mas é a motivação que transforma o sobredotado em talentoso.

Fien e Obler, em 1988 (*in* Pereira, 1998), referem que, num sentido mais amplo do termo, o talento específico pode ocorrer em indivíduos cuja capacidade intelectual é muito baixa, como por exemplo, no caso dos idiotas sábios.

Génio - até há pouco tempo considera-se génio um indivíduo com um QI igual ou superior a 180 (Lombardo, 1997).

Os génios tornaram-se objecto de investigação científica na parte final do século XIX, com Galton (1869, *in* Tannenbaum), e o termo denotava um grau de eminência que é raramente conseguido. Galton criou uma curva normal de habilidade que ia desde a idiotice até ao grau mais alto de génio, sendo o número de pessoas caracterizadas nos dois extremos, reduzido. As pessoas ilustres, ou génios, eram as que podiam ser destacadas entre um milhão, como candidatas à imortalidade (Tannenbaum, 1983). No seu livro *Hereditary Genius: An Inquiry Into It's Laws and Consequences*, examinou 100 importantes figuras históricas masculinas tais como Darwin, Bach e Newton, bem como os respectivos irmãos e descendentes masculinos e verificou que 23% dos irmãos e 36% dos filhos destes homens também alcançavam a eminência, numa proporção superior à sua estimativa em relação à população normal (Winner, 1999).

Galton considerava que a genialidade era reconhecida através do julgamento dos contemporâneos ou posteriormente, nunca pelo uso de testes psicométricos. Referiu também algumas das qualidades inerentes às pessoas ilustres que tinham ganho nome através de qualidades intelectuais como

“possuírem muita energia, boa saúde física, serem muito independentes, terem uma imaginação fértil, uma dedicação excepcional ao seu campo de produtividade, efectuarem associações mentais rápidas e possuírem uma orientação suficientemente poderosa para se sobrepor a muitos constrangimentos internos e externos” (Tannenbaum, 1983, p.67)

Hollingworth (1942, *in* Tannenbaum, 1983) atribuiu o termo génio aos indivíduos que apresentavam um QI >180.

Os termos génio e quase-génio foram sendo gradualmente substituídos pelo de sobredotado, o que nos parece mais aceitável, pois actualmente considera-se génio o indivíduo adulto que, dentro da sobredotação e no seu envolvimento na tarefa, tem uma obra genial (Alencar, 1994).

A incidência estatística dos indivíduos considerados génios é extremamente reduzida sendo aproximadamente de 1 para um milhão, na população normal. A metodologia usada no estudo destes indivíduos é geralmente de carácter retrospectivo e revela que *“estes sujeitos apresentam vantagens do ponto de vista hereditário e ambiental, elevada motivação intrínseca e auto-confiança”* (Pereira, 1998, p. 35) mas, os indicadores de precocidade nem sempre estão presentes, apesar de haver uma relação de co-variância entre eles (Pereira, 1998).

Prodígio - são crianças que demonstram elevado desempenho numa ou mais áreas, sem que tenham sido expostas a uma hiper-estimulação, que alcançam um produto de superior qualidade num campo específico e que compete com os níveis de rendimento de um adulto (Benito, 1992). No entanto os factores ambientais parecem ter um papel preponderante. Gardner (1996, *in* Pereira, 1998, p. 34) afirma que: *“um prodígio resulta sempre de uma coincidência de factores”*.

Segundo Winner (1999, p. 18) *“um prodígio é, simplesmente, uma variação mais extrema de um sobredotado, uma criança tão dotada que pode conseguir em alguns domínios, uma competência tão apurada quanto a dum adulto”*.

Estas crianças são identificadas em idades muito baixas e parece haver uma predominância acentuada do sexo masculino. O seu desempenho excepcional nem sempre se mantém na idade adulta (Benito, 1992).

Sobredotação intelectual ou crianças com um QI elevado - são crianças que têm um QI igual ou superior a 130 e que, frequentemente, têm um bom desempenho escolar.

Segundo Pereira (1998, p. 37)

“as crianças sobredotadas intelectualmente apresentam as seguintes características: resolvem problemas de modo divergente e de diferentes formas; são persistentes e rápidas na aprendizagem; dedicam-se com entusiasmo às tarefas; são curiosas; têm óptima memória; têm bom raciocínio lógico-abstracto; possuem níveis superiores nas capacidades metacognitivas; os seus interesses focam áreas bem definidas quase obsessivas; geralmente são precoces na aquisição da linguagem; poderão apresentar problemas a nível da escrita manual pelo que, para colmatar essas dificuldades, preferirão o uso do computador”.

Benito (1990) considera como sobredotado a pessoa que tem um nível de inteligência muito acima da média, em geral um QI superior a 130, com boa capacidade criativa e motivação intrínseca para a aprendizagem.

Bem dotado ou brilhante - termo usado principalmente por autores espanhóis e que pretende evitar as conotações negativas que o prefixo “sobre” poderá ter, e também facilitar a flexibilização do limite inferior do QI. Consideram-se, assim, bem dotados os sujeitos que possuem um QI que oscila entre os 110 e 125 ou 130 e sobredotados os que alcançam um QI superior a 130 (Cabanas, 1978, *in* Lombardo, 1997). Considerando os limites inferiores do QI para os bem-dotados, podemos incluir aqui os indivíduos brilhantes ou excelentes (QI >- 120).

3.3 Modelos teóricos no estudo da sobredotação

Tal como aconteceu com a definição e a terminologia utilizadas pelos diversos autores para a sobredotação, vários são também os modelos teóricos e as abordagens metodológicas que lhes servem de base.

Assim, referiremos de forma breve e sucinta, as abordagens psicométrica, desenvolvimentista e cognitivista, apresentando as respectivas definições de sobredotação.

Abordagem psicométrica - esta corrente teórica tem como principais precursores Galton, considerado como o pai da medida da capacidade intelectual e Binet que, em conjunto com o seu colaborador Simon, criou a primeira escala de inteligência em 1905.

A abordagem psicométrica limita-se à sobredotação intelectual e considera que o sobredotado é aquele que apresenta um QI elevado (QI>-130).

Inicialmente, a inteligência era considerada como um traço e a sobredotação era investigada em termos das diferenças individuais (características físicas e psicológicas dos sujeitos), sendo o estudo mais representativo desta corrente, aquele que foi efectuado por Terman (1925, *in* Winner, 1999).

Posteriormente, com o avanço das investigações e tendo em atenção concepções mais alargadas de inteligência (os modelos multifactoriais, como por exemplo, o de Guilford), a investigação psicométrica, quanto aos sobredotados, usa uma metodologia comparativa pois pretende esclarecer as diferenças estruturais entre a inteligência destes e a dos restantes indivíduos. Nesta metodologia usam-se os testes de QI, com especial relevância para as Escalas de Wechsler, a Stanford-Binet, as Matrizes Progressivas de Raven e, por vezes, também os testes de criatividade (Pereira, 1998).

Os estudos efectuados não evidenciam da existência de uma especificidade de funcionamento cognitivo no sobredotado

Para este facto poderão contribuir: a heterogeneidade existente neste grupo, a diversidade de critérios na constituição das amostras (o limite mínimo aceitável do QI varia entre 120 e 140) e o tamanho das amostras (Pereira, 1998).

Abordagem desenvolvimentista - a sobredotação é referida como sendo um processo de desenvolvimento onde interagem o potencial cognitivo do sujeito, o meio e a motivação. Assim,

“a sobredotação é o produto de uma interacção de sistemas que envolvem a motivação, o afecto e a cognição, sendo também importante que haja uma acomodação do meio às solicitações da criança para que ela desenvolva todo o seu potencial. Caso essa conciliação não se faça, o desenvolvimento excepcional do sujeito pode perigar” (Pereira, 1998, p.88).

As amostras consideradas nas investigações que têm por base esta teoria são pequenas e, na sua constituição, o critério do QI é desvalorizado em função dos critérios de produtividade (grau de desempenho do adulto) e de criatividade que desempenham um papel primordial (Pereira, 1998).

A metodologia usada é qualitativa ou naturalista e os estudos são, frequentemente, longitudinais, o que permitirá esclarecer a continuidade, ou não, da inteligência e, sinalizar os factores ambientais e pessoais mais relevantes para a manutenção da continuidade do desenvolvimento excepcional (Albert, 1994; Feldman & Goldsmith, 1991).

“A investigação desenvolvimentista caracteriza-se, sobretudo, pela ênfase que concede às variáveis ambientais no desenvolvimento do talento. Reconhece-se que a sobredotação só se desenvolve em ambientes específicos, havendo mais talentos que nunca chegam a manifestar o seu potencial por falta de recursos ambientais. Porém, também se admite que esses recursos e o treino intensivo não são condições suficientes para a manifestação de um desempenho extraordinário” (Pereira, 1998, p. 94).

Abordagem cognitivista - esta abordagem pretende desenvolver o modo de funcionamento cognitivo, comparando o funcionamento da mente humana ao de um computador (Hunt, 1978).

A avaliação baseia-se no estudo diferencial das estratégias usadas pelos sujeitos na resolução de problemas. A metodologia usada é a de decomposição da tarefa e a análise das suas componentes, de forma a que se possa proceder a uma análise diferenciada da realização do sujeito (Pereira, 1998).

Esta corrente considera a sobredotação como *“a capacidade de recuperar rapidamente a informação, de organizar eficientemente o conhecimento e de se envolver em elevados sistemas de análise e de síntese”* (Pereira, 1998, p. 50). O tempo de reacção é considerado a variável dependente por excelência. Assim, os sobredotados apresentarão tempos de reacção mais curtos perante os problemas.

A criança sobredotada pode sê-lo em um ou vários aspectos do processamento de informação: selecção das estratégias, velocidade na execução da estratégia, eficácia na formação das representações mentais, etc. (Sternberg, 1993).

A tónica é posta na metacognição e o *design* metodológico é o laboratorial, com uso do taquitoscópio e do computador, em que as tarefas e as condições de realização são expressamente concebidas para o efeito (Pereira, 1998).

As teorias supracitadas abordam de forma diversa a sobredotação, colocando a tónica em diferentes dimensões e utilizando metodologias específicas, não havendo, por isso, convergência entre elas. Contudo, as explicações conceptuais, as teorias e as definições devem fornecer-nos pistas para a identificação, e posterior intervenção com indivíduos sobredotados.

4) Identificação e Caracterização de Crianças sobredotadas

A identificação de crianças sobredotadas tem sido, e continua a ser, um tema muito controverso e coloca-nos dois tipos de problemas: um que depende da definição do conceito; o outro relacionado com os métodos e instrumentos de avaliação usados, sobretudo os que se referem às aptidões intelectuais ou criativas (Novaes, 1973).

Entre os autores que defendem a identificação das crianças sobredotadas salientamos as posições assumidas por Renzulli (1978), que argumenta que tal identificação se justifica pelas contribuições positivas que poderão dar à sociedade estes indivíduos e, por Silverman (1989), que considera que mais importante do que a razão apontada por Renzulli, são as necessidades educacionais específicas destas crianças, motivo mais do que suficiente para se proceder à sua identificação.

Na opinião de diversos autores, esta identificação deve ser efectuada o mais precocemente possível. Whitmore (1980), propõe que a mesma se efectue no momento de entrada no sistema escolar, porque quanto mais cedo se proceder à identificação, mais facilmente se poderá responder, adequadamente, às necessidades inerentes à sobredotação e, assim, inverter processos crónicos e acentuados de baixo rendimento (Clark, 1992; Whitmore, 1980).

Poderemos acrescentar que a identificação precoce destas crianças permite proporcionar-lhes ambientes pedagógicos adequados, motivadores e que possibilitem e facilitem a optimização das suas aptidões, ao mesmo tempo que se evitam problemas como o desinteresse escolar que se pode vir a

manifestar, em contexto escolar, através de condutas disruptivas, baixo nível de esforço e de participação nas actividades da aula, manifestações de imaturidade emocional e abandono aprendido, entre outros comportamentos.

Estes comportamentos têm, por vezes, causas como: o facto de o(s) professor (es) não responderem às questões pertinentes e de difícil resposta colocadas por estes alunos; ao ensino demasiado expositivo, orientado e repetitivo; à não-aceitação, pelos pares e pelos professores, do seu elevado envolvimento nas tarefas, pelo que tenderão a nivelar-se pelos pares, o que poderá contribuir para a inibição e/ou, até mesmo, para a anulação das suas aptidões, uma vez que o meio ambiente não lhes proporciona as devidas oportunidades.

Mas, se por um lado, a identificação pode proporcionar um ajustamento escolar adequado, quando efectuada correctamente, por outro lado, há que ponderar a possibilidade de erro e, as consequências, tanto para os identificados como sobredotados sem o serem, como para os que sendo-o, são excluídos, uma vez que qualquer que seja o modelo de identificação escolhido, este não é infalível (Lombardo, 1997; Repáraz & Peralta, 1998; Whitmore, 1980).

Quanto aos modelos de identificação dos sobredotados, existem vários, quer genéricos, quer específicos. Kerr (1991, *in* Pereira, 1998) refere que os modelos existentes derivam, basicamente, de quatro grandes modelos : *The Resolving Door Identification Model* (RDIM) de Renzulli (Renzulli, Reis & Smith, 1981, 1986); *The Structure of Intellect Model* (SOI) de Meeker e Meeker (1979); *The Talent Search Model* de Stanley (Benbow & Stanley, 1993; Stanley, 1984) e *The Pyramid Model* de Cox, Daniel e Boston (1985).

De uma forma concisa e breve iremos descrever estes modelos:

(1) O RDIM de Renzulli (Renzulli *et al.*, 1981): é usada a metodologia flexível e dinâmica baseada no pressuposto de que a sobredotação é um processo desenvolvimental e, como tal, não se pode determinar, previamente, quem, quais ou quantos são os alunos sobredotados ou talentosos. Assim, numa primeira fase, a identificação dos alunos sobredotados compreende vários passos, a saber (Renzulli, 1990):

(i) identificação através de testes estandardizados; (ii) nomeações de professores; (iii) meios alternativos de identificação (pais, pares, auto-nomeações, testes de criatividade); (iv) nomeações especiais: fazer circular pelos professores listas com todos os alunos, já nomeados, através de passos anteriores, para que aqueles possam efectuar recomendações; (v) notificação e orientação dos pais de que os filhos serão inscritos em programas especiais, com a respectiva descrição do programa. Nesta fase inclui-se, também, sessões de orientação para os pais, semelhantes às dos alunos; (vi) informação da acção, que consiste em nomeações efectuadas a partir da avaliação da realização dos alunos em áreas, tópicos, ideias que desenvolvem na escola ou fora dela.

Aos alunos seleccionados é proporcionada a frequência no programa de “Enriquecimento do tipo I”, que envolve áreas e conhecimentos extracurriculares; a 2ª fase prossegue com o programa denominado “Enriquecimento do tipo II” que tem como objectivos desenvolver, nos alunos, processos de pensamento de nível superior, modelos de investigação e métodos de desenvolvimento pessoal e social; na 3ª fase, através do programa de “Enriquecimento tipo III” os alunos são expostos a experiências de enriquecimento de nível avançado, com investigações individuais ou em pequenos grupos, em que têm de determinar o problema, usar uma metodologia de investigação adequada e, desenvolver produtos.

Está subjacente a este modelo a definição de sobredotação de Renzulli (Três Anéis), assim como a de que a sobredotação é um processo de desenvolvimento.

(2) O SOI de Meeker e Meeker (1979, *in* Pereira, 1998) identifica alunos talentosos em áreas não escolares e é particularmente dirigido às minorias étnicas e culturais. A sua aplicação é especialmente útil para identificar alunos criativos e/ou com aptidões excepcionais no domínio visuo-espacial. Fornece, ainda, estratégias de intervenção educativa no sentido de desenvolver as aptidões talentosas e colmatar as áreas fracas.

(3) O Talent Search Model de Stanlek (1984), permite identificar talentos excepcionais na matemática e na aptidão verbal. O critério de

sinalização é o rendimento escolar e a identificação faz-se usando testes de aptidão escolar estandardizados (referentes às áreas acima citadas), tendo como objectivo primordial a aceleração dos currículos e a oferta de oportunidades educativas altamente direccionadas para estes alunos.

(4) O Pyramid Model de Cox, Daniel e Boston (1985, in Pereira, 1998), cujo processo de identificação abrange os diversos graus e tipos de sobredotação, é constituído por quatro níveis de identificação que pretendem conciliar perspectivas teóricas diferentes. Na sua representação esquemática incluímos, em cada nível, os alunos que o constituem, assim como as medidas pedagógicas preconizadas, por estes autores, para os alunos, conforme se pode observar na Figura 5, adaptada de Cox, Daniel e Boston (1985).

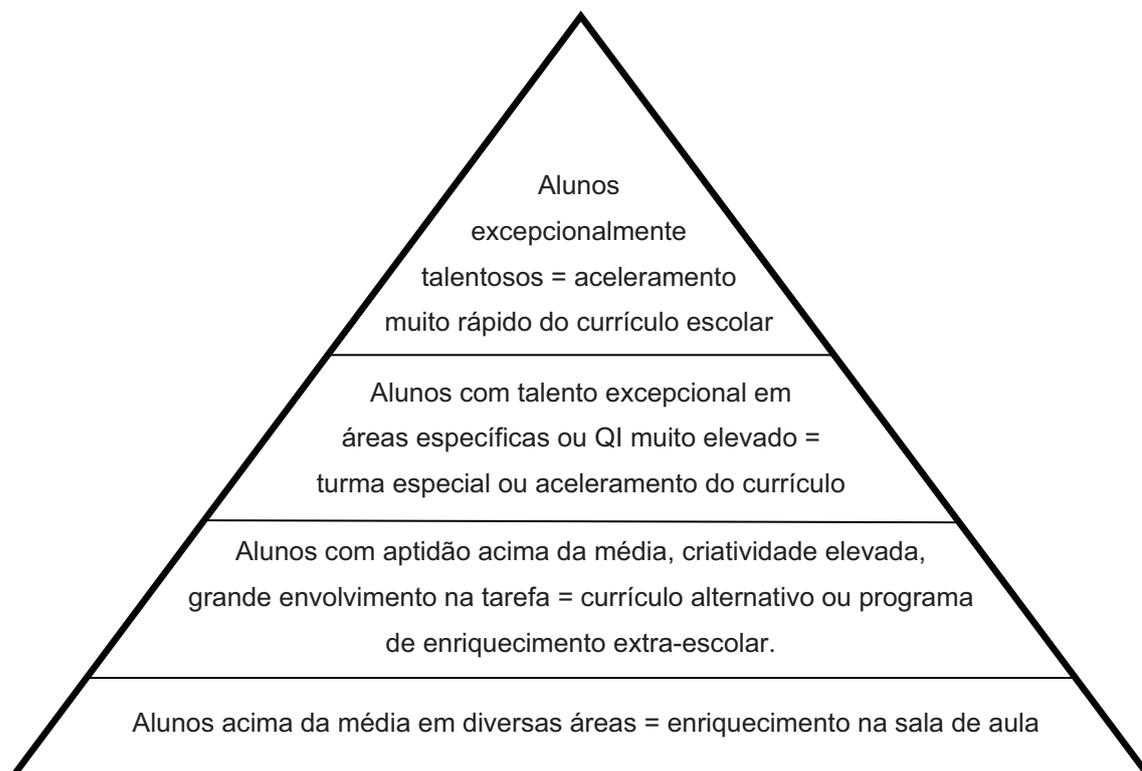


Figura 5: Modelo da Pirâmide

Mais uma vez enfatizamos a necessidade de procurar critérios flexíveis e múltiplos para a identificação de sobredotados, já que não existem modelos infalíveis para a sua identificação. Scheifele (1964, in Lombardo, 1997) considera que, para que um modelo de identificação seja suficientemente válido, é necessário que tenha em conta a criança na sua totalidade, propondo,

para isso, que se recolham o maior e mais diversificado número possível de informações através de: testes, escalas e inventários, administrados por especialistas e por professores na escola; observações e informações dos professores, pais e outros significativos que estejam em contacto com a criança; conferências com os agentes educativos e com a comunidade e, entrevistas com os pais e com a criança.

4.1 Processo de identificação e diagnóstico

Hagen (1980) considera que para se proceder a uma correcta identificação do sobredotado, dever-se-á: definir, em primeiro lugar, que conceito ou que dimensões da sobredotação vão ser alvo de atenção; seleccionar os indicadores adequados a tais dimensões tendo em consideração as diversas fontes de informação e os instrumentos de medida para a recolha de dados e, finalmente, determinar, com rigor, como se vai utilizar a informação, antes desta recolha.

Poderão ser utilizados vários instrumentos de medida, a saber: testes de inteligência geral; testes de aptidões específicas e testes de rendimento. Como fontes de informação poder-se-á recorrer às nomeações dos professores, dos pais, dos pares e à auto-nomeação.

Este contributo de vários entes e especialistas que convivem com o aluno permitem a recolha mais diversificada possível de elementos, que formam um conhecimento tão profundo e completo, quanto possível, acerca do aluno. Segundo Almeida *et al*, (1999 a) a avaliação que se faz por forma a identificar o sobredotado deve reunir certos cuidados, tais como forçar à recolha máxima de elementos, e a ser a mais objectiva possível. Para tal, propõe uma avaliação multidimensional e não apenas cognitivo-académica, que seja feita em vários momentos diferentes (validade ecológica) e que recorra a diferentes agentes (multi-referencial) (Almeida e Oliveira, *in*, Anéis, 2000).

A fase de identificação de sobredotados não se constitui como um momento mas sim como um processo multi-etápico. Assim a fase de rastreio ou despistagem, na qual se inclui o maior número possível de indivíduos, na

qual se procura o máximo de tipos de identificação e que recorra a um leque diversificado de informações, garantindo as múltiplas referências (Costa, 2000).

Quanto aos instrumentos passíveis de serem utilizados na identificação dos sobredotados, segundo os autores acima referidos, são:

- . *Provas psicológicas standardizadas na área cognitiva*
- . *Provas académicas de incidência curricular*
- . *Escalas de observação para pais e professores*
- . *Redacção de ensaios breves*
- . *Inventários e testes de criatividade*
- . *Grelhas para entrevistas de anamnese*
- . *Apreciação de produções no domínio das artes*
- . *Escalas de auto-avaliação (personalidade, auto-conceito)*
- . *Grelhas de observação directa da realização*
- . *Relatos sobre histórias de aprendizagem*
- . *Escalas de motivação e ocupação dos tempos livres. (Almeida e Oliveira, in, Anéis, 2000)*

É lógico que os pais, por si só, não conseguirão recolher dados suficientes que lhes permitam verificar uma possível existência de sobredotação nos seus filhos, em virtude quer do desconhecimento da problemática, quer da tendência natural de empolamento das suas características, tornando-se necessária ou conveniente a presença de instituições de carácter educacional ou de desenvolvimento da criança, tais como, dentre outros, conforme já foi acima referido, a escola e os pares, de forma a garantir o carácter multidimensional da sobredotação. Esta variável prende-se com a habilitação prática e teórica que os professores e/ou educadores têm na detecção de valores académicos, quer por comparação com os seus actuais alunos, quer por comparação com outros já tidos.

De seguida iremos, ainda que sucintamente, referir o processo de identificação dos sobredotados a nível intelectual, visto ter sido este o grupo de investigação a que nos propomos.

Quanto ao processo de identificação dos sobredotados a nível intelectual, a identificação destas crianças engloba duas fases: a do rastreio ou despistagem (*screening*) e a da identificação ou diagnóstico, que passaremos a descrever.

Gallagher (1965) aponta algumas limitações dos testes colectivos, a saber: podem não identificar alunos que tenham dificuldades de leitura, problemas motivacionais e emocionais.

Uma outra crítica muito comum é a de que os testes de QI podem conduzir a discriminações sistemáticas das minorias, uma vez que os seus itens não respeitam as especificidades culturais (Sattler, 1992). Uma das críticas mais acutilantes é feita por Winner (1999), ao considerar que se está a negar aos grupos minoritários a oportunidade de desenvolverem os seus potenciais. Dirige, no entanto, a crítica à sociedade, não ao viés cultural de que os testes de QI poderão estar imbuídos. Critica, ainda, os testes não verbais, como por exemplo, o *Teste das Matrizes Progressivas de Raven*, porque estes identificam apenas, a maioria das vezes, aptidões espaciais. Esta autora refere ainda que os testes de QI avaliam apenas uma pequena parte das faculdades humanas, especialmente as que têm a ver com a linguagem e com os números, mas que não existem provas suficientes de que a sobredotação em áreas não académicas tais como as artes, a música, exija um QI excepcional.

Também Sternberg e Davidson (1986) consideram que os testes de inteligência são um contributo na definição da sobredotação mas que, *per si*, não permitem identificar todo o tipo de capacidades e aptidões, ou de diferenças qualitativas que parecem existir, em termos de pensamento e de *insight*, entre os sobredotados e os não sobredotados.

Quanto às nomeações efectuadas pelos professores, apesar de serem um dos métodos mais utilizados para a sinalização de crianças sobredotadas podem encerrar vários problemas, a saber: dificuldades em sinalizarem alunos com problemas motivacionais, de privação cultural ou emocionais, quando estes apresentam baixa realização escolar; com comportamentos disruptivos ou apáticos no que diz respeito aos programas veiculados pela escola, e, as raparigas sobredotadas. (Gallagher, 1965).

Benito (1994), Falcão (1992), González e Gotzens (1998), Sattler (1992), Tourón e colaboradores (1998) nas suas investigações, mostram que as nomeações dos professores são pouco credíveis, o que poderá dever-se ao pouco conhecimento que têm desta problemática, assim como aos estereótipos

e mitos que existem à volta da sobredotação, como por exemplo, o de associarem o termo sobredotado unicamente aos alunos que são aplicados, obedientes, que não causam problemas e que têm bom rendimento académico, uma vez que no nosso país, e segundo Monks (1996), em diversos países europeus, não faz parte dos *curricula* dos cursos vocacionados para o ensino o estudo da problemática da sobredotação.

No nosso país tem-se tentado obviar este facto através de conferências, acções de formação para professores, algumas delas patrocinadas pelo Ministério da Educação e outras pelas Associações, que têm como objectivo o estudo, a identificação e o atendimento destas crianças, como a Associação Portuguesa para o Estudo da Problemática da Inteligência, Criatividade e Talento (APEPICTa), a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), o Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança (CPCIL) e, a Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS), com o seu mais recente contributo para o estudo desta problemática, através da realização, em 15 de Novembro de 2008 do Symposium - SOBREDOTAÇÃO, Regresso às classes especiais?

Os estudos efectuados em Portugal, neste domínio, nos últimos anos, por Almeida e Nogueira (1988), Falcão (1992), Veiga, Moura, Menezes, Ribeiro e Abreu (1996), Almeida, Santos, Oliveira e Cruz (1999), mostram que os professores tendem a associar a sobredotação ao sucesso escolar ou a níveis superiores de realização nos testes de inteligência. São valorizados os alunos que apresentam competências e realizações elevadas, nas áreas cognitivas e de aprendizagem (Almeida *et al.*, 1999). Os professores colocam a ênfase nas dificuldades de interacção social, na inadaptação escolar e nas dificuldades de concentração dos alunos sobredotados.

Falcão (1992) considera que este quadro referencial é alterado quando os professores têm conhecimentos mais exactos e profundos da problemática da sobredotação, pois referem que os sobredotados podem não ser “bons alunos”, podem ter problemas de adaptação escolar e necessitam de apoios específicos por parte dos docentes e, que estes não estão correctamente preparados para os efectuarem.

Silva (1992) verificou que os professores da Grande Lisboa apresentam uma visão mais alargada da sobredotação nomeando talentos que não são apenas académicos. Smith (1982), Whitmore (1985) e Wolfe (1989), sugerem que os professores, enquanto fonte de informação, se centrem, prioritariamente, nas actividades directamente relacionadas com as aprendizagens escolares.

Quattrochi (1974), Tannenbaum (1983) e Wolfle (1989) posicionam-se de forma diferente considerando que a sinalização efectuada pelos professores é bastante eficaz dado que estes têm oportunidade de trabalhar diariamente com os alunos, o que lhes permite observar as suas capacidades e habilidades académicas. Pereira (1998) confere alguma credibilidade à identificação efectuada pelos professores mas aponta limitações, na mesma linha de Gallagher, acrescentando que o nível sócio-económico dos alunos e o sexo também são factores influenciadores da identificação, considerando que os professores são mais eficazes na sinalização dos alunos pertencentes à classe média e ao sexo masculino. Considera que estas limitações podem ser colmatadas, tornando os professores sinalizadores privilegiados se forem usados inventários de comportamento fiáveis e válidos.

Feldhusen (1986), Koopmans-Dayton (1986), Koopmans-Dayton e Feldhusen (1987), citados por Feldhusen (s/d), demonstraram com as suas investigações que os professores das áreas vocacionais (agricultura, negócios, comércio e economia nacional) reconheciam e identificavam os jovens com talentos especiais e ofereciam-lhes oportunidades educativas apropriadas e individuais.

Se a informação, por parte dos professores, for efectuada de forma sistemática e centrada nos aspectos a seguir enunciados, será extremamente útil para a identificação deste tipo de alunos (Lombardo, 1997 p. 66):

“amplitude, precisão e complexidade do seu vocabulário; a qualidade, originalidade e intencionalidade das suas perguntas; amplitude e profundidade dos seus conhecimentos em geral, ou sobre uma área específica; habilidade para comunicar as suas ideias; tendência para ser crítico, exigente e perfeccionista nos seus trabalhos; persistência e empenho nas tarefas; tendência para se interessar pelo que o rodeia; imaginação para idealizar jogos, planos, aplicações inovadoras dos objectos, etc., e independência no trabalho”.

Estas observações, para a obtenção de maior eficácia e credibilidade, deverão ser registadas em folhas de registo, especificamente elaboradas para este fim. Poder-se-á, ainda, facultar aos professores instrumentos construídos para a avaliação dos aspectos referidos.

A inclusão, *nos curricula* dos cursos vocacionados para o ensino, do estudo desta problemática, com especial ênfase para os indicadores de desenvolvimento e características comportamentais dos sobredotados, também contribuirá para que os docentes se tornem sinalizadores eficazes e credíveis, uma vez que passam muito tempo com os indivíduos em questão (Falcão, 1992; González & Gotzens, 1998; Pereira, 1998).

Quanto às informações fornecidas pelos pais são especialmente úteis quanto aos indicadores desenvolvimentais. Eles são observadores privilegiados dos comportamentos exibidos pelos filhos em situações diversas, que vão desde as brincadeiras aos trabalhos escolares. Também poderão fornecer informações quanto aos interesses da criança, ao tipo de questões que coloca, ao que lhe desperta interesse e ao que a motiva. Os pais são considerados, também, como bons identificadores do QI do sobredotado (Ciha, Harris, Hoffman & Porter, 1974, *in* Winner, 1999; Robinson & Robinson, 1992; Silverman, 1993). No entanto, estas informações podem ser afectadas pelo envolvimento afectivo, tornando os pais elementos simultaneamente próximos e interessados no processo (Gallagher, 1965).

Kaufman e Sexton (1983, *in* Winner, 1999) constataram que 83% de noventa e oito pais estavam conscientes dos dons dos seus filhos antes de estes frequentarem a escola.

Os pares constituem uma outra fonte de informação, apesar de pouco utilizada. No entanto, são os pares que de uma forma cada vez mais precisa, conforme vão crescendo, podem fornecer informações sobre as competências específicas dos outros sujeitos, em muitas e diversas situações, que vão desde a realização de tarefas escolares às actividades extracurriculares, passando pelas competências sociais, identificando os mais simpáticos, os mais divertidos, os líderes, a quem ocorrem as diabruras mais geniais e as coisas mais divertidas (Kitano & Kirby, 1986, *in* González e Gotzens, 1988),

informações estas que não são passíveis de obter através de provas objectivas ou de outras fontes, pois são os pares que valorizam as características que facilitam a relação social com os companheiros e a sua criatividade (Smith, 1982; Whitmore, 1985; Wolfle, 1989).

Para melhor objectivarem as informações devem fornecê-las através de questionários, de escalas ou de inventários apropriados.

Considera-se, geralmente, que os alunos com um rendimento escolar mais elevado têm mais aptidões do que aqueles que têm um rendimento escolar mais baixo. Mas, nem sempre as notas escolares são indicadores absolutamente fiáveis de conhecimentos elevados ou de um potencial intelectual acima da média pois, na sua atribuição, interferem variados factores nem sempre explícitos, como por exemplo: o comportamento do aluno, a relação professor/aluno, as expectativas positivas ou negativas do professor, etc. Falcão (1992) refere que, por vezes, as notas escolares poderão ser atribuídas como forma de motivar o aluno e, outras vezes, como punição. Como também já referimos, nem sempre os alunos intelectualmente dotados têm um rendimento escolar acima da média.

Poderemos concluir que, só a sistematização cuidada de todas as informações recolhidas nos permitirá efectuar um rastreio eficaz ainda que, na nossa perspectiva, não totalmente isento de erro.

Relativamente à fase de identificação ou diagnóstico após a fase de rastreio, os indivíduos sinalizados são, geralmente, submetidos a testes de inteligência de aplicação individual, testes de aptidões específicas, testes de criatividade, testes de pensamento divergente, entre outros (Tuttle, Becker & Sousa, 1988, *in* Costa 2000 p. 38).

Poderão, ainda, como referem Tourón e colaboradores (1988), ser submetidos à apreciação de um comité de especialistas que, perante as informações recolhidas, dará o seu aval para a entrada dos indivíduos em programas adequados às necessidades demonstradas (programas esses que são geralmente de enriquecimento).

Posteriormente, e após a entrada nos programas, é necessário que se procedam a avaliações periódicas das suas aprendizagens, para melhor se

adequarem aos seus interesses e adaptarem as ajudas específicas às necessidades individuais (Tourón *et al.*, 1998, *in* Costa 2000).

4.2 Características das crianças sobredotadas

Os sobredotados não constituem um grupo homogéneo, apresentando, por isso, entre si características muito diversas. É importante notar que cada característica implica aspectos positivos e negativos. São considerados sobredotados os indivíduos que apresentam um potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladamente ou em combinação:

- . Capacidades intelectuais – inclui indivíduos que demonstram características tais como elevada percepção e memória, fácil raciocínio, altas habilidades da análise e de síntese, ou de resolução de problemas.

- . Aptidões académicas – inclui indivíduos com fácil aprendizagem desempenho excepcional na escola, num ou mais domínios curriculares.

- . Criatividade – inclui indivíduos com alta fluência e flexibilidade de ideias e de soluções para os problemas, assim como originalidade na sua produção.

- . Motivação – inclui indivíduos com elevado envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas do seu interesse, mostrando empenho, entusiasmo, persistência e autoconfiança excepcionais.

- . Liderança – inclui indivíduos com altas habilidades de comunicação e de rendimento interpessoal, que se destacam pelo uso do poder, autocontrolo e habilidade em desenvolver e orientar a interacção com os outros.

- . Habilidades artísticas – inclui indivíduos com habilidades superiores nas diferentes áreas de expressão, tais como a pintura, escultura, desenho, dança, canto, música, teatro ou cinema.

- . Habilidades psicomotoras – inclui indivíduos com excelente desempenho atlético e boa coordenação motora, nomeadamente ao nível da actividade física e desportiva em geral.

- . Habilidades mecânicas – inclui indivíduos com elevadas capacidades de observação, codificação e resolução de problemas técnico-práticos, envolvendo geralmente manuseio de esquemas, de conceitos e equipamentos de índole mecânica, electrónica ou informática.

Os comportamentos esperados nos sobredotados ao nível da cognição e na aprendizagem, foram reunidos por Almeida *et al*, (1999b) e Almeida e Oliveira (1998, *in*, ANEIS, 2000) e que perfazem o seguinte quadro:

- . *Fácil atendimento intelectual das situações e instruções*
- . *Capacidade de atenção, de observação e de memória*
- . *Curiosidade e persistência nas tarefas*
- . *Desejo de aprender mais e mais rápido*
- . *Fácil relacionamento de informação e resolução de problemas*
- . *Percepção e apreciação das pessoas, coisas e ideias*
- . *Variedade e singularidade de interesses*
- . *Criatividade e imaginação numa dada área*
- . *Atenção a situações novas ou à novidade (Almeida e Oliveira, 1998, in, ANEIS 2000)*

Segundo Novaes (1979, *in* Serra, 2004 p. 17), são registadas, com maior frequência, entre as crianças sobredotadas as seguintes características intelectuais:

- . *rapidez e facilidade de aprendizagem;*
- . *capacidade de pensamento abstracto para analisar, associar e avaliar, deduzir e generalizar;*
- . *capacidade de resposta pronta ao meio ambiente;*
- . *flexibilidade de pensamento;*
- . *produção de ideias;*
- . *maturidade no julgamento;*
- . *capacidade para resolver problemas;*
- . *facilidade de retenção da informação;*
- . *independência e pensamento;*
- . *profundidade de compreensão.*

Entre as características sociais destacam-se, mais frequentemente:

- . *sensibilidade interpessoal;*
- . *comportamento cooperativo;*
- . *sociabilidade;*
- . *habilidade de trato com pessoas e grupos;*
- . *habilidade para estabelecer relações sociais;*
- . *capacidade de liderança;*
- . *capacidade para resolver situações sociais complexas;*
- . *percepção fíável da situação social.*

Já, (Terman, Hollingworth *et a.l*, *in* Serra, 2004, p. 18) em relação às características gerais da criança sobredotada, apontam como mais evidentes:

- . *apresenta um progresso rápido, com um desempenho muito bom, em relação aos colegas da mesma idade;*
- . *distingue-se por uma história de boa saúde e precocidade no desenvolvimento geral;*
- . *tem evolução rápida da marcha e da fala;*
- . *destaca-se nas matérias escolares, embora não necessária e simultaneamente, em todos os domínios: na leitura, no uso da linguagem e do raciocínio, nas ciências e na matemática, ou nos estudos sociais;*
- . *aprende, em geral, a ler mais cedo, antes de entrar para a escola. Como se trata de um dos seus passatempos favoritos, apresenta um número superior de livros lidos, em comparação com as crianças da mesma idade;*
- . *embora a criança com vivacidade mental apresente tendência para a distração, devido aos seus múltiplos interesses e à instabilidade aparente, é persistente em alvos mais distantes e actividades do seu interesse.*

Por seu lado, (Torrance, Gagné, Guilford *et al. in*, Serra 2004 p. 18)

destacam os seguintes traços relativos à criança sobredotada, do tipo criativo:

- . *sensibilidade emocional; sentimento de desafio perante a imprecisão e a desordem; preferência para lidar com abstrações; necessidade de independência e autonomia nas suas acções; resistência à pressão para o conformismo e apreciação de qualidades estéticas;*
- . *auto-imagem precisa; facilidade para recordações precoces, mesmo que desagradáveis; sentido de humor; variabilidade de atitudes, alternando atitudes adultas com reacções impulsivas e imaturas; tendência para respostas imaginativas e emocionais; maior independência face ao meio ambiente;*
- . *no trabalho escolar, demonstra muitas ideias inesperadas, originais e extravagantes; revela uma auto-aceitação sem medo do ridículo;*
- . *expressão livre dos seus sentimentos; percepção do desconhecido como um desafio; abertura à experiência como um todo; maior tolerância perante a ambiguidade; maior tendência em julgar com base em valores pessoais internos; ausência de rigidez;*
- . *percepção menos dependente dos estímulos e dos factos reais, orientando-se mais pelo não-convencional (percepção intuitiva de possibilidades).*

Devemos salientar que os alunos sobredotados não são somente alunos que se manifestam com total à-vontade em todas as áreas da aprendizagem. Este é, como já tivemos oportunidade de referir, um dos mitos que acompanham os sobredotados.

Dito que foi que os sobredotados se manifestam de variada forma e em várias dimensões, devemos esperar dos alunos sobredotados a possibilidade de dificuldades específicas em determinadas áreas do trabalho de cariz físico

ou mental. Embora constituam um grupo do qual se espera uma competência e uma capacidade de realização comparativamente superior, as estratégias adoptadas não podem nem devem ser iguais às levadas a efeito para um grupo de realização e competência médias, visto os alunos sobredotados não apenas recorrerem mais a estratégias gerais de planificação e de controlo, como são capazes de assinalar a sua presença e a justificar na resolução das diferentes tarefas (Benito, 1994).

As possíveis dificuldades que mais insistentemente se apresentam aos alunos sobredotados serão:

- . *Trabalhos escritos pobres e incompletos*
- . *Intranquilidade e desatenção na sala de aula*
- . *Relacionamento maior com os adultos e menos com os pares*
- . *Instabilidade emocional e motivacional*
- . *Auto-suficiência e indiferença*
- . *Atitudes defensivas e impaciência*
- . *Personalidade forte, alguma teimosia e inflexibilidade*
- . *Perguntas interessantes, profundas e provocadoras*
- . *Auto-estrutura o seu pensamento e a informação à sua maneira*
- . *Vulnerabilidade face ao fracasso (Almeida e Nogueira, 1988, Veiga et al 1996, in, ANEIS, 2000)*

Perante o anteriormente referido, poderemos concluir que, a aceitação pela comunidade científica da existência de vários tipos de inteligência, levou a uma redefinição da sobredotação sendo esta, actualmente, interpretada numa perspectiva multidimensional, em que a criatividade, a motivação e meio ambiente desempenham um papel fundamental. É a conjugação de todos estes factores que permite que sejam alcançados elevados níveis de desempenho, qualquer que seja a área de actuação considerada.

Considera-se, também, que o QI, por si só, não é suficiente para identificar as crianças sobredotadas.

Benito (1996) refere que as medidas alternativas propostas para a identificação destas crianças, preconizadas pelas novas correntes da Psicologia Cognitiva, coincidem, em certa medida, com os QIs obtidos a nível psicométrico. Justifica a sua posição com o facto de, em geral, as crianças com um QI muito elevado manifestarem maior maturidade no processamento da

informação, elevadas memória visual e percepção visual, desenvolvimento da capacidade cognitiva a partir, aproximadamente, dos 6 anos, *insight* na resolução de problemas, capacidade criativa, motivação intrínseca para a aprendizagem, precocidade e talento. Por outro lado, o critério do $QI > 130$, apesar da diversidade de modelos e de teorias, é o mais utilizado quando está em jogo a selecção para a frequência de programas específicos.

Na nossa perspectiva, qualquer que seja a teoria e o modelo de identificação adoptados, deve-se proceder a uma exaustiva recolha de dados, recorrendo a instrumentos de avaliação fiéis, válidos, sensíveis e com um “tecto” elevado, bem como a todas as formas de informação disponíveis (professores, pais, pares, outros significativos, auto-avaliação, *portfolios*, etc.) para que a identificação destas crianças seja a mais rigorosa possível.

Paralelamente, o atendimento deve obedecer, primordialmente, às necessidades educacionais destes alunos, para que as suas potencialidades alcancem níveis de excelência, sem esquecer o seu desenvolvimento afectivo, social e pessoal.

5) A criança sobredotada e o Sistema Educativo

“É da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (LBSE art. 2º)

Reflectir-se sobre alunos sobredotados implica, forçosamente, reflectir acerca da componente funcional que analisará a sobredotação ou a existência de tais características individuais em alunos: a educação, o acto educativo e, neste, as relações professor/aluno e as correlações comportamentais entre si. Todos estes aspectos estão compreendidos no processo educativo do qual faz parte o aluno sobredotado, visto este ter potencialidades que lhe permitirão obter sucesso escolar. Este aspecto, o do sucesso escolar, foi um dos critérios que imperou na definição de sobredotação, pois julgava-se estar adstrita à vida académica. Aparecem, como já foi anteriormente referido, detractores desta teoria que, através da apresentação de exemplos carismáticos de indivíduos

que tiveram desempenhos excepcionais em vários campos de actuação e que não obtiveram sucesso escolar (Falcão 1992, *in* Costa 2000).

Mas, o sucesso escolar depende da caracterização do sistema de ensino e da cultura subjacente ao meio. A complexidade que caracteriza o processo educativo tem sido alvo, nas últimas décadas, de inúmeros estudos investigativos, debruçando-se sobre factores que parecem influenciar, significativamente, tal processo, na procura de melhores formas de ensino, tendo em vista uma educação com mais sucesso.

Segundo Pierón (1978), encontram-se três factores que podem influenciar, de modo decisivo, o ensino: aquele que o ministra; aquele que o recebe; as condições em que é ministrado.

Por sua vez, Mialaret (1976), ao reconhecer a complexidade do acto educativo, considerou que uma boa educação caracteriza-se por uma actividade de ensino, em cujo processo interactivo professor/aluno se torna indispensável o conhecimento mútuo e a definição de objectivos em conjunto.

A grande maioria das investigações realizadas no campo da educação e do ensino, embora apresentem campos de acção diferenciados, objectivos e procedimentos díspares, apresentam um vector comum: a grande importância atribuída às variáveis representadas pelos comportamentos do professor, pelos comportamentos de aprendizagem dos alunos e as suas interacções (conexões, correlações e relações). Este vector aparece-nos na grande maioria das investigações de ensino, provando que os três factores influenciadores do ensino, apontados por Piéron (1978), definem os campos de interacção dos intervenientes.

Reflectindo brevemente sobre investigações de vários estudiosos que se debruçaram sobre o ensino e a qualidade pedagógica, poderemos dizer que, as concepções de ensino, reflectem os quadros teóricos de referência que inspiram e organizam as pesquisas.

Fazendo uma breve perspectiva história da investigação, diremos que inicialmente se consideravam as razões de ordem biológica individual dos alunos como primeira e única causa do problema educativo, sendo estes os responsáveis pelas dificuldades sentidas na escola. Depois, adicionou-se a

esta “doutrina” certa responsabilidade familiar, alguma importância ao meio económico, cultural e social no que dizia respeito às dificuldades de acção e aprendizagem dos alunos.

Nestes estudos não eram consideradas as variáveis de processo na sala de aula, nomeadamente, os comportamentos do professor e o dos alunos e, nunca eram referidas razões directamente relacionadas com a escola nem com os contextos sociais e culturais onde esta se insere.

Solas (1992) defende que, quanto mais profundo for o conhecimento sobre os alunos, no intuito de conhecer o que eles sabem, o que eles sentem, o que eles pensam, melhor podemos ir ao encontro das suas expectativas e criar condições de ensino adequado. Para isso, torna-se necessário convidar para o diálogo aqueles que directamente se encontram envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, pois, sendo elementos activos, têm opiniões que devem ser consideradas.

O estudo dos processos de pensamento aparece, assim, como um meio privilegiado para aumentar a nossa compreensão do como e do porquê do comportamento. Por isso, assume valor a experiência pessoal, os processos de decisão, as convicções, os sentimentos quer do professor, quer do aluno.

O processo mediador do pensamento é posto em relevo, muito embora não tenha sido devidamente estudado em relação às actividades motoras. As últimas posições doutrinárias valorizam estes estudos, chamando, no entanto, a atenção para a não omissão da realidade objectiva da sala de aula.

Reconhecendo a aprendizagem como um processo activo, é dada, hoje, grande atenção a factores como, a saber: a motivação e expectativas; representações e significado dos alunos, por se considerar que o seu melhor conhecimento poderá facilitar uma maior compreensão do processo de aprendizagem e assim, se organizar melhor e adequar as nossas acções pedagógicas no sentido de melhor responder às suas expectativas e motivações, obtendo, logicamente, um maior sucesso educativo.

Torna-se evidente que a escola e os seus agentes devem reconhecer nos seus alunos, indivíduos com expectativas e opiniões dignas e capazes de serem ouvidas e respeitadas.

Os alunos, por seu lado, tal como os professores, são elementos activos no processo. Com as rápidas mutações de conceitos e a vulnerabilidade de contextos, eles são os que melhor captam e valorizam os sinais de mudança. Sendo assim, a escola em geral, e os professores em particular, terão de escutá-los sabiamente.

Vemos assim que, a educação e as correlações existentes no acto educativo serão fundamentais na consecução quer dos objectivos propostos, quer na relação professor/aluno, o que facilitará ao professor o despiste e enquadramento do, ou dos alunos que apresentem as características de sobredotação.

Uma escola, qualquer que ela seja, não tem, ou não deve ter, outro objectivo senão o de promover, relativamente a todos os alunos que a integram, o sucesso escolar, na sua mais correcta expressão.

Por este motivo, não surpreende que deva existir, da parte de todos quantos partilham, na oportunidade, da nobre missão da arte de educar, o maior interesse ou o máximo empenho para que a escola actual possa dar resposta educativa a todos os alunos (e, não apenas a alguns).

Numa escola democrática e humanista interessam os objectivos mas, em primeiro lugar, os alunos (os seus alvos mais directos e a sua verdadeira razão de ser).

A escola educa e forma a sociedade do futuro, e para que esta reflecta equilíbrio é necessário que ela esteja preparada para atender à diversidade de ritmos e estilos individuais de aprendizagem.

A escola democrática deve estar aberta e englobar TODOS os seus alunos, potenciando-lhe todas as suas capacidades.

5.1 Enquadramento legal e conceptual

Os recursos materiais e humanos postos ao serviço da educação integrada têm por base um suporte legislativo, que consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem.

O início das experiências nas estruturas regulares de ensino possibilitadas pela reforma de 1973 (integração pela 1ª vez nos objectivos da

educação em geral, o atendimento educativo a crianças deficientes), aliado às transformações surgidas após o 25 de Abril de 1974, desenvolveu a consciência da necessidade de alterações profundas neste sector do ensino, que levou, em 1979, a Assembleia da República a aprovar a lei 66/79 sobre Educação Especial.

A lei 66/79 definiu-a como sendo um conjunto de actividades e serviços educativos a crianças e jovens que, pelas características que apresentam, necessitam de um atendimento específico.

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, foi consagrado o direito à diferença como o princípio organizativo do sistema.

As alterações legislativas constantes na Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, ou Reforma do Sistema Educativo de 1986, originaram, em 1988, a extinção das classes especiais do Ministério da Educação (Despacho 36/88), passando os seus alunos a ser integrados, de uma forma geral, nas classes regulares.

Neste sentido, e após vários decretos-lei intermédios, surge o Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto.

Segundo Correia (1999, p. 29), este Decreto *vem "...preencher uma lacuna legislativa há muito sentida, no Âmbito da Educação Especial, actualizando, alargando e precisando o sue campo de acção."*

A LBSE, no Decreto-lei nº 319/91, prevê a existência de crianças diferentes e com necessidades educativas especiais, e concede o direito à diferença (art. 3º- d), e (art. 4º).

No entanto, segundo o mesmo Decreto-lei, a presença de precocidades na criança apenas está prevista no sistema de ensino, no art. 5º- h) que tenta promover uma melhor orientação e seguimento na sua educação. Este direito ao acompanhamento é, ainda assegurado, em âmbito geral, pelos objectivos da educação pré-escolar (art. 5-a), do ensino básico (art. 7º- a) e do ensino secundário (art. 9º- a).

Em termos de organização curricular, a aceleração tornou-se possível no 1º ciclo do ensino básico no quadro normativo estabelecido conjuntamente pelo Despacho nº 6/SERE/ de 6 de Abril, pelo Decreto-lei nº 319/91 de 23/8 e pelo Despacho nº 173/ME/91 de 23 de Outubro, prevendo a possibilidade de

cumprimento acelerado do programa do 1º ciclo, assim como o ingresso no 1º ano do ensino básico às crianças que completem 5 anos até ao início do ano escolar e, cuja avaliação psicopedagógica conclua pela existência de precocidade excepcional a nível do desenvolvimento global.

Seguindo a mesma perspectiva de integração escolar, o Despacho nº 173/ME/91 de 23 de Agosto regulamenta a Lei de Bases do Sistema Educativo e é um factor importante na evolução dessa mesma integração.

Por seu lado, o Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Julho contextualiza os apoios educativos na escola, com os princípios da escola inclusiva, preconizando a possibilidade de articular apoios educativos diversificados, a integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais e o alargamento das aprendizagens, para a promoção da interculturalidade e, para a melhoria do ambiente educativo na escola.

Em 1998, o Departamento do Ensino Básico do Ministério da Educação publicou um extenso documento interno intitulado “*Crianças e Jovens Sobredotados – Intervenção Educativa*”.

De acordo com aquele documento, destinado aos professores, os agentes educativos devem aprender a identificar os alunos sobredotados e talentosos de forma a proporcionar-lhes condições para que tenham sucesso

Por outro lado, e mais recentemente, as crianças sobredotadas foram abrangidas pelo Decreto-lei 50/2005 de 9 de Novembro cujo artigo 5º prevê que as mesmas possam beneficiar, nas escolas, de um plano de desenvolvimento que individualize o currículo e as estratégias pedagógicas no quotidiano escolar.

Mais recentemente, o Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro criou um vazio legal para as crianças sobredotadas.

Como tal, não existe, actualmente legislação que possibilite a antecipação da entrada no 1º ciclo às crianças que revelem ter capacidades acima da média. No entanto, antes era possível fazê-lo, desde que a criança revelasse maturidade e que essa fosse tecnicamente comprovada por um psicólogo.

Sendo assim, as situações de precocidade excepcional ficaram sem enquadramento legal, embora anualmente o Ministério da Educação faça sair orientações nesse sentido com carácter pontual.

Será bom reiterar que, o Decreto-lei nº 319/91 (que previa a antecipação da entrada no ensino regular, isto é, as crianças precoces podiam entrar um ano mais cedo, no início da escolaridade), foi revogado pelo Decreto 3/2008, o que implicaria que, esta nova legislação previsse tal medida, o que, na realidade não aconteceu, ou seja, o Decreto acima referido não prevê essa possibilidade, havendo, deste modo, uma grave lacuna a colmatar.

Será que, ao contrário de estarmos a progredir, estamos definitivamente a regredir?

É verdade que os professores e educadores estão cada vez mais despertos para a forma de diversidade e para as necessidades destes alunos, assim como a gestão de algumas escolas, na medida do possível, vem desenvolvendo esforços para apoiar as diferentes formas de diversidade, todavia, quanto aos alunos sobredotados, as dificuldades de actuação mantêm-se e são múltiplas.

As crianças sobredotadas apresentam, inquestionavelmente, Necessidades Educativas Especiais, e por esse facto necessitam de respostas diversificadas que passam pela flexibilização e adequação curricular e por uma efectiva diferenciação de métodos e estratégias educativas.

Podemos, ainda, referir que em 1994 o Conselho da Europa num documento especificamente elaborado sublinhou as necessidades educativas específicas de jovens de potencial excepcional, insistindo, ao mesmo tempo na importância de lhes prestar a ajuda e o apoio necessários.

No nº1248 do referido documento podemos ler:

:"...Embora em termos práticos, os sistemas educativos tenham de estar organizados para ministrar uma educação adequada à maioria das crianças, haverá sempre crianças com necessidades específicas, para as quais é necessário prever disposições especiais. Um dos grupos dessas crianças é o das crianças sobredotadas (...) As crianças sobredotadas devem poder beneficiar de condições educativas apropriadas que lhes permitam desenvolver plenamente as suas capacidades, tanto para seu benefício como para benefício da sociedade no seu todo. Efectivamente, nenhum país pode dar-se ao luxo de desperdiçar talentos, e seria um desperdício de recursos humanos não identificar em devido tempo, potencialidades intelectuais ou de outro tipo. Para isso, são necessárias ferramentas adequadas".

O documento, sem reivindicar uma atenção prioritária para as crianças excepcionalmente dotadas, o texto afirma claramente que é necessário oferecer-lhes uma educação que lhes permita desenvolver todo o seu potencial

Na perspectiva de alguns especialistas, da qual vivamente comungamos, o Ministério da Educação deveria fazer um esforço no sentido de fazer surgir legislação mais clara em relação a estes jovens.

Está subjacente que a legislação se aplica aos vários tipos de alunos que temos na escola e hoje a aposta é na diferenciação curricular, na diversidade dos métodos, no sentido de atendermos a todos e a cada um individualmente. Temos como certo que há orientações europeias que o nosso Governo subscreveu, as quais, no nosso ponto de vista, o deveriam comprometer mais.

5.2 A Intervenção Educativa com alunos sobredotados

A partir de um certo nível de desenvolvimento tecnológico da sociedade, a educação torna-se cada vez mais indispensável. Requerem-se cidadãos universais cada vez mais cultos e comprometidos, e respostas sociais cada vez mais cientificamente apoiadas e tecnicamente desenvolvidas.

A escola tem um papel importante nessa educação, nomeadamente no que diz respeito à formação cultural, científica e técnica das pessoas. Para esta formação a escola precisa de, a cada momento, pensar o seu papel e, ao mesmo tempo, conhecer a população estudantil que recebe.

Uma “clientela escolar específica”, que não tem sido sistematicamente atendida pela escola, é formada por alunos sobredotados. Alguns tabus sócio-culturais parecem querer justificar esta atitude, em parte refugiada na percepção de que nem para os mais necessitados se encontram os recursos materiais e pedagógicos necessários.

Numa sociedade democrática, que reconhece e pretende aproveitar as diferenças individuais, dificilmente a escola pode continuar a negar a realidade dos alunos mais capacitados. Tal negação não serve, em primeiro lugar, os interesses pessoais de tais sujeitos e, em segundo lugar, não favorece o seu aproveitamento pelo todo social.

A escola democrática deve estar aberta e atingir todos os alunos. Esta atitude, no entanto, não se pode confundir com a “escola de massas” que possuímos. Trata-se de um atendimento diferenciado, o que implica, desde logo, uma atenção às características pessoais de cada e todo o aluno. Englobam-se, aqui, todos os alunos e, logicamente, também os alunos sobredotados. A individualização não se justifica apenas para certos sectores ou grupos, mas, em boa verdade, ela fará mais sentido, ou torna-se mais premente, em termos práticos, junto dos grupos mais extensos ou mais diferenciados.

Escola e criança sobredotada, criança sobredotada e escola são duas realidades em “choque”. As crianças sobredotadas são “crianças diferentes” que, por serem diferentes, são especiais e, como tal, têm necessidades educativas especiais. O não reconhecimento de tal facto pode gerar situações de conflito entre a escola e a criança de modo a criar problemas de adaptação, por vezes graves.

Como já foi anteriormente referido, é facto comprovado que os sobredotados nem sempre são bons alunos. Sobredotação não é, por si só, garantia de sucesso, nem mesmo no plano escolar. Segundo Falcão (1992), o potencial superior é, às vezes, como uma flor que murcha e acaba por mergulhar no fracasso e na frustração.

5.2.1 Organização geral da intervenção educativa

É necessário um atendimento diferenciado, o que implica desde logo uma atenção às características pessoais de cada e todo o aluno. Os sobredotados englobam-se neste todo.

Os processos de identificação e estabelecimento de objectivos não têm valor se as crianças sobredotadas não tiverem oportunidades únicas de aprendizagem em programas específicos para sobredotados. As características pessoais da criança, as áreas em que manifesta as suas altas capacidades, os métodos através dos quais desenvolve melhor o seu trabalho e o ritmo de aprendizagem, são determinantes.

De uma maneira geral, as investigações realizadas com alunos sobredotados concluíram que estes alunos são, geralmente, auto-confiantes, perseverantes nos seus esforços, revelam maior autonomia e uma maior prudência nas relações sociais que estabelecem. No entanto, estas características não constituem nenhum dado adquirido à partida, pelo contrário, revelam-se sempre na dependência da natureza da organização ambiente e das oportunidades educativas que lhes são proporcionadas.

Com efeito, muitos alunos que em determinados ambientes revelam características de sobredotação, podem manifestar dificuldades no seu desempenho escolar, em resultado da falta de motivação e desencanto perante as tarefas que a escola lhes propõe.

Regra geral, estes alunos chegam à escola desejosos de novas experiências, conhecimentos e desafios, prontos para progredir e para desenvolver rapidamente aquisições importantes que lhes foram proporcionadas através de oportunidades de desempenho ajustadas. Quando isso não acontece, sentem-se frustradas, aborrecidas e desinteressadas das actividades escolares.

Estas crianças e jovens passam frequentemente despercebidos ou revelam mesmo dificuldades em ambientes educativos que enfatizam a realização de tarefas excessivamente dirigidas pelo professor, rotineiras, apoiadas na memória e no pensamento convergente (reprodutivo mais do que criativo), ao mesmo tempo que secundarizam o pensamento divergente (criação de novas ideias, conceitos e relações originais entre ideias e conceitos apoiados na descoberta e na experimentação), a tomada de iniciativa e a partilha de responsabilidades.

Assim sendo, os conteúdos das aprendizagens devem ser escolhidos nas áreas em que o aluno revela maior competência ou manifesta as suas elevadas potencialidades. Por vezes podem ainda não se ter manifestado, e assim sendo, é necessário ajudá-lo a descobri-la. A partir da área de interesse abordam-se os outros conteúdos escolares. Enquanto o aluno sobredotado explora esse conteúdo, o professor pode aproveitar para ensinar à turma uma

matéria que ele já domina. Certos conceitos ou ideias podem agrupar factos e informações em várias áreas de estudo.

Alguns destes alunos, porque conseguem pensar atingindo um grau de abstracção superior ao das outras, ou porque têm um elevado número de conhecimentos ou, ainda, porque têm elevada capacidade de análise ou de síntese, podem aceitar propostas com maior grau de complexidade. No entanto, é fundamental que a criança compreenda as ideias gerais à volta das quais pode aprender os conteúdos do seu interesse.

Os métodos utilizados no ensino/aprendizagem destas crianças e jovens devem ser, sobretudo os que favorecem o desenvolvimento do pensamento criativo: os métodos de investigação e pesquisa, de resolução de problemas, de projectos integrados, etc. A criança e o adolescente aprendem estimulando o raciocínio e chegam a descobertas, muitas vezes, por processos originais. O professor deve aceitar que escolham o processo que melhor se adapta à sua forma de pensar, podendo recorrer a certos métodos úteis, não só para os alunos sobredotados, mas também para toda a turma.

A valorização das produções dos alunos e de diferentes formas de excelência constitui o factor preponderante na definição pedagógica de um clima facilitador. Inversamente, uma excessiva orientação da actividade educativa no sentido da reprodução de respostas conformistas, respostas “certas”, relativamente a um padrão pré-estabelecido de conhecimentos, poderá limitar severamente as possibilidades de desempenho excepcional. Poder-se-á dizer que é necessário que o professor mantenha em aberto a possibilidade de se deixar surpreender com o desempenho dos seus alunos, à semelhança, de resto, com o que habitualmente acontece relativamente a todas as crianças, fora do contexto de sala de aula.

É esta valorização através da procura e estimulação activa de caminhos alternativos, ideias diferentes e, soluções originais, que mais contribui para gerar um espaço propício à expressão e desenvolvimento de qualidades excepcionais.

Uma estratégia fundamental para a montagem das várias actividades possíveis, é a de fomentar na sala de aula um espaço aberto, para que as

ideias surjam, criando um clima onde os alunos sintam que podem correr riscos, partilhar e desenvolver novas ideias, sem que sejam inibidos ou se sintam ridicularizados.

A escola deve aceitar que estas crianças e jovens são capazes de exprimir competências específicas excepcionais e, por tal motivo, proporcionar um clima de sala de aula que traduza expectativas favoráveis de sucesso.

5.2.2 Classe especial para sobredotados

Podemos referir com base nas afirmações do professor Ricardo Monteiro, director da possível futura Escola para Sobredotados de Portimão, publicitadas no Diário de Notícias de 12/08/2008 que, nas escolas destinadas unicamente a alunos sobredotados os alunos são sujeitos a uma forte selecção, assim como os professores, sendo os currículos mais avançados do que os das escolas regulares e especialmente elaborados de acordo com as características dos alunos.

Nos chamados programas de aceleração os alunos avançam mais rapidamente nos conteúdos de uma ou mais disciplinas, sempre acompanhados por um professor especializado.

Os programas de enriquecimento são destinados a grupos de alunos com capacidades heterogéneas com o objectivo de estimular e desenvolver diversas capacidades.

Também são criadas, especialmente destinadas a alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, turmas homogéneas, também estas, orientadas por um professor especializado.

Nos chamados clubes extracurriculares alunos com interesses específicos formam clubes sob a orientação de um professor especializado com o objectivo de explorarem uma determinada área, isto após o período lectivo.

Nos denominados estudos independentes o aluno pode investigar por si só uma determinada área ou interesse, à margem do resto da turma e o seu projecto é avaliado com base num compromisso entre professor e aluno.

No centro de recursos, uma sala bem equipada, orientada por um professor especializado em crianças sobredotadas onde este encaminha e acompanha os alunos a fim de utilizarem o equipamento específico ao interesse de cada um.

Além das disciplinas comuns, estas crianças com um elevado potencial vão aprender xadrez, para estimular a capacidade de concentração e aprenderem a respeitar o adversário, e filosofia, ou pelo menos, vão aprender a fazê-la estimulando a agilidade mental e o sistema emocional. Estes conteúdos são completados pelo estudo de duas línguas estrangeiras e de música. Para que possam desenvolver as suas capacidades, as salas de aulas também se adaptam às suas necessidades.

Tanto alunos, como professores, vão ter na sua mesa um computador portátil. As salas estão também equipadas com quadros interactivos, mesas e cadeiras que se comprimem permitindo libertar o espaço para outras actividades. Todas as vivências são experienciadas entre pares que apresentam as mesmas características específicas em que as capacidades acima da média, em diferentes áreas, são o denominador comum.

5.2.3 Sala de aula inclusiva

O princípio fundamental da escola inclusiva é de que os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos independentemente das suas dificuldades ou diferenças. A ideia subjacente a este princípio é que as escolas devem adequar-se a todos os alunos.

A palavra inclusão remete-nos a uma definição mais ampla, indicando uma inserção total e incondicional.

A inclusão representa, portanto um grande desafio para as escolas que estão a ser chamadas para levar em conta a ampla diversidade das características e necessidades dos alunos, adoptando um modelo centrado nesse mesmo aluno, e não no conteúdo, com ênfase na aprendizagem e não, apenas, no ensino.

O termo inclusão tão utilizado nos dias de hoje e, necessariamente tão ligado à educação, é algo tão antigo quanto a civilização pois inicia-se com a vida. Posto ser um processo que busca compartilhar com os diversos segmentos da sociedade inúmeros serviços tais como saúde, educação, trabalho, bem como outros benefícios culturais e sociais.

A aprendizagem é, sobretudo, uma interação de acções culturais em que o aluno constrói aquisições de conhecimentos a partir de mediações educativas advindas principalmente da escola, da família e da sua visão particular do mundo.

A inclusão dos alunos sobredotados no ensino regular é determinante para o seu desenvolvimento enquanto parte de um contexto sócio-cultural, pois valida o comprometimento do real propósito escolar.

Sabemos que o aspecto fundamental para o desenvolvimento do homem é a socialização e a participação com o mundo que o cerca.

Estudiosos na área da integração social têm identificado que estudantes rejeitados socialmente interagem diferentemente, com agressividade, rejeição e ignoram outros alunos, com mais frequência do que os estudantes que são aceites socialmente.

O significado desses estudos repousa no facto de que a competência social nas crianças é preditora dos ajustamentos futuros. (Kuppersmith, Coie & Dodge, 1990).

A importância dos companheiros de brincadeiras na socialização das crianças é de fundamental importância, e, os estudos feitos na área de Psicologia Social e do Desenvolvimento têm-no demonstrado.

No que diz respeito à importância do grupo no processo de socialização, podemos referir Harris *“(...) as crianças identificam-se com o grupo constituído dos pares delas, que talham o comportamento delas às normas do grupo e que os grupos contrastam com outros grupos e adoptam normas diferentes”*. (1999:335).

Uma vez que as crianças tomam para si as normas do grupo, é vantajoso a presença de alunos sobredotados no ambiente regular de ensino, assim como as interacções sociais que ocorrem entre estes e os demais,

focalizando o papel do outro como mediador da sua interacção com a sociedade.

A socialização é feita através do contacto com todos os indivíduos que compõem a sociedade, e não circulando num grupo restrito de pares que gravitam em torno de interesses e características comuns, mais ou menos alheados da realidade que compõe o nosso mundo.

Daí que a ideia de juntar os sobredotados em classes especiais para auferirem de um ensino, também especial, levanta algumas reservas.

A presidente da Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS) Professora Doutora Helena Serra afirma em declarações ao Diário de Notícias de 12/08/2008: “ *não temos nada contra o ensino enriquecido, mas tem que se garantir um contexto de socialização considerado normal*”, acrescentando ainda que estes alunos devem ter um ensino adequado às suas capacidades, mas devem estar com outras crianças nas restantes actividades.

Lembra ainda que em Portugal existe legislação para atender às necessidades dos sobredotados, com a adopção do plano de desenvolvimento curricular, no entanto frisa que “ *o problema é que depois falta um conjunto de saberes no terreno e os professores não sabem lidar com estas crianças*”.(idem)

Para tal, faz-se necessário o compromisso por parte da comunidade escolar em adequar-se metodologicamente para com estes alunos, criando alternativas de fazê-los ingressar e permanecer no ambiente escolar de forma participativa, comprometidos com o seu desenvolvimento escolar sem nunca deixá-lo de perceber diferente como é cada aluno deste ambiente diferenciado de valores que a escola retrata, enquanto fatia de uma sociedade inclusiva a qual pretendemos formar.

O reconhecimento de uma sociedade, cuja base está assente no multiculturalismo, exige que as suas instâncias sejam capazes de identificar a diversidade do seu contexto e de dar respostas aos diferentes interesses, desejos e necessidades destes sujeitos.

6) A efectividade das práticas educativas

“Os homens são diferentes! É esta diferença que faz a sua riqueza e se constitui como o património da comunidade”. (Nazareth, 1987 p.11)

O décimo princípio da Declaração Universal dos Direitos da Criança refere: *“Deve ser educada num espírito de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e fraternidade universal e no sentimento que lhe é próspero de consagrar a sua energia e o seu talento ao serviço dos seus semelhantes”*.

Efectivamente, sentimentos como compreensão, tolerância, amizade, paz, fraternidade... afiguram-se como desejáveis para orientar o comportamento pedagógico do professor no ambiente escolar, na esperança de tornar mais eficiente a sua relação com os alunos “diferentes” que, a não ser convenientemente atendidos nas carências que apresentam, dificilmente poderão beneficiar de situações de sucesso escolar.

Enriquecermo-nos com as diferenças dos outros é criar oportunidade de troca, de aprendizagem, de permissão para uma planificação e intervenção adequadas, por forma a que, no final, se deixe de olhar os outros pela sua diferença e se passe a reconhecer e a valorizar as suas capacidades.

Um sistema de educativo aberto à inovação e à diferença, investindo forte na formação contínua de agentes educativos de mentalidade renovada e inovadora, capazes de utilizar e acreditar em todas as capacidades criativas e de liderança para detectar nas crianças os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, de modo a, respeitando a individualidade de cada um, serem capazes de estimular e desenvolver potencialidades latentes ou manifestas através de um número possível de indivíduos nas suas características muito próprias.

Segundo Silva (1992) todos precisamos de crescer junto de outras pessoas, adultos e crianças, é através delas que nos vamos conhecendo e compreendendo.

É da relação professor/aluno, do ambiente que este relacionamento cria na aula, que, normalmente depende, se as crianças mostram comportamentos positivos ou negativos em relação à aprendizagem.

Assim, devem ser proporcionados ambientes que favoreçam a criatividade, que incentivem a curiosidade e o gosto por aprender, que proporcionem experiências e oportunidades de desenvolvimento em que exista encorajamento e um bom suporte emocional, onde as crianças encontrem receptividade ao desenvolvimento das suas capacidades.

Escola e criança sobredotada, criança sobredotada e escola são, geralmente, duas realidades “em choque”. Como já foi anteriormente referido, as crianças sobredotadas são “crianças diferentes” que, por serem diferentes, são especiais, e, como tal, têm necessidades educativas especiais.

6.1 Sinais de inadaptação do aluno à escola

Os problemas das crianças sobredotadas não são uma utopia.

Se, para os sobredotados com todas as capacidades acima da média e desenvolvidas de forma harmoniosa, o problema principal possa eventualmente ser apenas o de conseguir um bom e equilibrado estímulo do seu potencial, o que não é fácil, uma vez que desejam e exigem sempre mais, e as estruturas escolares não estão aptas a corresponder a essas necessidades, os sobredotados, com dessincronia no desenvolvimento e capacidades podem ter de enfrentar situações de não-aceitação que degeneram, muitas vezes, em frustração, desmotivação, e, não raro, em problemas do foro psicológico e ou fisiológico.

O não atendimento adequado à criança sobredotada, como criança diferente que é, pode gerar comportamentos negativos que a levam a contestar toda a escolaridade de modo a poder considerar-se que os sobredotados, paradoxalmente, são, por vezes, crianças inadaptadas.

A maior parte das vezes, o não atendimento provém do desconhecimento daquele facto real, outras vezes é resultado de contestações não democráticas, ou falta de respeito pelo princípio de igualdade de oportunidades, que tantas vezes nos leva a questionar: - os sobredotados não serão já, por natureza, privilegiados de mais?

Há mitos que já deveriam ter sido ultrapassados e há direitos que devem ser social, psicológica e pedagogicamente respeitados. Um facto, irrefutável, é

que tais crianças existem e constituem uma “realidade escolar” e que podem tornar-se, na verdade, crianças problemáticas quando não atendidas convenientemente.

Efectivamente, acontece existir um desfasamento entre o que o sobredotado procura e o que a escola lhe oferece, daí, toda uma série de consequências que põem em causa a sua própria personalidade e a própria escola.

Como refere Sisk (1987), a criança sobredotada é “irrequieta”: a muita energia que tem e a sua enorme independência levam-na a não se sujeitar às normas da rotina escolar, o seu agudo sentido crítico e também, por vezes, o seu aguçado sentido de humor, faz com que frequentemente crie problemas com os pares e os professores.

Para estes alunos a necessidade educacional mais evidente é, tão-somente, a de um ensino desafiador das suas reais capacidades.

Caso sejam adoptados métodos de ensino rígido, geralmente não se será capaz de lidar com estas crianças, principalmente dada a sua grande criatividade. Daí advirem, geralmente, muitos dos conflitos.

Por isso é que é frequente que os alunos sobredotados, ou “por causa de ...” ou “apesar de ...” as suas elevadas capacidades, apresentam, por vezes, dificuldades de aprendizagem e também de socialização.

Há muitos casos em que, por falta de orientação, compreensão e de aceitação, abandonam a escola, apresentam insucesso escolar ou têm comportamentos anti-sociais.

Assim, e de acordo com Kirk e Gallagher (1987), se não se desenvolver harmoniosamente as capacidades de um sobredotado, este pode, a nível sócio-emocional ser: agressivo; hostil; demonstrar sentimentos de inferioridade; tentar culpabilizar os outros; ter tendência para o isolamento; evidenciar atitudes insultuosas; demonstrar uma baixa auto-estima; passividade; descrença em si mesmo; falta de auto-confiança; rejeitar valores; procurar a marginalidade e evidenciar tendências suicidas.

Na escola, estes alunos apresentam baixos resultados; falta de hábitos de trabalho; uma atitude negativa; apatia; desalento; irreverência; falta de persistência; desinteresse; são inquietos; perturbadores; mal-educados.

No seu ambiente familiar demonstram agressividade; instabilidade emocional; arrogância; intolerância; desobediência; sentem-se rejeitados e têm tendência para se isolarem.

6.2 Sinais de inadaptação da escola ao aluno

As crianças sobredotadas podem estar tão inadaptadas à escola como a escola às crianças sobredotadas.

Podem estar tanto ou mais inadaptadas que as crianças com deficiência, porque umas e outras são “crianças diferentes”, com necessidades específicas de aprendizagem e a escola não tem estado e ainda não está dimensionada para as atender, por falta de programas direccionados para responder às suas necessidades e favorecer o seu desenvolvimento.

Contudo, a legislação contempla o atendimento específico às crianças com deficiência e, a escola, melhor ou pior, tenta dar resposta a esta franja da população escolar, enquanto que, às crianças sobredotadas não lhes é reconhecido qualquer tipo de atendimento específico.

No actual contexto escolar, são geralmente crianças inadaptadas, vítimas de um sistema educativo injusto.

Aqui põe-se-nos uma questão pertinente: é a criança que não encaixa no “modelo escolar” ou será a programação escolar que não se molda?

O que é um facto inquestionável é que existe, de facto, na escola uma evidente discrepância entre o que as crianças sobredotadas podem dar e aquilo que conseguem obter, acabando, sem culpa, por serem ignoradas e, por vezes, ostracizadas.

Analisando as inúmeras situações concretas que ocorrem nas escolas de todo o mundo, e também nas portuguesas, referidas por especialistas fruto de investigações realizadas, analisando certos “casos” que da história fazem parte, curiosamente ficamos com a ideia que existiu, e por vezes ainda subsiste, uma crença popular, ou “mito” que considera que os sobredotados

foram “limitados a nível escolar”, pelo facto de que houve, efectivamente, muitos deles, das mais prestigiadas figuras da nossa história, que fracassaram na escola.

Na verdade, bem poderemos questionar: foi o sobredotado que fracassou, ou foi a escola?

Outro facto inquestionável é que os fracassos escolares existiram...em génios. É o caso de Pasteur que foi considerado pelos professores um aluno medíocre e que, em Química se destacava como sendo dos melhores da turma. É o caso também de Thomas Edison que, na aula, criava muitos conflitos e o seu rendimento era tão baixo que corria o perigo de ficar retido e, por tal facto ter de abandonar os estudos. A escola não se apercebeu do “caso Edison”, que era uma criança sobredotada. A prová-lo está o facto de que, muito rapidamente foi considerado um dos cientistas mais imaginativos e o inventor mais importante da sua época.

Não menos conhecido é, também, o caso de Albert Einstein. Os seus resultados escolares foram sempre muito baixos, foi aconselhado pelos professores a abandonar a escola porque, asseguravam, nada haver a fazer com ele. Nunca teria sido considerado um génio, foi o criador da teoria da relatividade que revolucionou o estudo da Física e lhe concedeu o Prémio Nobel. Foram-lhe atribuídos vinte e cinco graus de doutor “*honoris causa*”.

Também podemos referir os casos de escritores famosos como Emile Zola, La Fontaine, Honoré de Balzac, Christian Anderson, Tolstoi, todos descritos pelos seus professores como incapazes e sem motivação para aprender.

Muitos outros grandes nomes fitam por citar, pois em todas as áreas, desde o cinema, à pintura, literatura e muitas mais, se evidenciaram sobredotados que não foram reconhecidos nem apoiados pela escola.

Bem se pode concluir que, nestes inúmeros casos, a escola não se adaptou aos alunos, e que, actualmente tende a continuar a ter este tipo de atitude.

O facto de, na escola terem falhado, e continuarem a falhar estes alunos, revela que os sobredotados não encontram estímulos suficientes e

adequados para despertar, desenvolver e dinamizar as suas capacidades superiores, além de, praticamente não haver critérios de avaliação válidos, específicos e adaptados para identificar estes alunos.

Não nos podemos esquecer nunca que o que está em causa é um aluno com altas capacidades, que é, antes de mais, uma pessoa, e como tal tem que se atender à sua formação global e integral, terá que se promover o seu desenvolvimento intelectual, sem dúvida, mas são também muito importantes a sua dimensão afectiva e social.

Capítulo II – Introdução ao estudo da Surdez e seu impacto

Dado que, o aluno que estudamos na presente investigação é surdo implantado, importa aprofundar alguns aspectos relativos à educação de surdos e à problemática da surdez.

1) Breves apontamentos históricos sobre a educação de surdos

A educação dos surdos é um assunto fascinante e algo ambíguo, principalmente pelas dificuldades que impõe e pelas suas limitações. As propostas educacionais direccionadas para o sujeito surdo têm como objectivo proporcionar o desenvolvimento pleno das suas capacidades. Deve-se salientar, também, que a escola e os educadores são os responsáveis pela inclusão dos surdos no ambiente escolar e social e pela garantia de serviços de apoio especializado, currículos, técnicas e recursos específicos para atender as suas necessidades educativas especiais. Contudo, muitas vezes, não é isso que se observa na prática.

Diferentes práticas pedagógicas, envolvendo os sujeitos surdos, apresentam uma série de limitações. No final da escolarização básica, muitos deles não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos académicos.

Nesse sentido, parece oportuno reflectir sobre alguns aspectos da educação dos surdos ao longo da história, procurando compreender os seus desdobramentos e influências sobre a educação na actualidade.

Durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média pensava-se que os surdos não fossem educáveis, ou que fossem imbecis.

É no início do século XVI que se começa a admitir que os surdos podem aprender através de procedimentos pedagógicos sem que haja interferências sobrenaturais.

O propósito da educação dos surdos, então, era que estes pudessem desenvolver o seu pensamento, adquirir conhecimentos e comunicar-se com o

mundo ouvinte. Para tal, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, mas a fala era considerada uma estratégia, entre outras, de se alcançar tais objectivos.

Na época era frequente manter em segredo o modo como se conduzia a educação dos surdos tornando-se, assim, difícil saber o que era feito naquela altura. Em consequência, muitos dos trabalhos desenvolvidos perderam-se.

O espanhol Pedro Ponce de Leon é, em geral, reconhecido nos trabalhos de carácter histórico como o primeiro professor de surdos.

Nas tentativas iniciais de educar o surdo, além da atenção dada à fala, a língua escrita também desempenhava um papel fundamental. Os alfabetos digitais eram amplamente utilizados e eram inventados pelos próprios professores, porque se argumentava que, se o surdo não podia ouvir a língua falada, então ele podia lê-la com os olhos. Falava-se da capacidade do surdo em correlacionar as palavras escritas com os conceitos directamente, sem necessitar da fala.

Os surdos que podiam beneficiar do trabalho desses professores eram muito poucos, somente aqueles pertencentes às famílias abastadas. É justo pensar que houvesse um grande número de surdos sem qualquer atenção especial e que, provavelmente, se vivessem agrupados, poderiam ter desenvolvido algum tipo de linguagem de sinais através da qual interagissem.

A partir desse período podem ser distinguidas, nas propostas educacionais vigentes, iniciativas antecedentes do que hoje chamamos de "oralismo" e outras antecedentes do que chamamos de "gestualismo".

No início, no campo da pedagogia do surdo, existia um acordo unânime sobre a conveniência de que esse sujeito aprendesse a língua que falavam os ouvintes da sociedade na qual viviam, porém, no auge dessa unanimidade, já no começo do século XVIII, foi aberta uma brecha que se alargaria com o passar do tempo e que separaria irreconciliavelmente oralistas de gestualistas. Os primeiros exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem a sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos. Os proponentes menos tolerantes pretendiam reprimir tudo o que fizesse recordar que os surdos não poderiam falar como os ouvintes.

Impuseram a oralização para que os surdos fossem aceites socialmente e, nesse processo, deixava-se a imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade educativa, de toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a organizar-se de forma quase clandestina.

Os segundos, gestualistas, eram mais tolerantes diante das dificuldades do surdo com a língua falada e foram capazes de ver que os surdos desenvolviam uma língua que, ainda que diferente da oral, era eficaz para a sua comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento da cultura, incluindo aquele dirigido para a língua oral. Com base nessas posições, já abertamente encontradas no final do século XVIII, configuram-se duas orientações divergentes na educação de surdos, que se mantiveram em oposição até à actualidade, apesar das mudanças havidas no desdobramento de propostas educacionais.

Como representante mais importante do que se conhece como abordagem gestualista está o "método francês" de educação de surdos. O abade Charles M. De L'Epée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, com atenção para as suas características linguísticas. O abade, a partir da observação de grupos de surdos, verifica que estes desenvolviam um tipo de comunicação apoiada no canal visuo-gestual, que era muito satisfatória.

Partindo dessa linguagem gestual, ele desenvolveu um método educacional, apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos, acrescentando a estes, sinais que tornavam a sua estrutura mais próxima à do francês e denominou esse sistema de "sinais metódicos".

A proposta educativa defendia que os educadores deveriam aprender tais sinais para se comunicar com os surdos, eles aprendiam com os surdos e, através dessa forma de comunicação, ensinavam a língua falada e escrita do grupo socialmente maioritário. Para De L'Epée, a linguagem de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e a sua comunicação. Para ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso dos

seus objectivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha clara a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno da linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos.

Em consequência do avanço e da divulgação das práticas pedagógicas com surdos, foi realizado, em 1878, em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos. Nesse congresso, os surdos tiveram algumas conquistas importantes, como o direito a assinar documentos, tirando-os da "marginalidade" social, mas ainda estava distante a possibilidade de uma verdadeira integração social.

Em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, que trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. O congresso foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos.

Com excepção da delegação americana (cinco membros) e de um professor britânico, todos os participantes, na sua maioria europeus e ouvintes, votaram por aclamação a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscricção da linguagem de sinais. Acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social. As resoluções do congresso foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina.

As decisões tomadas no Congresso de Milão levaram a que a língua gestual fosse praticamente banida como forma de comunicação a ser utilizada por pessoas surdas no trabalho educacional. A única oposição clara feita ao oralismo foi apresentada por Gallaudet que, desenvolvendo nos Estados Unidos um trabalho baseado nos sinais metódicos do abade De L'Epée, discordava dos argumentos apresentados, reportando-se aos sucessos obtidos pelos seus alunos (Sachs 1990).

Com o Congresso de Milão termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a língua falada e a gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, até então, era frequente. Era o

professor surdo que, na escola, intervinha na educação, de modo a ensinar/transmitir um certo tipo de cultura e de informação através do canal visuo-gestual e que, após o congresso, foi excluído das escolas.

Assim, no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século. Os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não mostraram grandes sucessos. A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição da fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global, significativo.

Muitos estudos apontam para tais problemas, desenvolvidos em diferentes realidades e que acabam revelando sempre o mesmo cenário: *“sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação, seja oral ou escrita, tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem”* (Johnson *et al.* 1991, Fernandes 1989, p-90).

No início dos anos 50, com as novas descobertas técnicas e a possibilidade de se implantar próteses em crianças surdas muito pequenas abriu-se um novo rumo para a educação voltada para a vocalização.

Foram desenvolvidas novas técnicas para que a escola pudesse trabalhar sobre aspectos da percepção auditiva e da leitura labial da língua falada, surgindo assim um grande número de métodos, dando ensejo a momentos de nova esperança de que, com o uso de próteses, se pudessem educar crianças com surdez grave e profunda a ouvir e, conseqüentemente, a falar.

Para os oralistas, a linguagem falada é prioritária como forma de comunicação dos surdos e a aprendizagem da linguagem oral é preconizada como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. De forma geral, sinais e alfabeto digitais eram proibidos.

Na década de 60, começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Apesar da proibição dos oralistas

no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, à margem do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais.

A primeira caracterização de uma língua de sinais usada entre pessoas surdas encontra-se nos escritos do abade De L'Epée. Muito tempo se passou até que o interesse pelo estudo das línguas de sinais, de um ponto de vista linguístico, fosse despertado novamente, o que ocorreu nos anos 60 com os estudos de Willian Stokoe (1978). Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe encontra uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais.

Esses estudos iniciais, e outros que vieram após o pioneiro trabalho de Stokoe, revelaram que as línguas de sinais eram verdadeiras línguas, preenchendo em grande parte os requisitos que a linguística de então colocava para as línguas orais.

O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda, e a tendência que ganhou impulso nos anos 70 foi a chamada comunicação total.

O objectivo é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com os seus familiares, professores e a sociedade, para que possa construir o seu mundo interno. A oralização não é o objectivo em si da comunicação total, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo.

Práticas reunidas sob o nome de comunicação total, nas suas várias acepções, foram amplamente desenvolvidas nos Estados Unidos e em outros países nas décadas de 1970 e 1980 e muitos estudos foram realizados para verificar a sua eficácia. O que esses estudos têm apontado é que, em relação ao oralismo, alguns aspectos do trabalho educativo foram melhorados e que os surdos, no final do processo escolar, conseguem compreender e comunicar um pouco melhor.

O que a comunicação total favoreceu de maneira efectiva foi o contacto com sinais, que era proibido pelo oralismo, e esse contacto propiciou que os

surdos se dispusessem à aprendizagem das línguas de sinais, externamente ao trabalho escolar.

Paralelamente ao desenvolvimento das propostas de comunicação total, estudos sobre línguas de sinais foram se tornando cada vez mais estruturados e com eles foram surgindo também alternativas educacionais orientadas para uma educação bilingue. Essa proposta defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua *vísuo-gestual*.

Certos estudos (Bouvet 1990) mostram que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes. Isso também permitiria ao surdo um desenvolvimento cognitivo, social etc., muito mais adequado, compatível com sua faixa etária.

O modelo de educação bilingue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal *vísuo-gestual* de fundamental importância para a aquisição da linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efectivo para a língua de sinais no trabalho educacional, por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha as suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra.

Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte maioritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal *vísuo-gestual*.

Porque as interacções podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve a sua capacidade e a sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada.

A língua de sinais estará sempre um pouco mais desenvolvida e adiante da língua falada, de modo que a competência linguística na língua de sinais servirá de base para a competência na aquisição da língua falada. Será a

aprendizagem de uma língua através da competência noutra língua, como fazem os ouvintes quando aprendem uma segunda língua, tendo sempre por base a sua língua materna.

O objectivo da educação bilingue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua maioritária.

A filosofia bilingue possibilita também que, dada a relação entre o adulto surdo e a criança, esta possa construir uma auto-imagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes.

Com o surgimento da comunicação total, a grande mudança pedagógica foi a entrada dos sinais na sala de aula. O uso dos sinais pode ser muito variado, dependendo da opção feita no trabalho de comunicação total. Pode-se encontrar a língua de sinais a ser usada separadamente da fala, uso do português sinalizado acompanhando a fala numa prática bimodal, fala acompanhada de sinais retirados da língua de sinais, tentativas de representar todos os aspectos do português falado em sinais etc.

Abordagens de educação de surdos (oralista, comunicação total e bilinguismo) coexistem, cada qual com seus prós e contras, abrindo, assim, espaço para reflexões na busca de um caminho educacional que, de facto, favoreça o desenvolvimento pleno dos sujeitos surdos, contribuindo para que sejam cidadãos efectivos na nossa sociedade.

Podemos, pois, inferir que algumas mudanças educacionais são necessárias para que o sujeito surdo possa ser reconhecido tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral e, tenha a oportunidade de se desenvolver integralmente.

É fundamental que a escola e a própria sociedade mudem a sua concepção de surdez e passem a valorizar os surdos pelos seus talentos e não por aquilo que lhes falta. Também é importante que as instituições de ensino cumpram com as suas funções sociais e políticas de educação e se

comprometam com a formação de cidadãos participativos, responsáveis e críticos, independente das particularidades de cada pessoa.

2) Tipos de surdez

Classicamente, a surdez é descrita como a perda de audição para determinado número de decibéis e frequentemente não se leva em conta o aspecto funcional da audição, como propósito de comunicação. Ouvir não é apenas escutar; implica numa interpretação óptima de sons que levam à produção de pensamento e linguagem.

A Surdez pode ser definida segundo três pontos de vista, a saber: ponto de vista médico, educacional ou cultural.

Em termos médicos, a surdez é categorizada em níveis do ligeiro ao profundo. É também classificada de deficiência auditiva, ou hipoacusia. Os tipos de surdez quanto ao grau de perda auditiva são, a saber: i) perda auditiva leve: não tem efeito significativo no desenvolvimento desde que não progrida, geralmente não é necessário uso de aparelho auditivo; ii) perda auditiva moderada: pode interferir no desenvolvimento da fala e linguagem, mas não chega a impedir que o indivíduo fale; iii) perda auditiva severa: interfere no desenvolvimento da fala e linguagem, mas com o uso de aparelho auditivo poderá receber informações utilizando a audição para o desenvolvimento da fala e linguagem; iv) perda auditiva profunda: sem intervenção a fala e a linguagem dificilmente irá ocorrer.

Do ponto de vista educacional, a surdez refere-se à incapacidade da criança aprender a linguagem por via auditiva e ter um desempenho académico. No entanto, a surdez não interfere no desenvolvimento cognitivo.

Em termos culturais, a surdez é descrita como uma identidade cultural, partilhada entre indivíduos Surdos ou com perda auditiva.

A audição é naturalmente medida e descrita em decibéis (db), que é uma medida relativa da intensidade do som. Quanto maior for o número de

decibéis necessários para que uma pessoa possa ouvir, maior é a perda auditiva.

Se a criança ainda não domina a linguagem oral, poderá ter grandes dificuldades em adquirir conceitos abstractos. Os diferentes tipos de surdez em relação ao tempo em que ela ocorreu são:

Tipos de Surdez	Classificação
Surdez pré-língual	São os indivíduos que nasceram surdos ou que perderam a audição antes de terem desenvolvido a fala e a linguagem
Surdez pós-língual	São os indivíduos que perderam a audição após o desenvolvimento da fala e da linguagem

Adaptado de BIAP (Bureau International d'Audiophonologie)

Outra definição de Surdez ou Deficiência Auditiva pode ser definida como a incapacidade parcial ou total de audição que pode ser de nascença ou adquirida por factores de doenças.

Os deficits auditivos classificam-se segundo critérios quantitativos (a audiometria identifica o grau de surdez), qualitativos ou topodiagnósticos (definem o local da lesão) e cronológicos (indicam aproximadamente em que momento surgiu a lesão).

Segundo o BIAP (Bureau International d'Audiophonologie) a perda total média calcula-se dividindo por quatro a soma das perdas em dB das frequências de 500, 1000, 2000 e 4000 Hz.

Consistindo a surdez na perda, maior ou menor, da percepção normal dos sons, verifica-se a existência de vários tipos de portadores de deficiência auditiva, de acordo com os diferentes graus da perda da audição.

O grau e o tipo da perda de audição, assim como a idade em que esta ocorreu, vão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento que o aluno irá receber.

Sob o aspecto que interfere na aquisição da linguagem e da fala, o déficite auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, na zona da fala (frequência de 500 - 1.000 - 2.000 hertz) para o melhor ouvido.

Segundo os critérios quantitativos considera-se:

Ouvido normal	limiar auditivo inferior a 20 dB
Surdez leve	limiar auditivo de 20 a 40 dB
Surdez média	limiar auditivo de 40 a 70 dB
Surdez grave	limiar auditivo de 70 a 90 dB
Surdez profunda	limiar auditivo de 90 a 120 dB
Perda auditiva total	limiar auditivo superior a 120 dB

Adaptado de BIAP (Bureau International d'Audiophonologie)

Cofósis é atribuído aos casos raros onde a perda de audição é superior aos 120 dB.

Segundo o local da lesão a hipoacusia pode ser, a saber: Transmissiva; Neuro-sensorial ou Perceptiva e Mista.

Iremos, de seguida, fazer uma breve caracterização dos tipos de surdez, relacionada com o aspecto educacional.

Portador de Surdez Leve - é o aluno que apresenta perda auditiva até quarenta decibéis. Essa perda impede que o aluno perceba igualmente todos os fonemas da palavra. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse aluno é considerado como desatento, desconcentrado, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da linguagem, mas poderá ser a causa de algum problema articulatorio ou dificuldade na leitura e/ou escrita.

Portador de Surdez Média - é o aluno que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites encontram-se ao nível da percepção da palavra, sendo necessário uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É frequente o atraso de linguagem e alterações articulatorias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos. O aluno tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou frases gramaticais complexas. A sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual.

Portador de Surdez Grave - é o aluno que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área educacional, a criança poderá chegar a adquirir linguagem. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, da aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

Portador de Surdez Profunda - é o aluno que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal, que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir, naturalmente, a linguagem oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica, quanto à identificação simbólica da linguagem.

Um bebé que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas as suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, factor da máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim também, não adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não a percebendo, não se interessa por ela, e não tendo *feedback* auditivo, não possui um modelo para dirigir as suas emissões.

A construção da linguagem oral no indivíduo com surdez profunda é uma tarefa longa e bastante complexa, envolvendo aquisições como: tomar conhecimento do mundo sonoro, aprender a utilizar todas as vias perceptivas que podem complementar a audição, perceber e conservar a necessidade de comunicação e de expressão, compreender a linguagem e aprender a expressar-se.

Na área da deficiência da audição, as alternativas de atendimento estão intimamente relacionadas às condições individuais do educando. O grau da perda auditiva e do comprometimento linguístico, a época em que ocorreu a surdez e a idade em que começou a sua Educação Especial são factores que irão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento que deverá ser prescrito para o aluno.

Quanto maior for a perda auditiva, maiores serão os problemas linguísticos e maior será o tempo em que o aluno precisará receber atendimento especializado.

3) Implantes cocleares

A cóclea é a parte do ouvido que transforma as vibrações às quais chamamos som em sinais eléctricos que o cérebro irá interpretar (descodificar). Um implante coclear não é mais do que a substituição da cóclea por um aparelho electrónico, substituindo o seu funcionamento, ainda que de uma forma tremendamente grosseira.

É geralmente constituído por duas partes: um componente implantado cirurgicamente junto ao ouvido interno, e, um conjunto de componentes, colocados externamente na cabeça ou no corpo, de forma semelhante a um aparelho auditivo.

A colocação desta prótese auditiva interna em pacientes surdos profundos é feita através de uma operação cirúrgica que requer alguns dias de hospitalização. Esta prótese emite sinais eléctricos destinados a activar o nervo coclear e a gerar sensações sobre as quais a criança surda congénita pode construir percepções e discriminações auditivas.

Depois de colocado o implante, a criança tem ainda que passar por um longo período de treino em que aprenderá a interpretar os sinais que ele gera.

Para as crianças surdas pré-linguais, os implantes permitem o desenvolvimento de uma percepção auditiva que poderá ser também utilizada na construção e desenvolvimento da linguagem oral, visto fornecerem grande quantidade de informação, inclusive no plano da categorização fonológica.

É importante referir que este tipo de implante não restitui a uma pessoa a audição normal. No entanto, quem os recebe, mesmo se completamente surdo, consegue ouvir alguns sons, que depois de “descodificados” podem ser utilizados na conversação. Além disso, os portadores de implantes melhoram a modulação que fazem da própria voz, pois podem usufruir de algum retorno auditivo.

Os indivíduos com implante utilizam mais áreas para compreender a fala que os ouvintes, o que sugere que o cérebro passa por uma reorganização em função das novas estratégias necessárias para processar a linguagem.

O processo do implante coclear implica uma modificação das relações da criança surda com o mundo exterior, assim como com o seu próprio corpo.

Os implantes cocleares na criança surda são realizados, cada vez com mais frequência. As consequências são plenamente favoráveis. Poderemos referir benefícios, pelo menos, em três aspectos diferentes que têm a ver com o desenvolvimento psicológico da criança surda, a saber: i) no desenvolvimento psicológico geral da criança para uma melhora das relações psico-afectivas e uma abertura à comunicação; ii) na adaptação neurocognitiva do paciente à sua surdez, visto que as novas informações sensoriais são obrigatoriamente compatíveis com os processos psicológicos da construção perceptiva, podendo enriquecer a cognição geral, assim como pode alterá-la, modificando os equilíbrios constituídos na tomada de significação do mundo; iii) nos aspectos psicopatológicos e na sua relação com o aspecto da identidade.

A colocação de um implante leva a criança surda a ser, ao mesmo tempo surda, uma vez que não ouve normalmente, mas também ouvinte porque ela ouvirá melhor e de maneira diferente dos surdos profundos aparelhados de modo convencional.

3.1 A audição e os implantes cocleares

A audição é essencial para o desenvolvimento da fala, da linguagem, da socialização e de outras formas de comportamento. Sem a audição a criança tende a afastar-se do seu meio ambiente, isola-se, e pode ter a aparência de uma criança portadora de deficiência mental, com distúrbios emocionais e de aprendizagem. Torna-se claro que a audição deve ser testada em qualquer criança que venha para avaliação de distúrbios do desenvolvimento.

A audição é o sentido que mais nos coloca dentro do mundo. A linguagem é aprendida, basicamente, pelo que o meio envolvente fornece para ser ouvido. Nem é preciso acentuar as consequências importantes da ausência ou prejuízo do *feedback* auditivo. O esquema corporal não se limita às

definições que circulam comumente, mas tem dimensões psicológicas amplas, em que a audição ocupa um lugar destacado.

Cada ser humano tem a sua voz, a voz que o identifica, a voz que o torna pessoa. A ausência da identidade vocal já é uma perda, altamente significativa, na quase homogeneização da voz e fala do surdo.

A pessoa com hipoacusia grave capta um mundo limitado. A convivência dos sentidos traz compensações, mas modifica, ao mesmo tempo, o mundo.

Através da melodia verbal também se drena a emoção. A pessoa que ouve, vê, prevê, completa, integra. A identidade vocal (que o surdo não adquire ou perde em boa parte) é quase tão peculiar como as impressões digitais ou o rosto. Essa identidade vocal, personalizada, ainda mais, pelos valores paralinguísticos, pela melodia verbal, etc., carrega, não só emoção, como altera significado. A palavra não se completa apenas pelo contexto.

O surdo quer captar todo o possível, quer romper a sua barreira de silêncio.

No que diz respeito à linguagem propriamente dita, conforme o meio de onde provém, a criança pode ter um código restrito (modelado sobre o concreto) ou um código elaborado (abertura para o abstracto). Isto significa que a mensagem pode ser decodificada em níveis diferentes. O indivíduo estrutura-se e desestrutura-se com o *feedback* que recebe dos outros. As atitudes alheias moldam, de sobremaneira, o surdo. Há uma dimensão que ele anseia alcançar, o aceso legítimo ao abstracto.

3.2 Reabilitação auditiva

O intuito da reabilitação auditiva é desenvolver, ou devolver, a capacidade de percepção auditiva do indivíduo portador de deficiência auditiva.

A reabilitação auditiva em portadores de Implante Coclear (IC), têm como principal objectivo o treino auditivo para que possam ocorrer, com o máximo resultado satisfatório, o desenvolvimento da linguagem e da comunicação oral.

Para que se possa alcançar o objectivo proposto, são utilizadas abordagens terapêuticas específicas de acordo com a época de aquisição da

deficiência auditiva e a idade do paciente, para assim, maximizar o desempenho das capacidades auditivas com o Implante Coclear.

A terapia da fala pode ser realizada em sessões individuais ou em grupo. As sessões realizadas individualmente devem seguir, preferencialmente, a frequência de duas a três sessões por semana. As sessões realizadas em grupo podem seguir a frequência de uma sessão por semana. Deve-se referir que tais decisões só poderão ser tomadas após o conhecimento das reais necessidades do indivíduo em questão, ou seja, uma conduta nunca é igual a outra.

A terapia individual deve objectivar o desenvolvimento da linguagem oral e das capacidades auditivas, para assim, possibilitar uma comunicação efectiva e um adequado desenvolvimento global do indivíduo.

Para que ocorra a terapia conjunta deve-se observar sempre alguns aspectos individuais, para que o grupo se torne o mais homogéneo possível. Esses aspectos são, a saber: tempo de utilização efectiva do Implante Coclear, idade e nível cognitivo do paciente.

O desenvolvimento da percepção da fala e aquisição da linguagem, bem como o sucesso da reabilitação auditiva, depende de factores determinantes como o tempo de privação auditiva, etiologia, empenho do paciente, entre outros. Todos os pacientes, independentemente da fase da deficiência auditiva, dependem, para que os resultados sejam o mais positivo possível, da eficácia do treino auditivo formal e na persistência nas actividades específicas orientadas

É importante ressaltar que o sucesso de um tratamento deste tipo não deve ser atribuído apenas a um profissional. Deverá haver toda uma equipa envolvida neste trabalho constante, que deverá englobar vários profissionais tais como: otorrinolaringologistas, terapeutas da fala, psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais de saúde.

3.2.1 Capacidades auditivas

O trabalho com o deficiente auditivo dá ênfase ao treino das capacidades auditivas, dentre as quais, a compreensão que é a capacidade auditiva mais refinada, pois requer que o indivíduo compreenda o significado da mensagem. No entanto, para que ele a compreenda é necessário que tenha o domínio das capacidades auditivas anteriores que se dividem, a saber: *i) detecção; ii) discriminação; iii) reconhecimento (identificação); iv) compreensão*. Estas capacidades são, ainda, acompanhadas de atenção e memória auditiva, fundamentais para o pleno desenvolvimento da função auditiva.

Passamos a uma breve explicação destas capacidades.

A *detecção* pode ser entendida enquanto capacidade de perceber a presença e ausência de som.

A *discriminação* pode ser descrita enquanto a apresentação de respostas diferenciais diante de características específicas do estímulo sonoro (diferenciar dois ou mais estímulos).

O *reconhecimento* auditivo vai depender do contacto do indivíduo com a situação (capacidade de identificar o som e a fonte sonora com a possibilidade de classificar ou nomear o que ouviu).

A *compreensão* pode ser descrita pelo estabelecimento de relações entre o estímulo sonoro produzido, outras situações do ambiente e o próprio comportamento.

A *memória* auditiva pode ser descrita pelas relações de controlo do comportamento de um organismo por estímulos sonoros que já não estão presentes.

De referir que, o ritmo da reabilitação deve ser estipulado pelo terapeuta pelas condições de cada paciente. No entanto, as etapas da reabilitação ou treino auditivo devem ser seguidas. Devemos lembrar que as etapas são meramente didáticas, e no trabalho com deficientes auditivos são utilizadas de forma a realizar o encerrar da reabilitação.

Assim, a reabilitação é norteadada pelo treino das capacidades auditivas, ou o treino auditivo para o desenvolvimento da percepção auditiva e, nas crianças para a aquisição da linguagem. Indivíduos com deficiência auditiva severa e profunda, após o implante, necessitam de aprender a ouvir. Ouvir, neste caso, não envolve apenas a percepção auditiva, mas também a compreensão do estímulo, principalmente da fala.

O trabalho com o deficiente auditivo implantado não se resume ao treino auditivo, deve-se lembrar o paciente como um todo e, principalmente da produção da fala e qualidade vocal desse indivíduo.

4) Fala/ Língua/Linguagem

A comunicação verbal está relacionada com a possibilidade do indivíduo receber, perceber e elaborar simbolicamente os sons, e planejar e executar os movimentos articulatórios adequadamente. Estas são peculiaridades próprias do sistema nervoso central do ser humano, que o diferencia dos outros animais.

A faculdade de se exprimir e de descodificar as diferentes categorias de linguagem não foi dividida de maneira igualitária entre os homens, como tão pouco o foram os outros “dons” do corpo e do espírito.

Podemos dizer que as dificuldades de comunicação na criança ou jovem são o deficit mais significativo no seu processo de desenvolvimento. Não só o exclui dos envolvimento da nossa sociedade, como limita e, por vezes, impede o desenvolvimento equilibrado a nível social, afectivo, emocional e mesmo cognitivo.

A fala é o acto motor da produção dos sons, a qual envolve a respiração, fonação, ressonância e articulação. É claro que a aquisição e desenvolvimento de bons padrões de comunicação dependem de circunstâncias externas ao indivíduo, desde que o sistema simbólico de cada língua seja aprendido, de maneira dinâmica, dentro da comunidade em que ele vive. Nesse processo intervêm basicamente os estímulos ambientais e o relacionamento afectivo. Ao

falar, produz-se e articulam-se sons com significado, num veículo de expressão ideativa. Vários estudos têm demonstrado a estreita relação entre o desenvolvimento fonológico e o domínio da escrita e leitura. Quando se aprende a falar não se adquire apenas um conjunto de “funções” e de modos e características de expressá-las. Segundo Franchi (1976), aprender a falar é também dominar e desenvolver sistemas de regras formais recursivas que permitem construir, a partir de elementos iniciais mais simples, as estruturas abstractas que se realizam em infinitas orações, servindo às mais diversas necessidades de manifestações de experiências humanas. A unidade de análise não pode ser a fala isolada da criança, mas sim o diálogo. Este passa a ser a unidade mínima necessária para que se possa analisar a produção linguística da criança. Lembrando aqui que é no diálogo (De Lemos, 1989) que a criança passa de uma posição em que é falada pelo outro a autor de seu próprio discurso.

5) Aquisição da Linguagem na criança implantada

A literatura descreve que são necessários 18 – 24 meses de experiência com o implante para que as crianças adquiram adequadamente a percepção de fala e aquisição de linguagem. Crianças deficientes auditivas pré-linguais continuam a melhorar os seus índices de percepção da fala ainda após quatro anos de uso do implante.

A inteligibilidade de fala em crianças pré-linguais melhora com o uso do implante, porém, mais lentamente que a percepção de fala.

As crianças implantadas até os três anos de idade apresentam resultados superiores às implantadas após essa idade, os resultados são semelhantes, porém, um pouco mais lentos que os adultos ou crianças pós-linguais implantados.

Conforme já foi referido, a criança Deficiente Auditiva pré-lingual, é desprovida de memória auditiva e tem a sua linguagem oral severamente

comprometida. Nestes casos devemos respeitar as etapas das capacidades auditivas.

À frente do treino auditivo e de fala está o facto de que crianças com Deficiência Auditiva pré-lingual não desenvolveram o processamento auditivo antes de receber o implante.

A criança que tem um processo de desenvolvimento normal, adquire a linguagem numa forma espontânea e natural, tornando-se, desde muito cedo, a principal interveniente no processo de comunicação.

A linguagem pode ser definida como a maneira pela qual as experiências e as ideias são comunicadas para outras pessoas. A compreensão e expressão envolvem uma conceituação de formas simbólicas (palavras) e a sua combinação dentro de determinadas normas (gramática).

A linguagem é um claro exemplo da função superior do cérebro cujo desenvolvimento se sustenta, por um lado, numa estrutura anatomofuncional geneticamente determinada e, por outro, no estímulo verbal dado pelo meio.

Neurologicamente, o termo linguagem parece fundir-se com o próprio pensamento e, por vezes, parece sê-lo. No momento em que se adquire uma nova palavra ocorre um impacto no desenvolvimento infantil, pois tal movimento converte-se numa ferramenta de análise e síntese que capacita a compreensão do seu envolvimento e a regulação da sua própria conduta.

O desenvolvimento da linguagem depende, portanto, não somente de uma reacção percepto-motora entre as percepções e, as praxis, mas de um acto complexo que envolve a cognição. A linguagem é um sistema finito de princípios e regras que permitem ao falante codificar significados em sons e ao ouvinte descodificar sons em significado. Contudo, esse sistema finito possui a propriedade de ser infinitamente criativo, no sentido de possibilitar ao falante e ao ouvinte criar e entender um conjunto infinito de sentenças gramaticais.

Numa abordagem interaccionista, há autores como Franchi (1976) que afirmam que a linguagem é uma actividade constitutiva (do conhecimento), um processo contínuo de elaboração e reelaboração de categorias, de valores, de pensamento. Por isso, ela é um *trabalho*. Refere ainda que a função

comunicativa da linguagem depende do sucesso com que ela exerce a sua função construtivo-representativa, imaginativa.

Para o autor, adquirir a fala significa muito mais que adquirir um conjunto de regras. Quando se aprende a falar, não se adquire apenas um conjunto de “funções” e de modos e características de expressá-las. Nem isso decorre em consequência do exercício de diferentes actos efectivos de linguagem ou de assimilação de convenções e domínio de um formulário de policiamento da prática “comunicativa”.

Aprender a falar é também dominar e desenvolver sistemas de regras formais recursivas que permitem construir a partir de elementos iniciais mais simples, as estruturas abstractas que se realizam em infinitas orações, servindo às mais diversas necessidades de manifestações das experiências humanas.

Adquirir linguagem implica bem mais que uma produção articulatória, bem mais que uma aprendizagem baseada na repetição ou mesmo simples imitação. Usar a língua, é um *trabalho*.

O domínio de uma língua amplia os processos cognitivos, intensificando a capacidade de elaborar conceitos, e de intuir as distinções entre significante e significado.

Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário), pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática), pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificando os seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objectivos visados, como partes pertinentes para se obter compreensão.

A linguagem, assim, está ligada à ideia de reflexividade, portanto, de distanciamento, de trabalho dos interlocutores sobre a linguagem e o seu funcionamento.

No processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem um papel fundamental na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que as formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através da palavra.

Sem dúvida que a linguagem permite ao indivíduo a estruturação do pensamento e, assim, interagir com o outro e fazer a sua própria “leitura do mundo”. De acordo com Santana (2003, p.211): *“A linguagem, por seu carácter simbólico, interactivo, representativo, cognitivo e, principalmente estruturante, modifica a cognição”*.

Ainda referindo o mesmo autor, a linguagem é o espelho do espírito num sentido profundo e significativo. Ela é um produto da inteligência humana, uma criação renovada de cada indivíduo, através de operações que ultrapassam o alcance da vontade e da consciência.

Segundo Albano (1990), são quatro as condições imprescindíveis para a criança adquirir linguagem, a saber: i) o “interesse” em comunicar e interagir com o mundo; ii) a língua com a qual ela tem contacto deve possuir um sistema minimamente auto-referenciado em termos sintácticos e fonológicos para que a aquisição possa ocorrer; iii) a criança deve estar “imersa” em rotinas significativas de usos da língua; e, finalmente, a criança deve ter um sistema sensorio-motor íntegro (audio-verbal ou visuo-manual) para que o processo de internalização da língua possa acontecer.

6) Impacto da aquisição da linguagem no desenvolvimento da Língua Portuguesa

O desenvolvimento da linguagem inicia-se precocemente, e mesmo no período pré-natal a criança já é capaz de reconhecer vozes e sons da fala. Sabe-se que existe um padrão universal para a aquisição da linguagem, ou seja, os fonemas, sílabas e a prosódia (pronúncia das palavras) parecem surgir na mesma sequência e na mesma idade em todas as línguas já estudadas. Porém esse desenvolvimento torna-se paulatinamente mais específico, adquirindo as características da língua pátria de cada criança.

No primeiro ano de vida, a comunicação baseia-se na silabação. Quando a criança descobre que a sua voz provoca reacções nos que a rodeiam, o seu comportamento vocal torna-se mais variado, incorporando fonemas como "ba", "pa" e "da". As primeiras palavras geralmente não soam da mesma forma como pronunciadas pelos adultos, mas são inteligíveis.

Na medida em que a criança pratica a produção de sons e palavras, gradativamente percebe e incorpora vocabulário, sintaxe e pronúncia. O nível de compreensão da linguagem geralmente está acima do seu nível de produção, isto é, a criança entende mais palavras e frases do que consegue emitir.

Os três primeiros anos de vida são importantíssimos, pois essa é a fase de maior desenvolvimento da linguagem. Por volta dos 18 meses, o vocabulário da criança tem, em média, 50 palavras. Aos três anos, já atinge 1.000 palavras. Essa expansão obviamente depende não só da integridade do sistema auditivo, mas também da comunicação com as outras crianças e os adultos que vivem no mesmo ambiente.

Crianças com perda auditiva na faixa etária de um a três anos têm maior dificuldade para aquisição da linguagem, menor percepção dos sons da fala que contenham consoantes mudas ou fricativas como /s/ e /z/, e incorrem frequentemente em erros fonéticos na pronúncia de /l/ e /r/. A causa mais comum para isso é a hipoacusia condutiva leve – ainda que unilateral – provocada pelas otites médias. Durante essas infecções, a criança recebe estímulos sonoros distorcidos, o que explica os erros fonéticos. Citando Luria (1985), podemos definir Desenvolvimento da Linguagem como

"a expansão gradual, em complexidade e significado, dos símbolos e sons conforme percebidos e interpretados pelo indivíduo através do processo de maturação e aprendizagem. Os estádios de desenvolvimento incluem o balbucio, o arrulho, a imitação de palavras com cognição e o uso de sentenças curtas".

Se a criança surda não tem acesso aos estádios de desenvolvimento da linguagem acima referidos, por não ouvir, então, estando a percepção da fala severamente comprometida, a criança, ao começar a ouvir, e, relembremos que o Implante Coclear só é aconselhável ser feito a partir dos dois anos de idade, "perdeu" todo o processo gradual de aquisição e desenvolvimento.

Também podemos referir que o conceito de imitação, proposto pelas teorias de aprendizagem, que corresponde à reprodução pela criança de um comportamento do adulto visto como modelo, também não foi adquirido, uma vez que a imitação é uma forma muito influente na aprendizagem da fala, já que as crianças aprendem muitas palavras através da imitação da fala de outras pessoas que falam próximo dela.

Assim, quando a criança “aprende” a descodificar os sons que começou a ouvir, já essa fase inicial foi passada sem o referido processo ter sido adquirido, sem ter memória auditiva, por falta de estímulos auditivos, o que a criança ouvinte adquiriu na fase própria.

Por tal motivo, a aquisição (aprendizagem) de itens lexicais (o vocabulário), a categorização fonológica permitindo então um desenvolvimento da linguagem oral, a aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática), a apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem desenvolvido torna-se uma tarefa de enorme complexidade, uma vez que, o trabalho sobre a língua (as auto-correcções, construção de sentido, etc.), demonstram que a linguagem é uma actividade constitutiva (do conhecimento), um processo contínuo de elaboração e reelaboração de categorias, de valores, de pensamento.

Podemos também referir que a aquisição fonológica é um factor preditivo para o desenvolvimento da escrita, indicando que a desorganização fonológica pode persistir ainda como uma desorganização da linguagem escrita. Conforme já foi mencionado anteriormente, os indivíduos com implante coclear utilizam mais áreas para compreender a fala que os ouvintes, o que sugere que o cérebro passa por uma reorganização em função das novas estratégias necessárias para processar a linguagem.

A criança surda, em relação à criança ouvinte, tem um trabalho redobrado para que a aquisição e desenvolvimento da linguagem seja processada. Sem ela, além de ficar privada da comunicação oral, e escrita, também terá mais dificuldade na compreensão e interpretação de enunciados

como, também na aprendizagem de Línguas Estrangeiras, facto que poderá ter, não só, repercussões graves a nível social mas também a nível escolar.

Podemos concluir que o surdo pode adquirir a linguagem oral de forma proficiente quando possui condições auditivas para essa aquisição, fornecidas, como ocorre algumas vezes, pelo Implante Coclear. Contudo, não é apenas esse factor que deve ser considerado.

Entretanto, este benefício não se situa sempre no plano linguístico para a aquisição facilitada da linguagem oral mas no plano perceptivo. A criança surda profunda implantada reage melhor aos ruídos fracos e apresenta assim uma interactividade natural com seu meio ambiente.

Reiteramos as condições para essa aquisição, já mencionadas por Albano (1990), que podem, contudo, ser ampliadas: i) é preciso um canal sensorio-motor íntegro, mas também é preciso significar o som que recebemos, ter um processamento central da linguagem; ii) é necessário um interesse subjectivo para “falar”, mas precisamos ter o que falar, ter interlocutores que nos “façam” falar, que interpretem o que queremos dizer, que se interessem pelo que temos a dizer; iii) é preciso ter uma língua estruturada, e para isso precisamos, entre outras coisas, ter interlocutores proficientes; iv) é preciso estar inserido num meio no qual a linguagem faça parte de rotinas significativas.

Não se pode ter interacções na língua apenas em ambientes formais (escola ou consultórios). A constituição da criança como sujeito da linguagem ocorre nas interacções sociais, na reciprocidade do discurso, no modo como os interlocutores nos permitem falar e nos consideram como seres falantes.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo I – Aspectos Metodológicos

1) Problemática, Objectivos e Hipóteses de Estudo

O tema da sobredotação é um tema pleno de significado, pois, etimologicamente encerra em si um conceito de “para além de”.

No presente estudo, o objecto de reflexão são as percepções que os professores têm acerca dos alunos com características específicas (elevadas capacidades físicas ou cognitivas ou competências académicas específicas ou raciocínio lógico-dedutivo ou pensamento criativo, ou produtivo, etc.), e o impacto delas em sede escolar.

Faremos o estudo do caso de um aluno surdo implantado, com características de sobredotação, a quem a escola não reconhece capacidades específicas que o incluam no âmbito da sobredotação, mantendo inalterados, quanto a essa vertente, os seus procedimentos.

A temática central a tratar é a sobredotação e justifica-se porque cada vez uma maior percentagem de alunos, com tais características, nos surge nas salas de aula.

Esse aumento de percentagem de alunos, chamemos-lhes brilhantes ou dotados, poderá parecer relacionar-se, num plano estritamente empírico, com as condições económico-sociais da estrutura familiar.

Desde sempre poderá ter acontecido que alunos brilhantes nos foram distribuídos em turmas e que, por falta de conhecimento ou sensibilidade para com as suas capacidades latentes, tais alunos não tenham sido por nós acompanhados com a devida atenção, sendo que o seu não reconhecimento levou à não diferenciação pedagógica.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, que instituiu a Reforma Curricular, assume como sendo da *“especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantido o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso*

escolares” (Art.º 2, nº2), no entanto constata-se que a prática educativa não contempla bem e não cuida da diferenciação, relativamente a estes casos.

A escola, e a família, têm de se informar para reconhecer um sobredotado e abrir-lhe os horizontes certos à realização das suas diferenças específicas.

Quando tanto se fala da promoção do sucesso escolar, torna-se oportuno alertar para a problemática da sobredotação.

Esta situação preocupa-nos e, sentimo-nos curiosos ao realizar o presente estudo.

Consideramos primordial focar alguns assuntos pertinentes à temática por nós escolhida, entre outros, i) reconhecer quem são; ii) onde podemos encontrá-los; iii) se são pessoas possuidoras de características muito próprias; iv) como será o seu perfil.

Tentaremos saber, até que ponto, os professores possuem sensibilidade, e conhecimento para, no terreno, conseguirem reconhecer e intervir junto de alunos sobredotados, e quais as repercussões que, desse facto podem advir.

O aluno sobre o qual recaiu o nosso estudo, frequenta o 7º ano do Ensino Básico, e que, só por ser surdo é que a escola, atendendo a essa deficiência, lhe reconhece elegibilidade para a educação especial.

Tentaremos demonstrar que a escola se alheia no que diz respeito à sua sobredotação.

Só é possível investigar, a partir do momento em que existe uma situação considerada problemática e actual, sendo necessário compreendê-la e explicá-la, para a solucionar. É neste momento que surge a necessidade de estruturar uma questão de partida, de modo a orientar a investigação, pois aquela visa um melhor conhecimento dos fenómenos estudados.

“Com esta pergunta, o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação”. (Quivy, 2003: 44). Segundo o mesmo autor, a pergunta de partida constitui, normalmente, um

primeiro meio par pôr em prática uma das dimensões essenciais do procedimento científico: a ruptura com os preconceitos e as falsas evidências.

De acordo com Quivy (2003), num trabalho de investigação, a pergunta de partida obedece a determinadas características:

- ✓ Ser actual e pertinente, isto é, o assunto abordado deve ser algo que nos preocupa, apresentando uma intenção formadora e explicativa;
- ✓ Ser exequível, pois deve ter carácter realista;
- ✓ Ser clara e precisa, ou seja, deve ser passível de operacionalização e expressa em termos que possam ser observáveis e mensuráveis.

Perante o acima citado, importa referir que a seguinte pergunta de partida parece conter significado para a actualidade.

Em que medida a comunidade educativa possui conhecimentos acerca da sobredotação e qual o tipo de interferência que esse conhecimento tem na educação.

Dispostos a investigar esta proposição, importa lembrar que as crianças sobredotadas, tendo capacidades e potencialidades elevadas poderão ter, também, problemas específicos. Precisam de ambientes educativos adequados para que se possam desenvolver de forma equilibrada.

O presente estudo tem como objectivos geral estudar a relação da Escola com a Sobredotação e tem como objectivos específicos:

- Observar como é que a escola compreende e envolve os alunos sobredotados;
- Compreender os alunos sobredotados a partir das suas peculiaridades e especificidades;
- Perceber se os alunos sobredotados apresentam competências fora do comum;
- Analisar a relação entre o envolvimento que a escola proporciona aos alunos sobredotados e o desempenho dos mesmos;

A escola tem um papel preponderante no desenvolvimento de qualquer criança, o qual depende da quantidade e qualidade da interacção na família, no meio, e principalmente da intervenção precoce e seu impacto no desenvolvimento das competências da criança. Por forma a otimizar a sua aprendizagem, deverão ser implementadas metodologias activas e diversificadas que rentabilizem, não só o seu desenvolvimento cognitivo, mas também o seu desenvolvimento afectivo e relacional.

2) Metodologia utilizada

Para uma investigação concreta não existe uma só metodologia, um só tipo de técnicas, nem um só instrumento. E nenhum método pode ser classificado de melhor pois, segundo Pons “ (...) *muitas vezes o melhor pode ser inimigo do bom e o perfeccionismo pode resultar esterilizante*” (1993: 24).

Neste sentido, é preciso analisar e comparar diversas metodologias, técnicas e instrumentos, definindo-as de forma explícita.

Os métodos e as técnicas a serem empregues num trabalho de pesquisa, não se ser seleccionados a partir da proposição do problema e da pergunta de partida, da formulação das hipóteses e da delimitação do universo da amostra.

Num projecto de investigação, em geral, não se utiliza apenas um método ou uma técnica. Na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais que podem ser usados concomitantemente.

O trabalho de investigação constitui um aprofundamento teórico e prático ou técnico de algum aspecto ou tema. O presente estudo inscreve-se numa metodologia investigativa do tipo “levantamento” se considerarmos que o “levantamento” constitui um método descritivo que normalmente se emprega em estudos de investigação nas áreas educativas. Segundo Cohen e Marion (1989) “...*consiste num método descritivo que tenta retratar as condições existentes num determinado espaço e lugar e pretende identificar as relações entre as variáveis específicas ou a comparar os padrões com as condições existentes*”. Dir-se-á, ainda, que este método de “levantamento” implica a

resposta ou a sua tentativa a três questões fundamentais: “*definir a finalidade exacta da investigação, isto é, o objectivo principal da investigação; definir a população-alvo sobre a qual vai incidir a investigação; e, definir os recursos a utilizar, as técnicas de recolha de dados*”. (idem).

Neste estudo, optámos por realizar um estudo de caso, pois acreditamos ser este o método mais eficaz para a cabal realização dos objectivos anteriormente definidos, uma vez que, de acordo com Bell, (2002: 23), “*...proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema, em pouco tempo*.”

Como refere Adelman *et al.* (1997, cit. por Bell, 2002: 23), o estudo de caso tem sido definido como um “*... termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum concentrarem-se deliberadamente no estudo de um determinado caso*.”

Noutra perspectiva, Yin (1998, cit. por Hermano, 1998: 216), define estudo de caso como uma abordagem empírica que “*...investiga um fenómeno actual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados*.”

Para este autor, Yin (1998 cit. por Hermano, 1998: 216), o estudo de caso constitui a “estratégia” preferida quando se quer responder às questões “como” ou “porquê”.

Num estudo de caso utilizam-se diferentes técnicas de recolha de dados.

Numa primeira fase recorre-se à pesquisa bibliográfica, documental e também à observação directa. Este procedimento abre a porta à utilização de outros instrumentos e técnicas de investigação com as quais mantêm uma relação complementar tais como a observação directa, a entrevista, o questionário, a análise documental, a análise de conteúdo, entre outras.

Neste método de estudo torna-se necessário assegurar a sua validade e a fiabilidade, sendo a validade a correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, a necessidade de garantir que estas traduzam a realidade estudada, e a fiabilidade o que diz respeito à aplicação do estudo, ou seja, os resultados alcançados seriam idênticos caso o estudo fosse repetido. Esta

pode ser garantida através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado.

Assim sendo, na elaboração deste estudo de caso, recolhemos informações precisas, que reputamos de significativas, que nos permitiram conhecer melhor a problemática em causa.

Esta investigação, do nosso ponto de vista, permitir-nos-á saber, quanto aos professores, que percepção têm dos alunos sobredotados e, quanto ao ensino-aprendizagem, se essa percepção tem interferência nas respostas que a escola oferece passíveis de melhorar os desempenhos do aluno concreto.

Procurámos fazer uma análise intensiva da situação, através da observação participada, recorrendo tanto a metodologias qualitativas como quantitativas, pois pretendemos compreender e reflectir sobre o caso estudado e a problemática orientadora.

As limitações inerentes a este estudo e o facto de se tratar de apenas um caso estudado não nos permitem generalizar para outra população.

Capítulo II – Caracterização e definição da amostra

1) Caracterização da Realidade Pedagógica

Para a caracterização da Realidade Pedagógica foi necessário recorrer a dados, sobre o meio envolvente, existentes na Câmara Municipal de Paços de Ferreira.

Para a caracterização da Escola utilizámos documentos cedidos pelo Órgão de Gestão, e para a caracterização do grupo/turma, a observação directa e indirecta e documentos fornecidos pela Directora de Turma.

Quanto aos dados relativos à família, foram recolhidos através de uma conversa tida com a mãe do aluno, pois a maioria dos dados não constavam no processo.

Como já foi referido, a aprendizagem é um comportamento muito importante para o Homem. Esta pressupõe uma relação do nosso cérebro com o meio envolvente.

Numa perspectiva ecológica, o Homem influencia e é influenciado pelo meio, daí que se possa dizer que cada um de nós poderia ser diferente do que é actualmente, se se tivesse desenvolvido noutra meio.

No modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, (1979 cit. por Portugal 1992), o desenvolvimento do ser humano está relacionado com o contexto onde este ocorre. Só num quadro de interacção entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e do desenvolvimento do ser humano.

O sujeito é colocado no centro e, as suas interacções com o meio são realizadas com o microsistema (casa, família, escola, colegas, amigos, igreja, etc.), estando também outros contextos envolvidos, a saber: mesossistema, macrosistema e exossistema.

Ao mesossistema pertencem as inter-realizações entre dois ou mais contextos onde o indivíduo participa directamente, por exemplo, casa, escola.

O macrosistema diz respeito ao sistema de valores, crenças, maneira de ser, que, por sua vez, influenciam os outros subsistemas.

O exossistema abrange contextos onde o indivíduo não participa directamente, mas pode ser afectado indirectamente por eles. No caso de uma criança, o trabalho (emprego) dos pais.

Nesta perspectiva, e no seguimento do estudo de caso que nos propusemos realizar, torna-se de extrema importância o conhecimento do meio envolvente, escolar, familiar, bem como os dados de anamnese relativos ao alvo em estudo.

O Concelho de Paços de Ferreira possui uma área de 71,6 km², pertence ao distrito e diocese do Porto, situando-se na região do Vale do Sousa a cerca de 25 km da cidade do Porto, apresentando-se repartido administrativamente em 16 freguesias.

Confronta a Norte e a Oeste com o concelho de Santo Tirso, a sul com o de Valongo e de Paredes e a Este com o de Lousada. Assim o seu espaço físico e a privilegiada localização geográfica aliados à capacidade, valia e mérito das suas gentes, permitiram consolidá-lo como o maior centro difusor da

indústria do mobiliário “Capital do Móvel”, atirando para segundo plano a vertente rural e agrícola.

O Concelho de Paços de Ferreira está localizado num planalto de média altitude, conhecido por “Chã de Ferreira” sendo admirado pelas suas belezas naturais, a amenidade do ambiente possuidor de um arranjo humanizado na sua paisagem de casario disperso entre espaços rurais e zonas urbanas e industriais.

Do alto da Citânia de Sanfins, os nossos antepassados castrejos desceram a arrotear terras de meia encosta, quando os romanos a isso os estimularam no contexto do ordenamento territorial que mais lhe convinha.

Paços de Ferreira, designa o Concelho, e, é uma das freguesias onde está sediada a administração da Autarquia. Para além desta, 15 freguesias mais o constituem: Arreigada, Carvalhosa, Codessos, Eiriz, Ferreira, Figueiró, Frazão, Freamunde, Lamoso, Meixomil, Modelos, Penamaior, Raimonda, Sanfins de Ferreira.

No ramo do mobiliário, Paços de Ferreira destaca-se pela arte do saber fazer. A convivência entre a metodologia mais tradicional e a tecnologicamente mais avançada, entre o artista ou mestre marceneiro e o técnico, entre a plaina ou garlopa e a máquina com grande rentabilidade, fazem do Concelho um produtor flexível às oscilações do mercado, onde a variedade de oferta se compatibiliza com a variedade de procura. A concentração de elevado número de unidades de produção e de comercialização de móveis bem como a qualidade das madeiras e do design fizeram com que este concelho se afirmasse a nível nacional e internacional como a “CAPITAL DO MÓVEL”

No que diz respeito ao Património os primeiros vestígios da ocupação humana reconhecidos com segurança na área concelhia permitem delinear um quadro de sequências culturais desde formas incipientes de actividade agrária, em horizontes megalíticos bem documentados, a um papel de primordial importância durante a Idade dos Metais. Os melhores testemunhos deste passado são hoje monumentos nacionais, como o Dólmen de Lamoso e a Citânia de Sanfins, uma das mais importantes estações arqueológicas da Proto-história europeia.

A partir dos tempos da fundação da nacionalidade, a consolidação e expansão da economia encontra-se nas mãos de uma sociedade florescente, em que a terra estava repartida segundo práticas feudais. Essa vitalidade económica e social é manifesta na edificação do imponente templo românico de S. Pedro de Ferreira, que ocupa então lugar central na organização e exploração do território.

O Museu Arqueológico da Citânia de Sanfins instalado no Solar dos Brandões, edifício do século XVIII de arquitectura Barroca, situado na freguesia de Sanfins na proximidade da Citânia de Sanfins e integrado num conjunto de interesse histórico local.

O Museu apresenta-se como uma referência à arqueologia do Noroeste Peninsular, constitui um investimento na memória colectiva num tempo em que, mais que nunca, é necessário reflectir sobre o passado, para se compreender, nesta viragem de milénio, toda a extensão do desafio que a proximidade do futuro representa.

Os materiais recolhidos nas escavações têm permitido uma compreensão muito completa dos povos que habitaram a Citânia, podendo destacar-se um conjunto de material lítico, que inclui prisões de gado, mós pias, soleiras ombreiras, quatro aras, destacando-se a estátua de guerreiro e gravura com cena de caça ao veado. A cerâmica recolhida constitui uma numerosa colecção de formas e fragmentos de vasos.

Dos vários Castros e Necrópoles do concelho, encontramos bilhas, tigelas pratos jarros e produtos importados para satisfazer necessidades diversas, sobretudo representadas por cerâmicas romanas, imitações, vidros e objectos de adorno que documentam comercial inter-regional e de longa distância.

O Museu Municipal – Museu do Móvel tendo como principal objectivo, assumir-se como centro interpretativo do concelho desde as origens do seu povoamento até à idade contemporânea. Inaugurado a 6 de Novembro de 2001 e instalado no nobre edifício, que até 20 de Maio de 1997 foi câmara Municipal, propõe-se prosseguir e aprofundar o cumprimento dos programas sócio-culturais da Autarquia, como instituição destinada a preservar, investigar, expor

e divulgar os seus valores patrimoniais, em comunicação permanente com a comunidade.

As suas colecções pretendem identificar a herança de uma sociedade rural, que foi progressivamente modelando um território aparentemente circunscrito com os seus montes, os seus campos, os seus rebanhos e o seu artesanato, mas sempre interligado por múltiplas relações de curta, média e longa distância, com que se teceram mais de seis milénios de história colectiva. Sublinhando os seus momentos exponenciais, como se tratasse da leitura sumária de um corte estratigráfico ou da observação do nascimento e desabrochar duma árvore frondosa, onde se vai destacar o desenvolvimento de um ramo, industrial, como insígnia do progresso concelhio.

As ferramentas expostas constituem a sequência da transformação da matéria-prima, a madeira, até alguns dos seus possíveis destinos, como a construção e, em particular, o mobiliário.

Dentro do mobiliário, destaca-se o mobiliário escolar que permite simultaneamente olhar a constituição de um espaço específico para o ensino e a aprendizagem das crianças e para a forma como essa educação era concebida pelos pedagogos e assimilada pela sociedade.

Este Museu abriu as suas portas com a Exposição “Ferramentas Para um Museu” no dia 20 de Maio de 1997, tendo estado na sua inauguração o Exmo. Presidente da República Dr. Jorge Sampaio, bem como o Exmo. Presidente da Câmara Municipal Prof. Arménio Pereira.

Após Obras de Beneficiação, foi inaugurado no dia 6 de Novembro do ano de 2001, O Museu Municipal – Museu do Móvel de Paços de Ferreira é uma estrutura dinamizadora de acção cultural, que tem como referência o território concelhio, servindo como centro de interpretação da evolução desde as origens do seu povoamento até à idade contemporânea.

O Museu como unidade didáctica e pedagógica tem por missão comunicar com diferentes grupos específicos de público, mesmo de utilizadores individuais, procurando fazer a ligação entre o trabalho artesanal e o industrial no fabrico do móvel.

Ainda com interesse patrimonial poderemos ainda, percorrendo a cidade visitar a Câmara Municipal de Paços de Ferreira inaugurada pelo Exmo. Senhor Presidente da República Dr. Jorge Sampaio a 20 de Maio de 1997, assinalando-se neste mesmo dia o quarto aniversário da elevação de Paços de Ferreira à categoria de Cidade. Obra de grande beleza e enquadramento excepcional graças ao projecto do Arq. José Paulo Teixeira Goulart de Bettencourt.

A Estação de Lacticínios (Direcção Regional Agricultura Entre Douro e Minho) Esta Estação experimental de qualidade de lacticínios, havendo sempre a possibilidade de adquirir os vários tipos de queijos aqui produzidos

O turismo em Espaço Rural tem ao dispor do visitante a CASA DE ROSENDE na Raimonda, A CASA “O RAMALHETE” em Frazão, A QUINTA DO ENGENHO em Eiriz, A QUINTA DO PINHEIRO – Eco Resort, em Freamunde, A QUINTA DO SISTELO em Paços de Ferreira, A QUINTA DO ALVES na Arreigada, O HOTEL RURAL DA QUINTA DA VISTA ALEGRE em Freamunde.

No que diz respeito à Comunicação Social, a cidade tem semanários e quinzenários, dentre os quais se destaca:

Gazeta de Paços de Ferreira – Semanário; O Imediato – Quinzenário; Tribuna Pacense – Semanário; Fredmundus – Quinzenário; Quatro Linhas – Semanário Desportivo.

A Emissora que serve a população da cidade e zonas limítrofes é a Rádio Clube de Paços de Ferreira.

Quanto a Colectividades (Associações culturais, recreativas e desportivas), temos na cidade de Paços de Ferreira:

Associação Folclórica Independente de Sanfins de Ferreira; Sport Clube de Freamunde; Associação Recreativa e Cultural de Moinhos; Clube Cultural e Recreativo da Trindade; Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola EB 2.3 de Frazão; Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola EB 2.3 de Paços de Ferreira; Associação de Pais e Alunos da Escola Secundária de Paços de Ferreira; Clube Desportivo e Cultural de Lamoso; Escola Infantil de Música de Freamunde; Rancho Folclórico da Citânia de

Sanfins; Clube Recreativo e Cultural 1º de Maio de Figueiró; “Habipaços” – Cooperativa de Habitação e Construção de Paços de Ferreira C.R.L.; Centro Cultural e Rancho Folclórico de S. Pedro da Raimonda; A Lavoura do Concelho de Paços de Ferreira; Fundo Social e Cultural dos Servidores da CMPF; Moto Clube de Paços de Ferreira; Grupo Folclórico da Vila de Freamunde; Casa do Porto; Clube de Caça e Pesca de Freamunde.

No que diz respeito ao sector da saúde, a cidade tem o Centro de Saúde de Paços de Ferreira, a extensão de Saúde de Freamunde, a Clínica Centro de Saúde e de Enfermagem de Paços de Ferreira, Clínica de Saúde Oral, vários consultórios e clínicas (particulares) quer dentárias quer de outras especialidades, Radelfe – Clínica de Radiologia de Paços de Ferreira, Ecopaços – Ecografias de Paços de Ferreira, FísioRad, Cruz Vermelha Portuguesa – Núcleo de Frazão.

No que se refere a Instituições Particulares de Solidariedade Social e Organizações não Governamentais, a cidade conta com a Associação de Combate e Luta Contra a Pobreza (para as classes mais desfavorecidas) Paços 2000, a Associação Abrir – Resolver o Futuro, a Associação “A Lord”, a Associação de Socorros Mútuos Freamundense, Centro Infante Juvenil António Ferreira Gomes, Centro Social Paroquial das freguesias de Penamaior, Arreigada, Carvalhosa, Ferreira, Figueiró, Frazão, Freamunde, Raimonda, Sanfins, Misericórdia de Paços de Ferreira e Obra Social e Cultural D. Sílvia Cardoso.

Na rede escolar conta com 23 jardins-de-infância, 30 escolas do 1º ciclo, 5 escolas EB 2/3, uma escola secundária e uma escola profissional.

Na sua infra-estrutura, a cidade tem também o Palácio da Justiça, a Repartição das Finanças, a Junta de Freguesia, a Biblioteca Municipal Professor Vieira Diniz, a Casa da Cultura, Pavilhão Desportivo Municipal, Piscinas Municipais (cobertas e ao ar livre), Circuito de Manutenção de Paços de Ferreira, Codessos, Frazão e Eiriz, Circuito de Mini Golfe, Quartel General dos Bombeiros Voluntários, Quartel General da Guarda Nacional Republicana, edifício dos Correios, a Associação Empresarial de Paços de Ferreira e a Profisousa.

Fazendo agora a caracterização da Realidade Pedagógica diremos que a escola E/B 2,3 de Paços de Ferreira está situada na freguesia de Meixomil e recebe os alunos que residem nas freguesias limítrofes de Paços de Ferreira, Ferreira, Meixomil e Penamaior.

Pela Portaria nº 446/71, de 2º de Agosto, foi criada a Escola Preparatória Arnaldo da Gama, e a Portaria nº 419/96, de 28 d Agosto cria a Escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de Paços de Ferreira.

Até ao ano lectivo de 1989/90, a Escola funcionou na casa “Vila Maria” em Coqueda. O novo e actual edifício foi inaugurado no dia 22 de Fevereiro de 1991 e iniciou as actividades lectivas no ano de 1990/91.

A escola tem o número total de 792 alunos, frequentando 336 alunos o 5º ano de escolaridade, 321 o 6º ano, 149 o 7º ano, 94 o 8º ano e 182 o 9º ano.

O parque escolar é constituído por 5 blocos.

Um bloco polivalente onde funciona a cantina/cozinha, bar de alunos, papelaria e sala de vídeo.

Os Blocos B; C; D, com salas de aula, salas específicas, laboratórios e salas de TICs.

O Bloco A, onde estão instalados os serviços administrativos, reprografia, sala e bar dos professores, gabinete médico e de gestão, biblioteca escolar/Centro de Recursos, o SPO e o gabinete de DEA.

Além dos blocos referidos, a escola conta com um Gimnodesportivo.

Os espaços exteriores comportam zonas de recreio e três campos de jogos, dois de futebol e um de basquete.

A escola tem ao dispor dos alunos material áudio visual que consta de quadros interactivos, retroprojectores, vídeos (um em cada bloco), projectores de slides, projectores multimédia, tendo, também, vários computadores, quer na sala específica de TIC, quer na sala de informática, quer em stock para utilização individual dos alunos.

O corpo docente é constituído por 110 professores, sendo 2 para os alunos com necessidades educativas especiais, e 2 para apoios sócio educativos.

Do pessoal não docente, a escola conta com 9 administrativos, 2 guardas-nocturnos, 3 ajudantes de cozinha, 1 cozinheira e 25 auxiliares de acção educativa.

O horário da escola é das 7,30h da manhã às 18,30h. As aulas funcionam das 8,30h às 18,30h, em dois turnos lectivos.

O horário de funcionamento dos serviços de apoio é das 9h às 12h e das 13,30h às 17h.

O SPO tem o seu funcionamento às 2^{as}, 3^{as} e 4^{as} das 11h às 12h e das 15h às 18,30h, e às 5^{as} das 11h às 12h e das 13h às 14h.

O gabinete de apoio às dificuldades específicas de aprendizagem (DEA) funciona conforme o horário que for distribuído à professora nas tarefas de escola (TE).

Os alunos que frequentam a escola, perfazem no seu total 1000.

O Conselho Executivo é constituído por 4 elementos. Um Presidente e três Vice-presidentes, sendo um representante do pré-escolar, um do 1º ciclo, um do 2º ciclo e outro do 3º ciclo.

A Escola está constituída em agrupamento desde 1 de Setembro de 2001, fazendo parte do Agrupamento Vertical das Escolas de Paços de Ferreira, que engloba os Jardins de Infância e as EB1 das freguesias de Meixomil, Penamaior, Ferreira, e os Jardins de Infância, as Escolas EB1 e EB 2º e 3º ciclos da freguesia da Paços de Ferreira.

A Escola mantém parcerias com a Câmara Municipal e Juntas de Freguesia de Paços de Ferreira, Ferreira, Penamaior e Meixomil, CPCJ de Paços de Ferreira, Associação Empresarial (PIEF).

O J. está integrado numa turma do 7º ano de escolaridade que tem essencialmente alunos da freguesia de Penamaior, sendo o J. o único da freguesia de Paços de Ferreira.

Como a turma tem dois alunos com Necessidades Educativas Especiais, esta só tem 22 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

Os alunos com necessidades educativas especiais são a H. que apresenta uma deficiência mental ligeira, com atraso de desenvolvimento, e o J. que é deficiente auditivo, embora com implante coclear.

Destes 22 alunos, dois são repetentes.

A média de idades ronda os 12 anos.

2) Caracterização da Amostra

O nosso estudo decorreu no Agrupamento Vertical de Escolas de Paços de Ferreira, nos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, em que existem 110 professores, aos quais foram distribuídos os Questionários.

No entanto a nossa amostra é só constituída por 103 professores do Agrupamento acima referido, uma vez que os restantes inquéritos não foram validados, quer por falta de informação, quer por falha no prazo da entrega, e por um aluno surdo implantado que, apesar de apresentar características de sobredotação, a escola não lhas reconhece.

Devido a esse facto, a mãe do aluno, no início do 2º Período, transferiu-o de um Estabelecimento de Ensino para outro, na esperança que, nesta nova escola, lhe fossem reconhecidas as suas capacidades elevadas.

Actualmente frequenta o 7º ano da turma C. A turma é constituída por 23 alunos com a média de idades compreendida entre os 12/13 anos., sendo 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Estes alunos são maioritariamente provenientes da freguesia de Paços de Ferreira. Destes alunos 4 são repetentes. Na turma do J. há mais um aluno com necessidades educativas especiais por ser invisual.

De entre o número global de professores, distribuámos as Escalas de Avaliação para Professores a 54 professores que leccionavam os 4º, 6 e 8ºanos.

3) Apresentação dos Instrumentos Utilizados

Referindo-nos agora aos instrumentos de pesquisa, diremos que num trabalho de investigação são diversas as possibilidades e as opções metodológicas a ser utilizados

Com este trabalho, foi nosso objectivo perceber se os professores têm ou não conhecimentos sobre a problemática da sobredotação, assim como se a escola continua a “ignorar” este tipo de alunos.

Foi realizado o trabalho de campo para a recolha de dados necessários a fim de tentarmos perceber melhor a problemática da sobredotação, a qual se processou, naturalmente, com a utilização de variados instrumentos. Não esquecemos que o mais importante é definir com pertinência os dados necessários para a compreensão do significado e das relações expressadas.

De facto, é extremamente fácil adquirir grande quantidade de informação qualitativa. Analisar adequadamente estes dados e definir com exactidão o que é mais importante para ser analisado é o mais difícil.

Isto é, importa saber o significado da informação para a situação em estudo e não a quantidade de entrevistados que a repetem ou o número de vezes que esta nos aparece na análise.

Os instrumentos utilizados foram os seguintes:

- Questionário para professores do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico;
- Escala de Avaliação para Professores (EP) dos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico;
- Entrevistas não estruturadas (conversa livre, informal) com a mãe do aluno, professora de matemática, professora de físico química;
- Entrevistas semi-estruturadas (conversa dirigida, guiada) com a mãe do aluno, da qual elaboramos uma grelha que constará dos anexos deste estudo, com a directora de turma, com a professora de educação especial;
- Diários de campo;
- Recolha de dados do aluno (fontes primárias deliberadas):
 - registo biográfico;
 - documentação existente na ficha de caracterização do aluno;
 - informações do PCT;
 - observações naturalistas;
 - relatórios médicos, relatórios específicos, relatórios de apoios.

Inicialmente começámos por fazer uma pesquisa bibliográfica acerca do tema em estudo.

Após a referida pesquisa, foi elaborado o Questionário dirigido aos docentes dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos (Anexo VII), com o objectivo de apurar qual a percepção dos professores sobre os alunos sobredotados.

Procuramos saber, entre outros, se: os professores reconhecem se têm conhecimentos para acompanhar estes alunos; se estão sensibilizados para a necessidade de serviços e práticas específicas para o atendimento dos alunos em questão; se consideram ser necessário técnicos na área da Psicologia ou da Educação Especial capazes de ajudar a identificar e a orientar os alunos sobredotados; se reconhecem a necessidade de, na formação de base, haver disciplinas específicas sobre a temática; se reconhecem a necessidade, ou não, de frequentar cursos especializados; se pensam que estes alunos devem, ou não, estar inseridos na classe regular; se, após serem reconhecidos como sobredotados, o seu desempenho será mais elevado.

Como segundo instrumento foi aplicada uma Escala Para Professores que, foi elaborada à luz da Escala SPPC de Harter (1985), embora com algumas modificações e adaptações, uma vez que se destina a Professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico que avaliam a forma como os professores avaliam os alunos nos seis domínios avaliados pela SPPC. Foi elaborada com o objectivo de apurar até que ponto os professores, em geral, apresentam conhecimentos sobre as características específicas dos sobredotados e sobre as práticas a adoptar no seu processo educativo.

Recolhidos os dados, procedemos à sua análise e posterior interpretação.

Quanto à análise quantitativa dos instrumentos aplicados, questionários e escalas para professores, foram tratados em SPSS, sendo apresentados gráficos dos respectivos resultados, que melhor evidenciarão as respostas às questões formuladas.

Relativamente ao estudo de caso, houve uma investigação do tipo qualitativo, assente na análise de conteúdo das respostas obtidas a partir dos

instrumentos aplicados: entrevistas, conversas informais, diários de campo e fontes primárias, apresentando-se os respectivos resultados em grelhas.

Neste percurso, tivemos em conta a diferença entre os instrumentos de pesquisa “inquérito/questionário” e “entrevista”.

O *inquérito* como instrumento mais amplamente utilizado para recolher informação, consiste em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los (Ghiglione & Matalon), 1995:2) A selecção do tipo de inquérito teve em consideração as características inerentes ao ambiente onde decorreu a sua aplicação, o tempo disponível, o meio de comunicação, a directividade das questões, a influência do entrevistador. O termo questionário designa formas de inquirir em que essa forma de inquirir e as questões são formuladas antecipadamente.

Quanto ao termo *entrevista*, este é reservado para técnicas menos directivas. Este instrumento é bastante adequado para obter informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam sentem, desejam, bem como as suas razões. O grau de estruturação de uma entrevista depende do tipo de estudo que se pretende desenvolver: Assim, distinguem-se três tipos de entrevista: i) Entrevista Não-Estruturada; ii) Entrevista Semi-Estruturada; iii) Entrevista Estruturada.

Conforme já foi referido, no nosso estudo, optámos por fazer entrevistas semi-estruturadas à Encarregada de Educação, à Directora de Turma e à Professora de Educação Especial. Elaborámos um guião para cada entrevista. (Anexo XI e XII).

O guião de uma entrevista é, por assim dizer, o instrumento que vai servir de base à realização da entrevista propriamente dita e que tem como finalidade, a recolha de informação na forma de texto.

Para o prosseguimento da nossa investigação elaborámos uma grelha para tratar os dados colhidos nas entrevistas (Anexos XIII).

4) Procedimentos Metodológicos

Para validar o Questionário, submetemos o mesmo a um pré-teste que consistiu na sua distribuição a um grupo de 10 professores com as características da amostra a ser estudada.

Em virtude das dificuldades demonstradas, das dúvidas colocadas, do tipo de respostas dadas, procedemos às alterações necessárias, resultando, por fim, no questionário final que veio a ser distribuído.

Foi este o instrumento escolhido por entendermos que um estudo como este não se compadece com a escassez de tempo que se nos depara, por pensarmos que é o instrumento que mais liberdade dá aos inquiridos de se manifestarem e porque se podem obter dados que de outra forma seriam impossíveis de conseguir.

O Questionário realizado (Anexo VII) foi entregue aos professores no início do segundo período e foi recolhido em meados de Março. No entanto, alguns dos professores não o entregou atempadamente.

Foi pedida, ao Órgão de Gestão do Agrupamento, autorização por escrito para a aplicação dos Questionários (Anexo V), e para que os inquiridos aos professores do 4º ano, fossem distribuídos pelas respectivas Directoras de Estabelecimento, pelo que não foram por nós distribuídos.

Após a recolha, foi feita uma avaliação quantitativa, utilizando o tratamento estatístico do programa SPSS, e, posteriormente foram elaborados os gráficos e tabelas resultantes da análise efectuada.

A importância que atribuímos à percepção do professor acerca da competência percebida dos alunos, conduziu-nos à elaboração de um primeiro conjunto de itens com base na SPPC de Harter, avaliando os seguintes domínios da competência: Competência Escolar; Conduta/Comportamento; Aceitação Social; Aparência Física e Auto-Estima Global. Para os Professores de Educação Física acrescentamos a estes itens Competência Atlético. Os itens foram misturados, de forma a tornar a estrutura da escala menos transparente perfazendo um total de 22 itens, e, para a Escala de Professores de Educação Física, 39 itens.

O conjunto de professores não apresentou dúvidas quanto às instruções e ao conteúdo dos itens. Referiram, no entanto, a dificuldade em responder aos itens referentes à aparência física, principalmente em relação aos rapazes. Isto foi especialmente verbalizado pelos professores dos 2º e 3º ciclos, que atribuíram este facto ao elevado número de turmas que leccionam e à mudança anual dos alunos.

Aos docentes foi pedido que aplicassem a Escala ao (á) aluno(a) que considerassem ter maiores capacidades nos seis domínios que a escala engloba (em suma, o que os professores achassem ser o(a) melhor aluno(a)).

Os professores avaliaram os alunos em cada item através de uma escala de *Likert* de 4 pontos: 1."Raramente ou nunca"; 2."Algumas vezes"; 3."Algumas vezes"; 4."Quase sempre ou sempre". A cotação é de 1 a 4 pontos, respectivamente.

Esta Escala foi aplicada aos professores que leccionaram os 4ºs, 6ºs e 8ºs anos de escolaridade, (estes últimos Directores de Turma) visto estes serem os anos de final de ciclo e os professores terem já um melhor conhecimento dos seus alunos, podendo, assim, tornar mais credível as respostas apresentadas.

No entanto, no 4º ano, para alguns dos professores inquiridos, este era o primeiro ano que estavam a acompanhar os alunos.

As Escalas foram distribuídas no início de Abril, e foram recolhidas em finais de Maio. O modo de distribuição das Escalas foi semelhante ao utilizado para os Inquéritos e, da mesma forma se constatou que alguns professores não entregaram, este instrumento, atempadamente, pelo que não coincide o número de docentes com a amostra tratada.

Quanto às Entrevistas semi-estruturadas, depois de realizada uma grelha específica (Anexo XIII), realizamos a entrevista à mãe do aluno em Março de 2009 e esta teve como objectivos: a) contribuir para a caracterização do percurso desenvolvimental e o ajustamento psicossocial da criança; b) descrever o percurso académico do aluno até à actualidade.

Uma primeira parte da entrevista incluiu a recolha de alguns dados de caracterização sócio-demográfica do agregado familiar. Posteriormente

recolheram-se informações sobre as aquisições iniciais da criança e o seu desenvolvimento, desde os primeiros anos de vida até à entrada na escolaridade, essencialmente nas áreas da saúde, aprendizagem, cognição, criatividade, motivação, motricidade, comportamento e socialização. Exploramos, também, o facto de a criança ter nascido surda total e ter sido implantada aos dois anos e meio de idade e quais as repercussões que, a vários níveis, daí adviram.

Procurámos nesta fase da entrevista, estar atentos à indicação de características que geralmente aparecem associadas a um desenvolvimento precoce nos indivíduos com altas habilidades, bem como a factores mais relacionados com a personalidade da criança e à influência de variáveis familiares e ambientais no seu desenvolvimento.

A mesma sequência estrutural norteou a caracterização subsequente da situação actual da criança, procurando-se explorar eventuais discrepâncias nas características e níveis de desenvolvimento apontados pela mãe nos vários domínios, desde os primeiros anos de vida até à actualidade.

Em seguida, solicitámos à mãe que nos descrevesse o percurso académico do aluno, desde o pré-escolar, passando pelo 1º ciclo do Ensino Básico até à actualidade. Vários tópicos foram abordados nesta fase da entrevista, tais como a socialização com os colegas da turma/escola, a motivação para as tarefas escolares, o rendimento académico, a preferência por determinadas áreas disciplinares, a relação com os professores, a implementação de metodologias ou medidas educativas especiais no contexto escolar, entre outros aspectos.

Fizemos uma segunda entrevista em Julho de 2009 onde procuramos saber como o aluno se adaptou à nova escola; se foi ou não benéfico a sua transferência a meio do ano lectivo; se a performance do aluno sofreu alguma alteração; se a mãe se apercebeu de alguma alteração a nível da percepção dos novos professores face à elevada capacidade do filho.

Quanto à Entrevista semi-estruturada à Directora de Turma, depois de realizado um guião (Anexo XI), realizámos uma entrevista semi-estruturada (Anexo XIV) à Directora de Turma do aluno em estudo. Esta entrevista foi

realizada no dia 14 de Maio de 2009, nas instalações da Escola Secundária de Paços de Ferreira, mais propriamente na Sala dos Professores.

Foi nosso propósito tentar saber, entre outras, se a docente tinha conhecimento do motivo da transferência do aluno; qual a caracterização da turma onde ele estava inserido; se o achava “diferente” e em que aspecto; qual o seu nível de socialização; quais os apoios que lhe são prestados; qual a opinião do Conselho de Turma relativamente ao seu desempenho, etc.

Relativamente à Entrevista semi-estruturada à Professora de Educação Especial, depois de realizado um guião (Anexo XII), realizámos uma entrevista semi-estruturada (Anexo XV) à Professora de Educação Especial do aluno em estudo. Esta entrevista foi realizada no dia 25 de Maio de 2009, nas instalações da Escola Secundária de Paços de Ferreira, mais precisamente no Gabinete de Apoio à Educação Especial.

Foi nosso propósito tentar saber, entre outras, se a docente tinha conhecimento da causa da transferência do aluno; se tinha conhecimento do seu dossier individual e respectivo PEI; se tinha contactado a Encarregada de Educação; em que medida apoiava o aluno; se tinha conhecimento de alguma “especificidade” ou “particularidade” relativa ao discente, etc.

De referir que, a nenhuma das entrevistas foi dada autorização para ser gravada.

Houve várias Conversas informais (Anexo XVII): em meados do mês de Maio, pedimos à professora de Matemática do aluno em estudo se nos concedia uma entrevista. A docente referiu que, informalmente, não se importaria de falar sobre o aluno. Assim tivemos uma conversa informal onde procurámos saber qual a opinião da docente quanto ao comportamento, aproveitamento e capacidade de socialização do aluno.

A professora referiu que só tinha privado com o discente durante o primeiro Período e era só sobre esse espaço de tempo que ela se iria pronunciar.

Procedemos da mesma forma com a professora de Físico-Química que se prontificou a falar sobre o aproveitamento, comportamento e capacidade de

socialização do aluno, também salvaguardando o facto de só ter tido contacto durante o primeiro período.

De referir que só conseguimos estas informações destas duas professoras visto o resto da Conselho de Turma se ter recusado a abordar qualquer assunto referente ao aluno em estudo.

Utilizámos ainda Diários de Campo (Anexo XVIII): de entre todos eles, foram escolhidos quatro dos vários elaborados numa observação directa que, de acordo com Quivy, *“É aquela em que o próprio investigador, procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados”*. (1992:164), pode-se observar o comportamento e a participação do aluno em estudo.

Esta observação permite a *“apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem”* Quivy (1992:199), apelando directamente ao sentido da visão.

A observação participante foi a mais utilizada, já que o observador estava envolvido na dinâmica da turma, como professora do aluno.

Elaboraram-se vários Diários de Campo, em tempos diferentes e no mesmo espaço físico, de modo a saber, a participação, o comportamento e o tipo de interacção social estabelecido entre o aluno e os seus pares, a fim de melhor conhecer a realidade do alvo de estudo, onde, conforme acima referido, foram analisados quatro Diários de Campo relativos ao início do ano lectivo.

No âmbito das Fontes primárias, recorremos a fontes primárias deliberadas, ou seja, registo biográfico do aluno (Anexo XIX), relatórios da Terapeuta da Fala (Anexo XX), relatórios do Instituto da Inteligência (Anexo XXI), relatórios do Serviço de Psicologia e Orientação (Anexo XXII), informações colhidas no Projecto Curricular de Turma (Anexo XXIII) e declaração médica (Anexo XXIV).

Ao aliar a análise quantitativa com a análise qualitativa estamos a juntar duas perspectivas de duas vertentes que se completam e, como tal, procuramos clarificar a problemática da sobredotação.

As conclusões a que chegámos, elas não poderão entender-se como definitivas, verdadeiras ou cientificamente válidas, pois os dados recolhidos

pelos instrumentos utilizados não poderão ser facilmente confirmados, visto se sustentarem em percepções sujeitas a interpretações individuais.

Estas serão perspectivadas face aos objectivos, na tentativa de verificarmos se foram ou não atingidos, terminando com as recomendações que nos parecerem mais pertinentes.

Capítulo III – Apresentação dos Resultados e Conclusões

1) Apresentação de Dados

- Questionários para Professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico

QUESTIONÁRIOS

De referir que a análise estatística é apresentada em tabela – Anexo I

Caracterização da amostra: dos cento e três professores inquiridos na investigação, quisemos saber quantos professores eram do género Feminino e quantos do género Masculino, verificando-se que 73,8% eram do género Feminino e 26,2% do género Masculino.

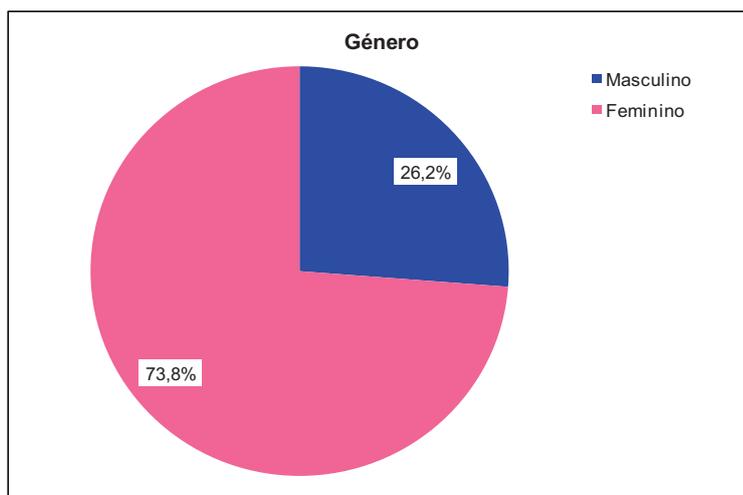


Gráfico 1: Género

Quisemos ainda saber qual a sua categoria profissional e verificamos que 56,3% eram Professores do Quadro de Escola; 22,3% eram Professores Contratados e 21,4% eram Professores do Quadro de Zona Pedagógica.

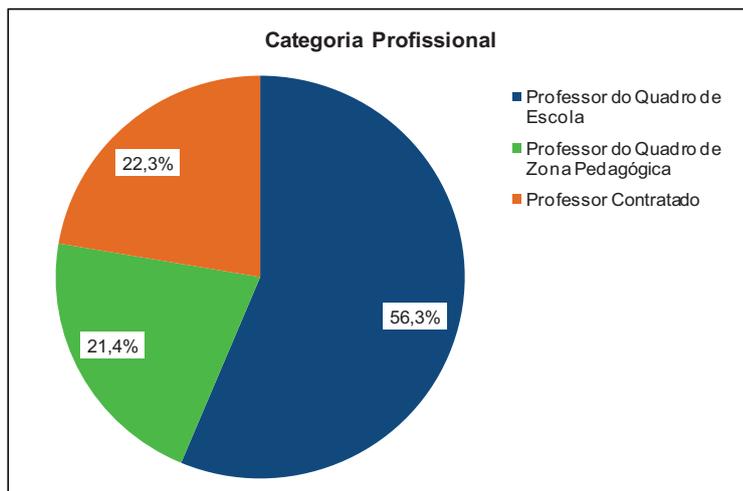


Gráfico 2: Categoria Profissional

Colocada a questão 1. *Nas suas turmas tem alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais)* os professores responderam que aproximadamente 79% dos docentes tinham na sua turma alunos com NEE, e 20,8% não tinham.

Podemos dizer que a maioria dos docentes tem alunos com NEE.

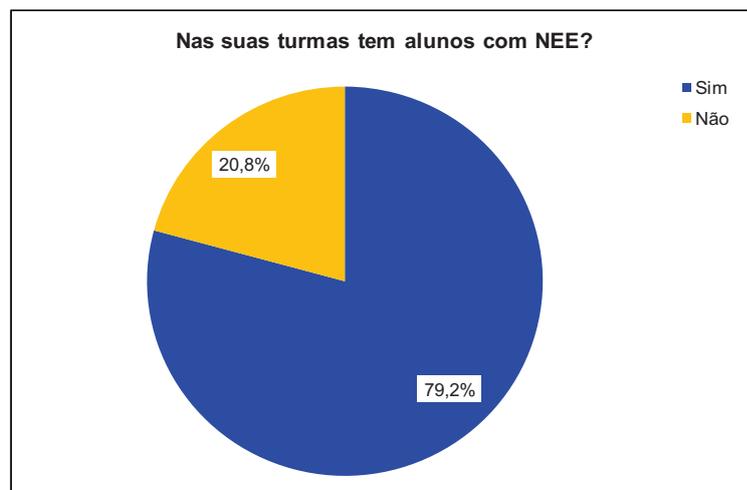


Gráfico 3: Percentagem de docentes com alunos com NEE

Face à questão 1.1 *Quantos alunos tem com NEE* verifica-se que a maioria dos docentes tem um, dois, três e mais alunos com NEE, sendo que a maior percentagem 21,5% tem um aluno com NEE e 20,3% tem dois alunos com NEE.

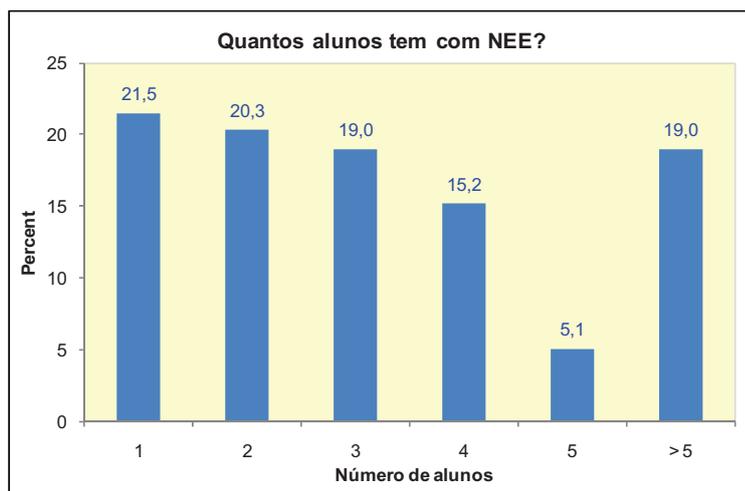


Gráfico 4: Número de alunos com NEE

No que diz respeito à questão 1.2 *Destes, quantos pensa que são sobredotados?* as respostas a esta questão foram “zero alunos sobredotados” para todos os alunos com NEE.

Podemos verificar que 100% dos docentes não identifica alunos sobredotados nas suas turmas. Poderemos inferir que este facto poderá ser resultado do desconhecimento sobre a temática.

Relativamente à questão 2 *Qual o nível em que se encontra informado para reconhecer uma criança sobredotada* podemos verificar que, 55% dos docentes refere que tem “pouca informação”, enquanto 1% refere que tem “muita informação”. Daqui se pode inferir que a informação sobre esta temática é insuficiente.

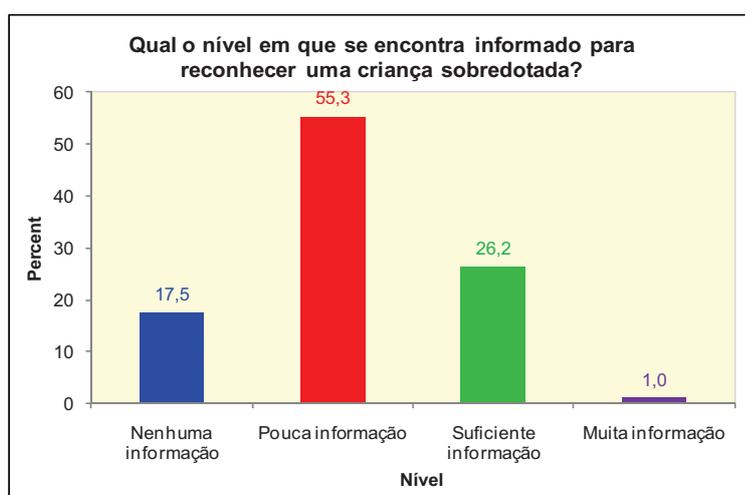


Gráfico 5: nível de informação acerca de crianças sobredotadas

Face à questão 3 *Conhece algum caso de criança sobredotada* pelo gráfico podemos verificar que cerca de 78% dos docentes nunca conheceu nenhuma criança sobredotada mas 22% já conheceu. Daqui se pode inferir que, pelo desconhecimento dos docentes da temática, a percentagem tende para uma não identificação destas crianças.

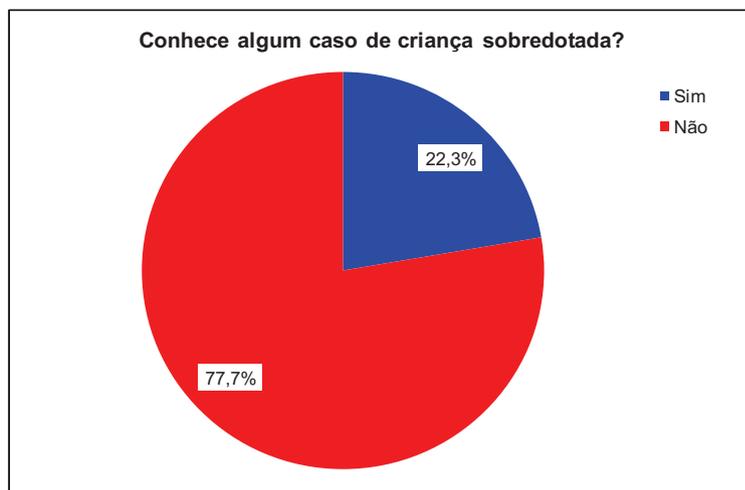


Gráfico 6: conhecimento de algum sobredotado

No que diz respeito à *questão 4 Vertentes Educativas e Comportamentais* e da *questão 4.1 Estilo de Aprendizagem*, podemos verificar que das seis vertentes relativas ao estilo de aprendizagem, destacam-se duas: *Rapidez de aprendizagem* e *Conhecimentos profundos em domínios específicos*.

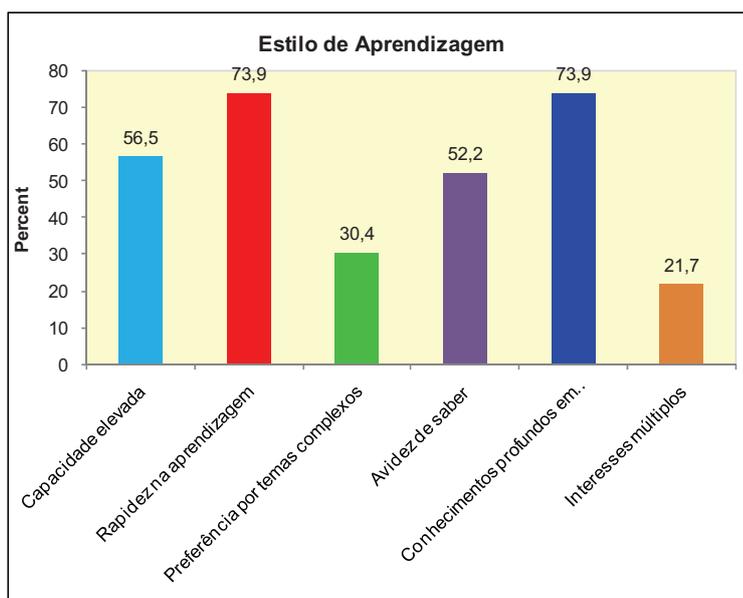


Gráfico 7: Estilo de Aprendizagem

Relativamente à questão 4.2 *Nível de Motivação Intrínseca*, podemos destacar a *Tendência em iniciar as suas próprias actividades*, com 60,9 % seguida de *Persistência na realização e finalização das tarefas*. Com 52,2%.

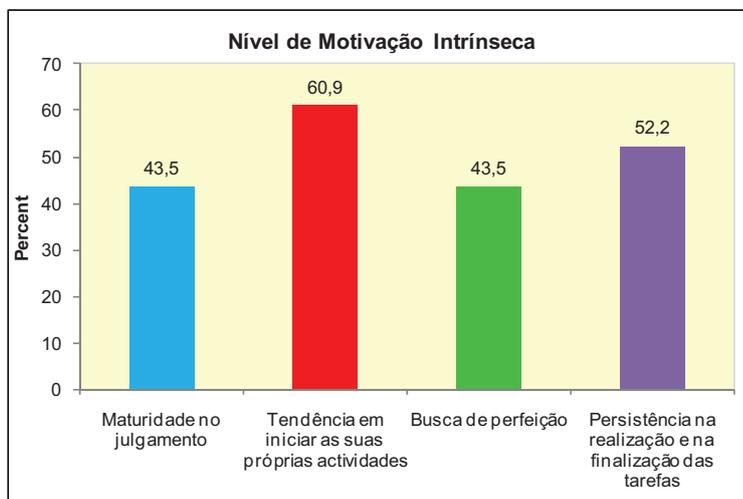


Gráfico 8: Nível de Motivação Intrínseca

Face à questão 4.3 *Expressão Criativa (em qualquer domínio)*, os professores destacaram *Ideias inesperadas/originais*, com 52,2 %., e *Tendência para respostas imaginativas e emocionais* com 34,8%.

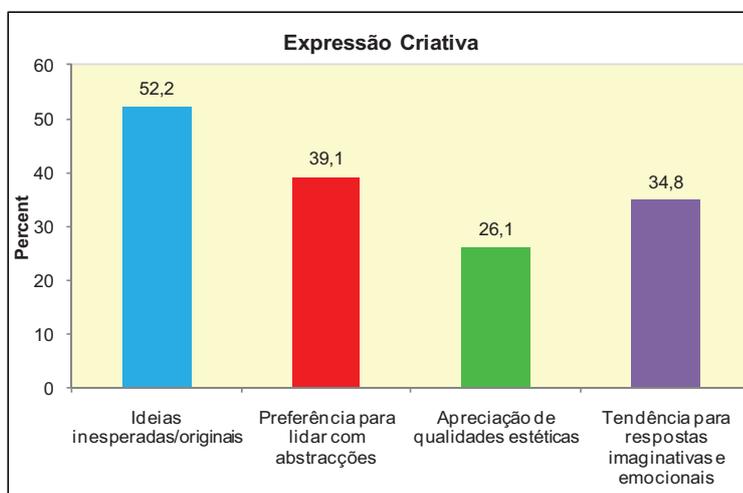


Gráfico 9: Expressão Criativa

Relativamente à questão 4.4 *Interação com os pares*, os professores referiram que se destacaram duas: *Sensibilidade interpessoal* com 39,1% e *Habilidade de trato com pessoas e grupos* com 34,8%.

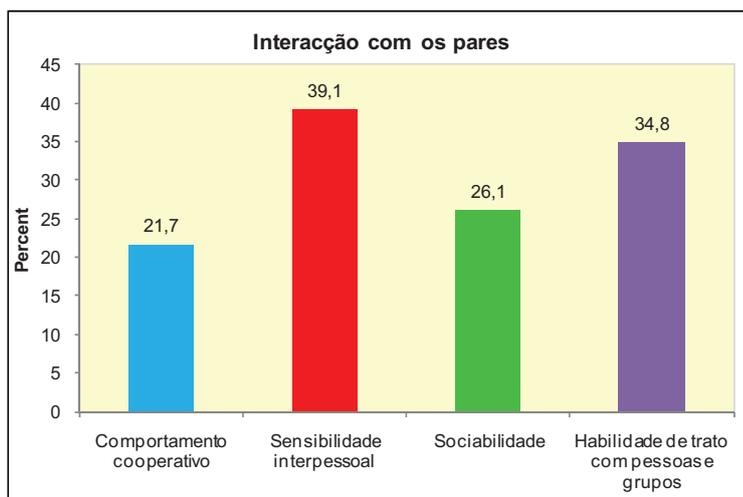


Gráfico 10: Interação com os pares

Face à questão 5 *A sua formação é adequada para ensinar alunos sobredotados* cerca de 53% dos docentes acham a sua formação para ensinar sobredotados “pouco adequada”, 22% “suficientemente adequada” e 25% “nada adequada”. Podemos, pois, inferir que a maior percentagem dos docentes reconhece a falta de adequação da sua formação para ensinar sobredotados.

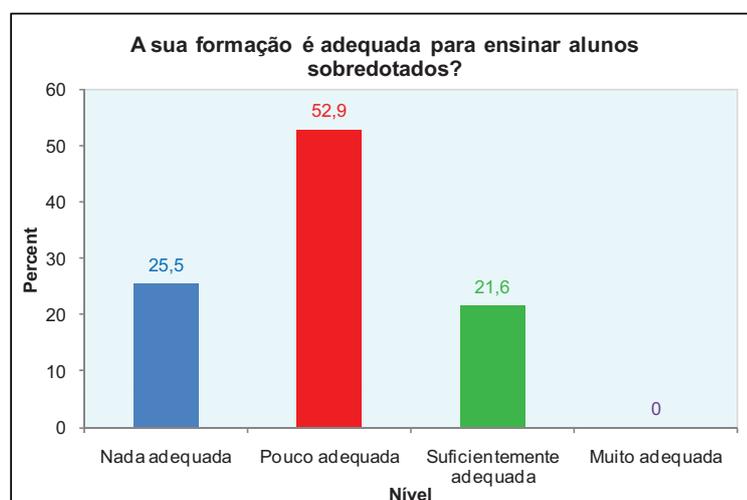


Gráfico 11: Formação adequada

Relativamente à questão *Como considera a abordagem específica à temática “crianças sobredotada” na formação básica dos docentes*, cerca de 57% acha que esta abordagem é “necessária”, cerca de 33% “fundamental”, cerca de 8% “imprescindível”, enquanto que cerca de 2% acha “desnecessária”. Podemos, então inferir que a maioria dos docentes acha significativa que a abordagem específica a temática “criança sobredotada” na sua formação básica.

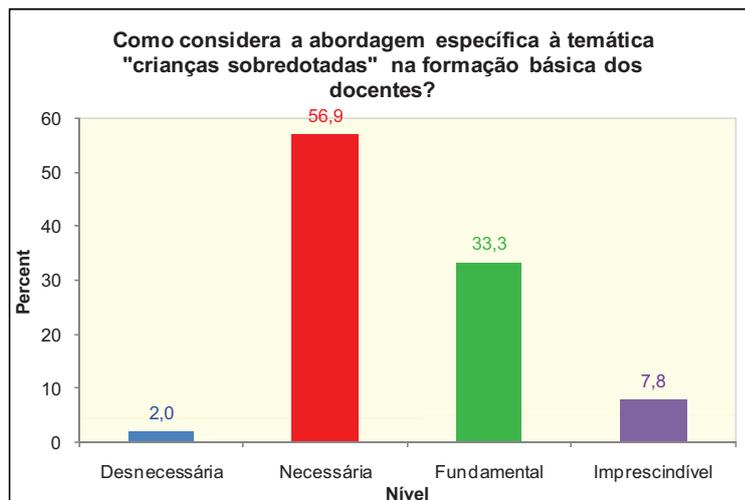


Gráfico 12: Abordagem específica da temática "criança sobredotada"

Face à questão 6 Qual o tipo de formação que considera mais adequada para a temática "crianças sobredotadas" na formação dos professores No verificou-se que 49% dos docentes achavam que essa formação deveria ser adquirida na "licenciatura", 23,5% num curso de "pós-graduação ou especialização" e 27,5% em "ambas". Daqui se pode inferir que a maioria dos docentes acha que deveria ser uma disciplina integrada na licenciatura da sua formação base.

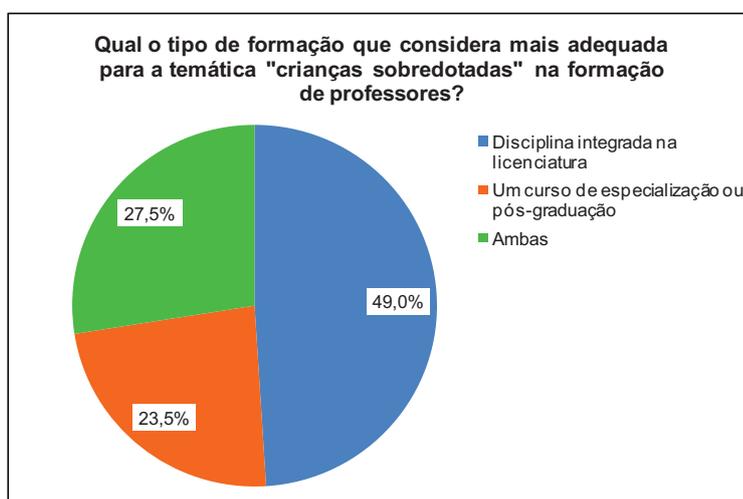


Gráfico 13: Tipo de formação mais adequada para a temática "crianças sobredotadas"

Relativamente à questão 7 O seu currículo de formação inclui uma abordagem a esta temática podemos verificar que cerca de 85%, ou seja, a maioria dos docentes, não aborda a temática da sobredotação no seu currículo de formação.

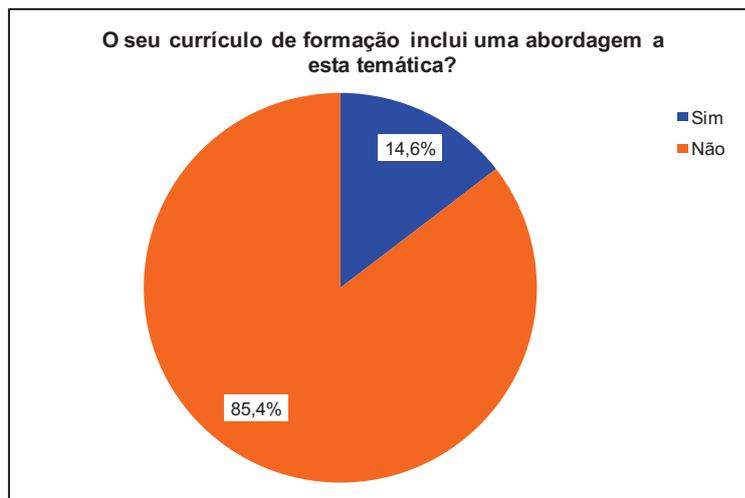


Gráfico 14: Currículo de formação

No que diz respeito à questão 8 *Considera que se justifica a existência de cursos de pós-graduação ou especialização na temática “crianças sobredotadas”* verifica-se que cerca de 84% dos docentes referiram que “sim” se justificava a existência de cursos de pós-graduação ou especialização na temática “crianças sobredotadas”, enquanto que 15,8% disseram que “não”. Daqui se pode inferir que os docentes percebem a necessidade de obter formação específica nesta área.

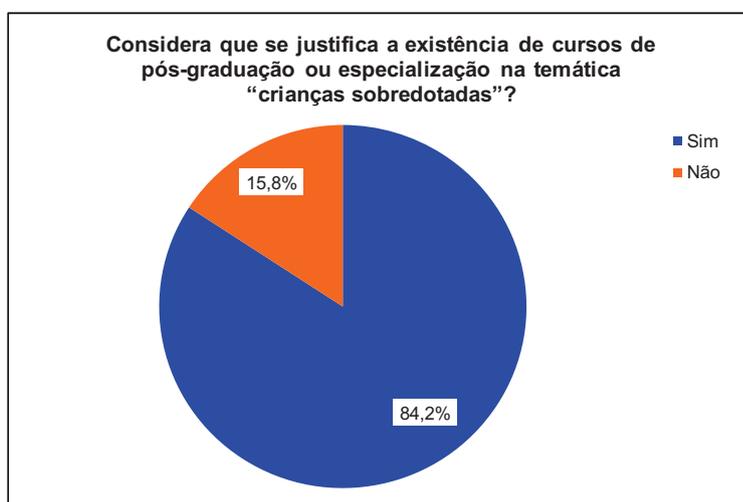


Gráfico 15: Existência de cursos especializados ou de pós-graduação

Face à questão 9 *Qual o nível de importância que atribui à abordagem de cada uma das seguintes matérias nos currículos de formação de docentes e especificamente 9.a) Identificação do sobredotado*, podemos verificar que cerca de 49% dos docentes

referiu ser “muito importante”, cerca de 45% “importante” e 6,5% “pouco importante”. Pode-se inferir que quase todos os docentes inquiridos consideram importante ou muito importante a identificação do aluno como sobredotado.

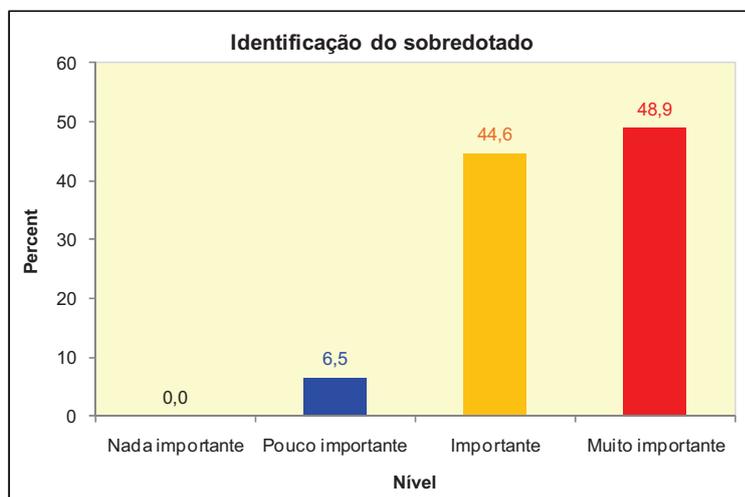


Gráfico 16: Nível de importância atribuído à identificação do sobredotado

No que diz respeito à questão 9.b) *Legislação ligada à sobredotação*, podemos verificar que o nível de importância que é atribuído à legislação foi referido como sendo “importante” por cerca de 58% dos docentes, “muito importante” 18,5% e “pouco importante” 22,8%. Logo, podemos inferir que a maioria dos docentes considera importante ou muito importante na sua formação curricular a legislação ligada à sobredotação.

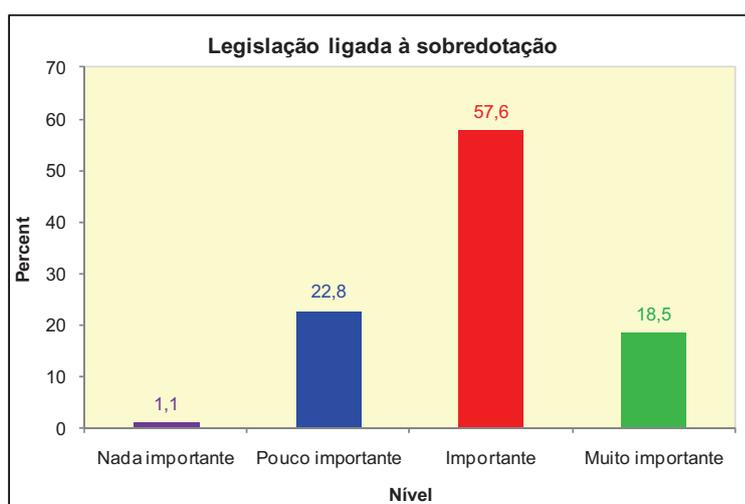


Gráfico 17: Nível de importância atribuído à legislação

Relativamente à questão 9.c) *Adaptações curriculares*, pode-se verificar que o nível de importância que atribuído às adaptações curriculares, cerca de 48% dos docentes acha ser “importante”, 45,6% “muito importante” e 6,7% “pouco importante”.

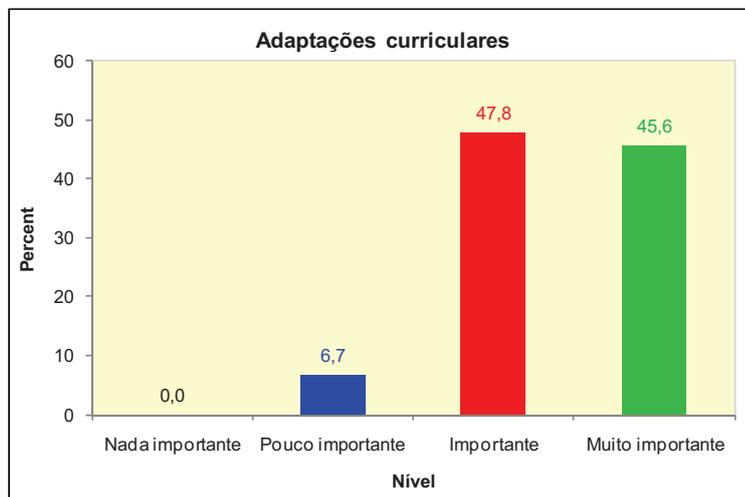


Gráfico 18: Nível de importância atribuído às adaptações curriculares

Face à questão 9.d) *Estratégias a adoptar no seu acompanhamento*, os docentes referiram que cerca de 59% indica ser “muito importante”, 38 % “importante” e 3,3% “pouco importante”.

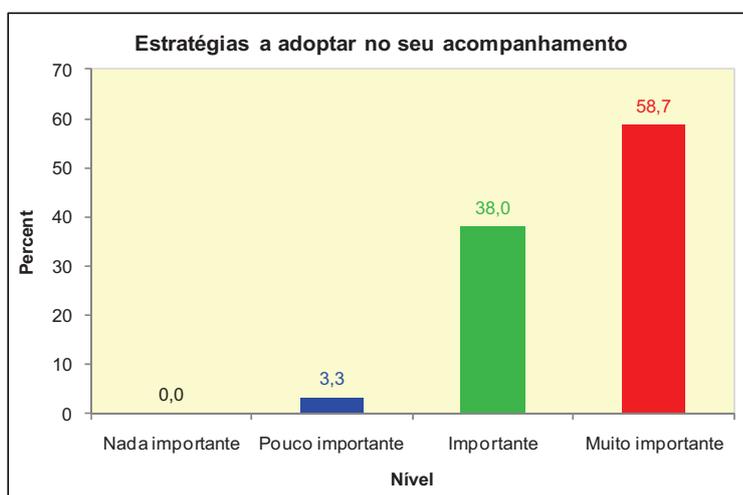


Gráfico 19: Estratégias a adoptar no acompanhamento

No que diz respeito à questão 9.e) *Todos os domínios a)b)c)d)* verificamos que, 61,5% dos docentes acha ser “importante”, 30,8% “muito importante” e 7,7% “pouco importante”. Pode inferir que, do nível de importância atribuído às

diversas abordagens, a maioria dos docentes atribuí “muito importante” às abordagens -identificação do sobredotado; estratégias a adoptar, e “importante” às abordagens -legislação; adaptações curriculares e todos os domínios.

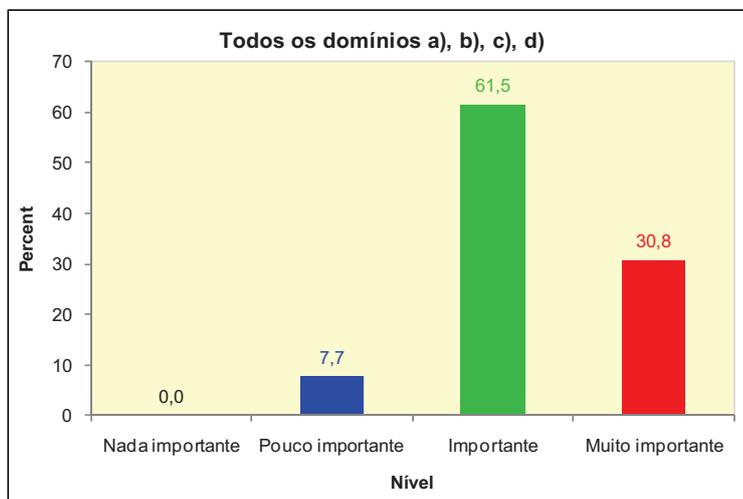


Gráfico 20: Importância de todos os domínios

Face à questão 10 *Qual o seu grau de conhecimento relativamente à actual legislação que obriga à diferenciação pedagógica no caso de crianças com capacidades excepcionais*, podemos verificar que 56,3% dos docentes reconhece que tem “pouco” conhecimento, 22,3% tem conhecimento “suficiente”, 19,4% refere “inexistente” e, 1,9% diz ter “muito” conhecimento. Daqui se pode inferir que a maioria dos docentes reconhece que tem pouco conhecimento sobre a legislação específica.

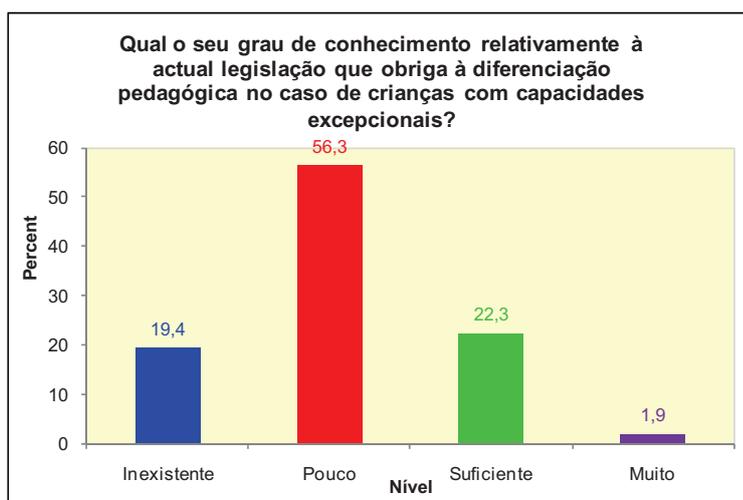


Gráfico 21: Grau de conhecimento relativamente legislação

No que diz respeito à questão 11 *Parece-lhe correcto englobar o ensino a crianças sobredotadas na Educação Especial, em termos de legislação e tratamento*, concluímos que 58% dos docentes acha que “sim” se deve englobar o ensino a crianças sobredotadas na Educação Especial, 42% acha que “não”.

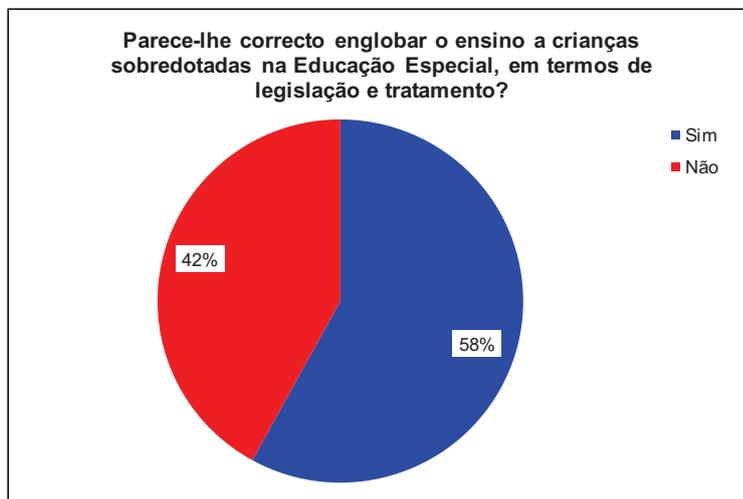


Gráfico 22: Englobar o ensino a crianças sobredotadas na Educação Especial

Face à questão 11.1 *Acha que as crianças sobredotadas deverão estar integradas*, podemos verificar que 48% dos docentes referiram que estes alunos devem estar “no ensino regular integrados na turma”, 41% “no ensino regular em classes especiais” e 11% “em escolas especiais”. Daqui se pode inferir que a maioria dos docentes defende a integração destes alunos no “ensino regular”.

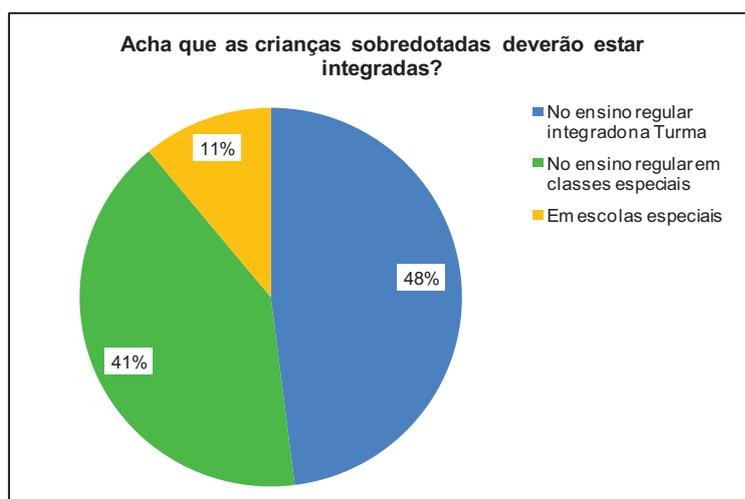


Gráfico 23: Local de integração das crianças sobredotadas

Relativamente à questão 11.2 *Qual considera, das seguintes soluções, aquela que deverá ser adoptada no processo de ensino de crianças sobredotadas*, os docentes que acham que as crianças sobredotadas devem estar integradas no em turmas regulares introduzindo alterações no processo de ensino aprendizagem, perfazem 85 %, 20,8% defendem a aceleração do processo de ensino e 6,2% a integração em turmas regulares com tratamento indiferenciado.

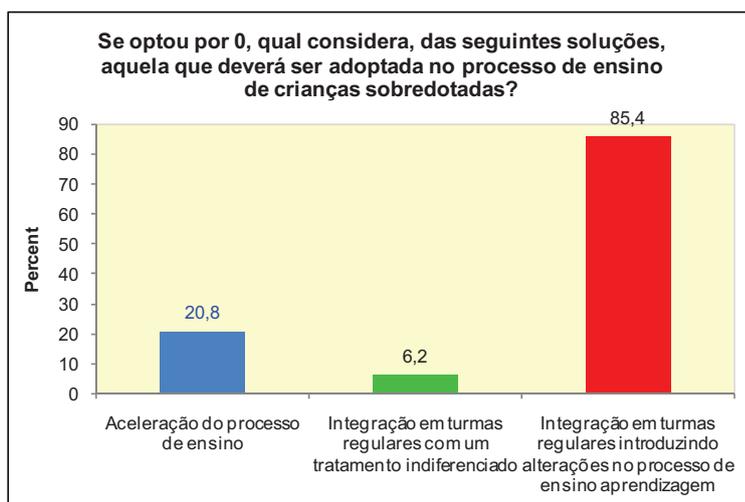


Gráfico 24: Soluções a serem adoptadas no processo de ensino de crianças sobredotadas

Face à questão 12 *Quais os principais obstáculos que o professor poderá encontrar no bom acompanhamento dos alunos sobredotados*, os professores referiram que os principais obstáculos são: *número excessivo de alunos por turma* 70,9%; *falta de formação por parte dos docentes*, 67%; *falta de tempo para dar mais apoio a estes alunos* 70,9% e *falta de apoio de técnicos na área da psicologia da educação* 54,4%.

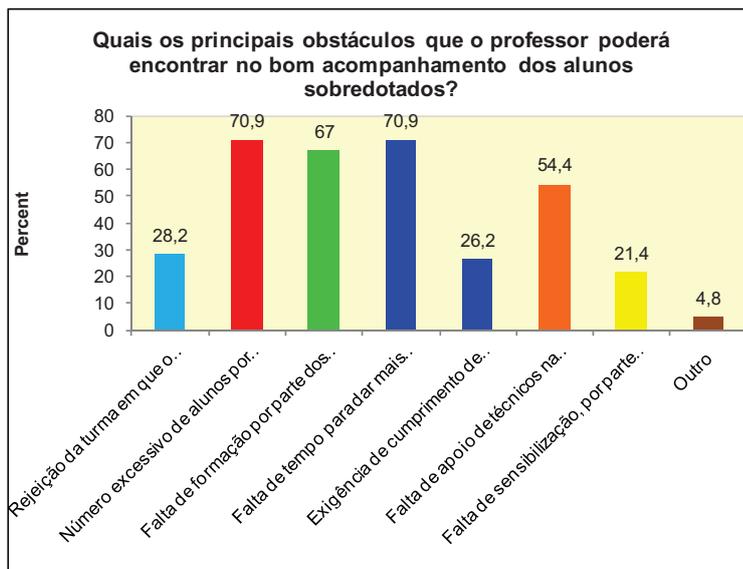


Gráfico 25: Principais obstáculos que o professor poderá encontrar no bom acompanhamento dos alunos sobredotados

No que diz respeito à questão 13 *Sente-se capaz de acompanhar, a nível escolar, uma criança sobredotada*, podemos verificar que 73,5% dos inquiridos refere que “sim, mas recorrendo a outros profissionais”, 14,7% refere que “sim” e 11,8% refere que “não”.

Podemos inferir que a maioria dos docentes reconheça que só pode acompanhar estas crianças com a ajuda de outros profissionais, demonstrando, assim, a sua falta de preparação no que diz respeito à temática em estudo.

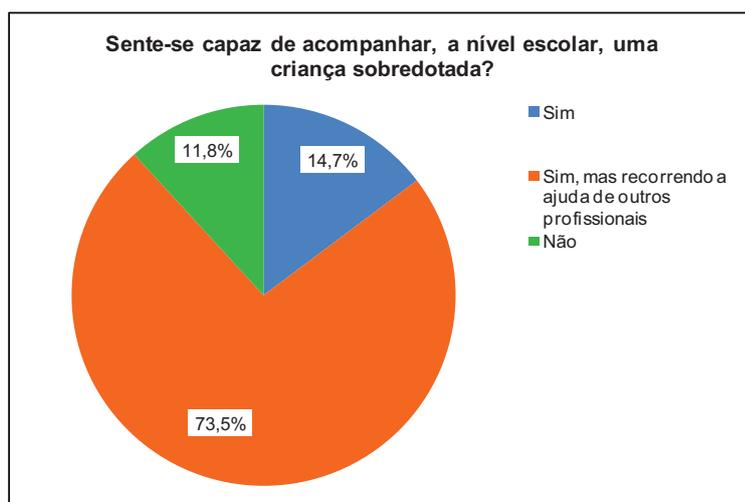


Gráfico 26: Capacidade de acompanhar, a nível escolar, uma criança sobredotada

Relativamente à questão 14 *Caso necessite de recorrer a outras ajudas profissionais, quem procuraria para o ajudar nessa tarefa*, os professores, optaram por duas: ajuda do Psicólogo revela que, 56,3% dos docentes afirma que “sim” necessita da ajuda desse técnico e ajuda do Professor Especializado podemos verificar que 83,5% dos docentes afirmam “sim”, que é necessária a ajuda desse técnico.

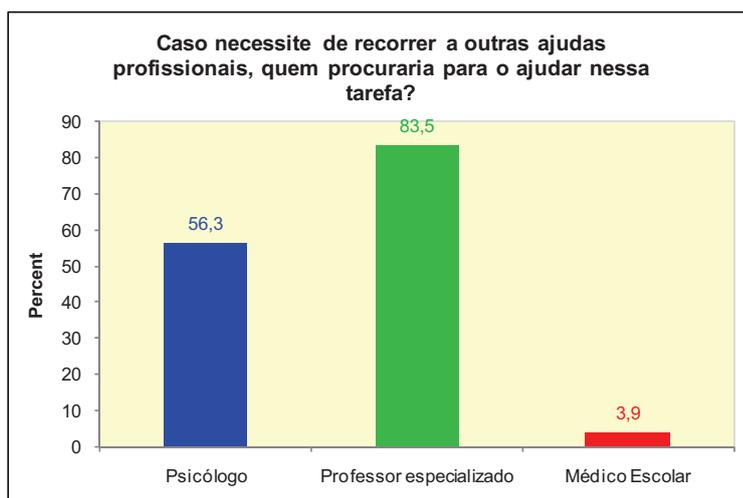


Gráfico 27: Necessidade de procurar outras ajudas profissionais

Face à questão 15 *No caso de ser capaz de adoptar estratégias para desenvolver capacidades do aluno sobredotado, que repercussões acha que daí advirão, a nível do seu desempenho*, podemos referir que 70% dos docentes afirmaram “bastante significativas”, 10% “muito significativas”, 19% “pouco significativas” e 1% “nada significativas”.

Daqui se pode inferir que, embora a maioria dos docentes reconhece que, as repercussões que poderão advir, a nível do desempenho escolar possam ser “bastante significativas” uma percentagem mínima referiu como sendo “muito significativas” 10%, mais uma vez, evidenciando o desconhecimento da temática sobredotação.

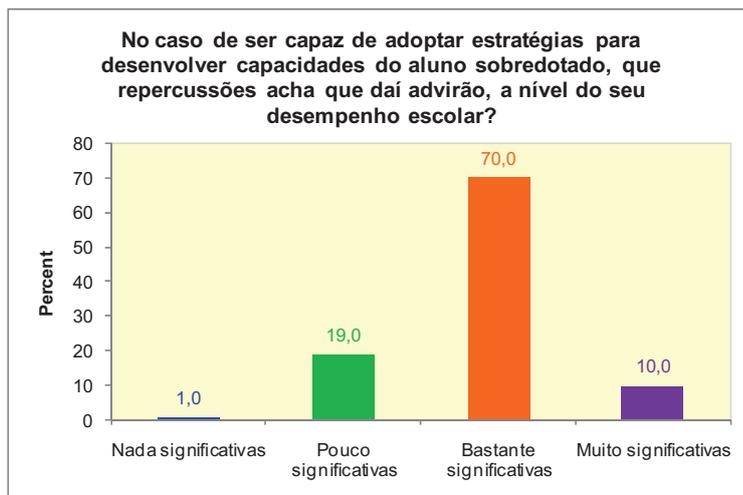


Gráfico 28: Repercussões

No que diz respeito à questão 16 *Acha que, nas suas aulas, a criatividade, a intuição ou a imaginação são valorizadas, curricularmente, em termos de conteúdo e processo*, os docentes referem que, 78,4% “sim” valorizam estes aspectos, 8,8% “não” e 12,7% “não sabe”. Podemos, pois inferir que, a maioria dos professores, nas suas aulas valoriza curricularmente, em termos de conteúdo e processo, a criatividade, a intuição ou a imaginação.

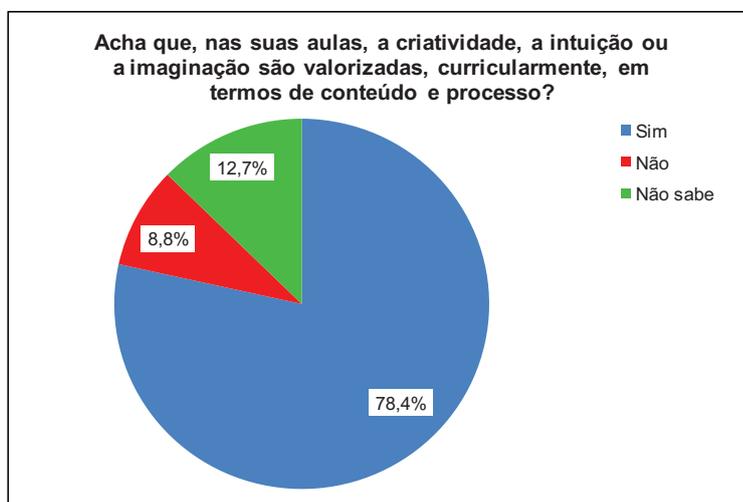


Gráfico 29: Valorização criatividade/intuição/imaginação

- Escala de Avaliação para Professores (EP)

ESCALA PARA PROFESSORES DO 1º CICLO*

Face à questão 1 *Colocou muitas questões na sala de aula* os professores verificaram que 45% dos alunos observados colocam “algumas vezes” muitas questões na sala de aula, 32% colocam “quase sempre, ou sempre”, 12% “raramente” e 11% “poucas vezes” do que se pode inferir que a maioria dos alunos coloca muitas questões.

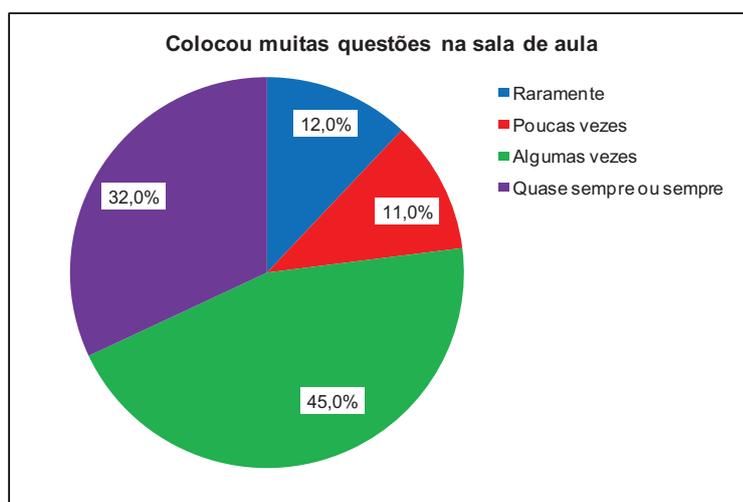


Gráfico nº 1- Colocar muitas questões na sala de aula

No que diz respeito à questão 2 *Falou muito sem ser solicitado*, os professores puderam verificar que 34% “raramente” falou sem ser solicitado; 24% “poucas vezes” falou; 31% falou “algumas vezes” e 11% falou “sempre ou quase sempre”, donde se pode inferir que a maioria dos alunos observados só falava quando solicitada. Relativamente à questão nº 1, poderá existir uma contradição no que diz respeito à percentagem, ou seja, nesta questão, 1 em 3 alunos só fala quando solicitada, e na questão nº 1, 1 em 3 alunos coloca muitas questões na sala de aula.

Também no nosso ponto de vista a questão não foi entendida pelos professores pois referia-se a “colocar questões pertinentes por iniciativa própria”, e foi tido como “intervir sem ter necessidade”.

* A análise estatística é apresentada em tabela - Anexo II

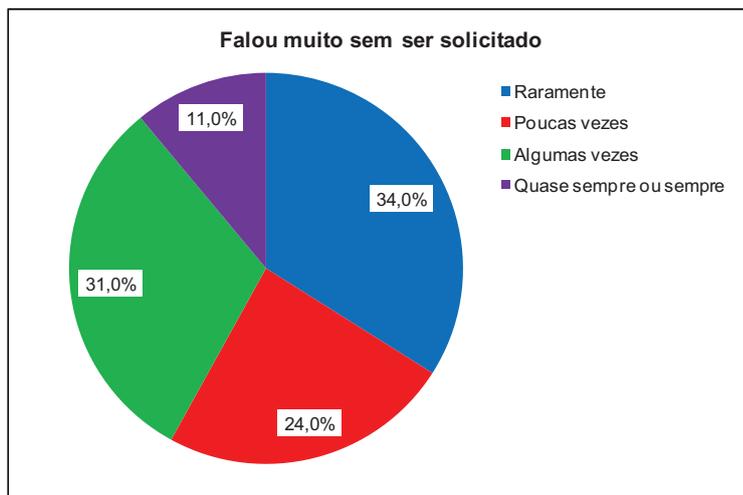


Gráfico n° 2 – Falar sem ser solicitado

Relativamente à questão 3 *Habitualmente faz os trabalhos de casa às várias disciplinas*, os professores constataram que 3% dos alunos “raramente” faz os trabalhos de casa; 17,2% faz “poucas vezes” e 79,8% faz “quase sempre ou sempre”. Pode-se depreender que a maioria dos alunos observados realiza os trabalhos de casa.

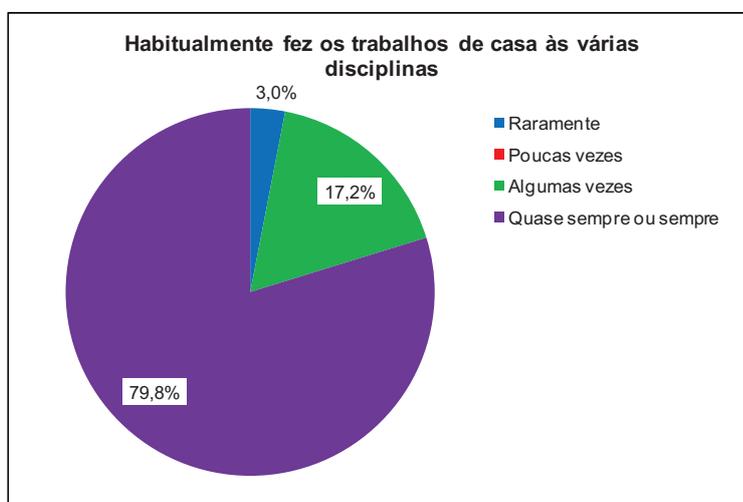


Gráfico n° 3 – Elaboração dos trabalhos de casa

Quanto à questão 4 *Respondeu rápida e acertadamente às solicitações do professor, qualquer que seja o tema*, os professores verificaram que 4% dos alunos observados “raramente” respondeu rápida e correctamente às solicitações dos professores; 17% respondeu “poucas vezes”; 34% respondeu “algumas vezes” e 45% respondeu “quase sempre ou sempre”. Podemos depreender que a

maioria dos alunos observados respondeu rápida e acertadamente às solicitações dos professores.

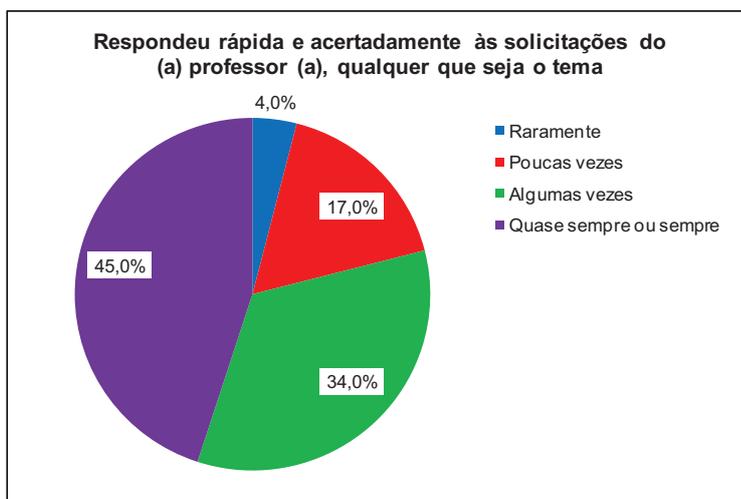


Gráfico n° 4 – Responder rápida e acertadamente

Face à questão 5 *Tem maior capacidade intelectual do que a maioria dos seus colegas*, podemos verificar que 25,8% dos alunos observados “raramente” apresenta maior capacidade intelectual; 26,3% “poucas vezes” apresenta; 38,9% apresenta “algumas vezes” e 18,9 apresenta “quase sempre ou sempre”. Pode-se depreender que a maioria dos alunos observados apresenta maior capacidade, embora com uma margem pouco significativa.

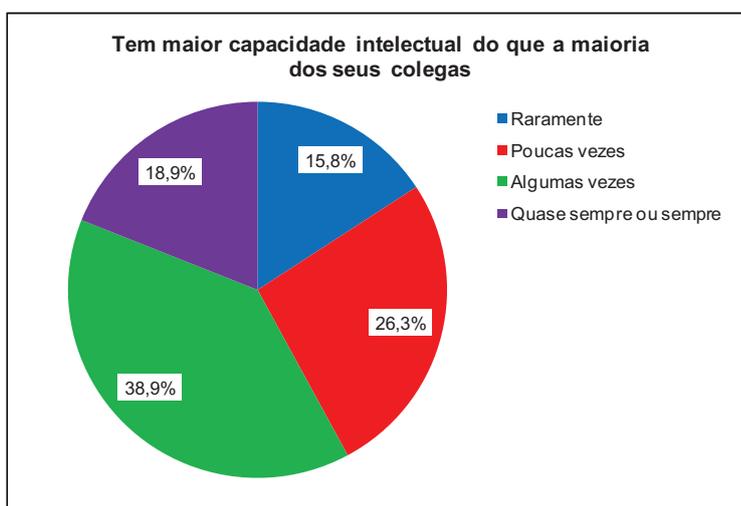


Gráfico n° 5 – Capacidade intelectual

No que diz respeito à questão 6 *Tem um vocabulário rico para a idade e ano de escolaridade que frequenta*, os professores verificaram que 9% dos alunos

observados “raramente” apresentam vocabulário rico; 38% apresentam “poucas vezes”; 30% “algumas vezes” e 23% apresentam “quase sempre ou sempre”. Podemos dizer que a maioria dos alunos observados apresenta maior capacidade, embora com uma margem pouco significativa.

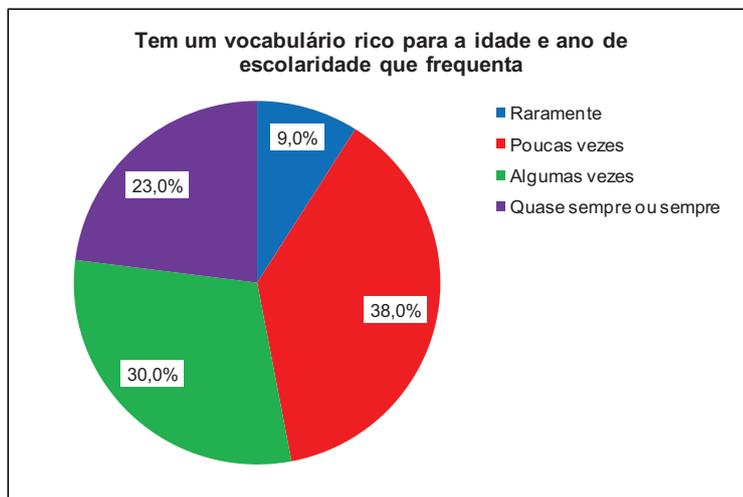


Gráfico nº 6- Riqueza de vocabulário

Relativamente à questão 7 *Compreendeu com facilidade a informação transmitida e recorda-a com facilidade*, os professores puderam verificar que 9% dos alunos observados “raramente” compreendem e recordam com facilidade a informação transmitida; 15% compreendem e recordam “poucas vezes”; 44% compreendem e recordam “algumas vezes” e 32% “quase sempre ou sempre”. Pode-se depreender que, a maioria dos alunos observados compreendem e recordam com facilidade a informação transmitida.

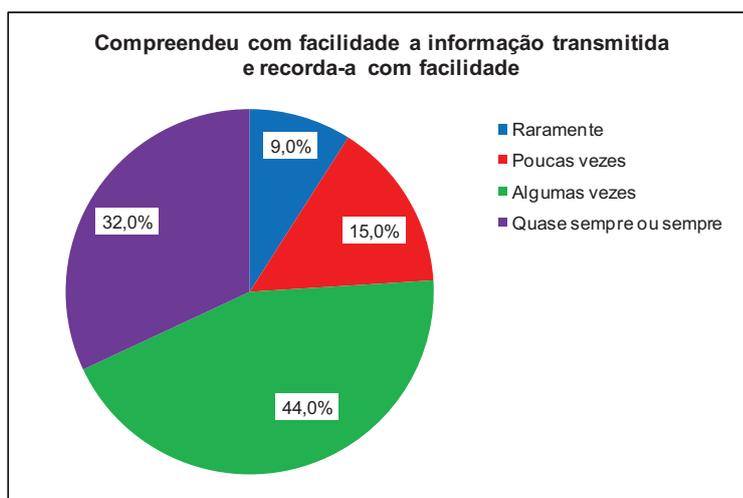


Gráfico nº 7 - Compreender e reter informação

Face à questão 8 *Aplicou os conhecimentos adquiridos numa matéria, noutra matéria diferente*, os professores constataram que 6% dos alunos observados “raramente” aplicou os conhecimentos adquiridos, noutra matéria diferente; 16% “poucas vezes” aplicou; 44% aplicou “algumas vezes” e 34% aplicou “quase sempre ou sempre”.

Podemos concluir que a maioria dos alunos observados aplicou os conhecimentos adquiridos numa matéria, noutra matéria diferente.

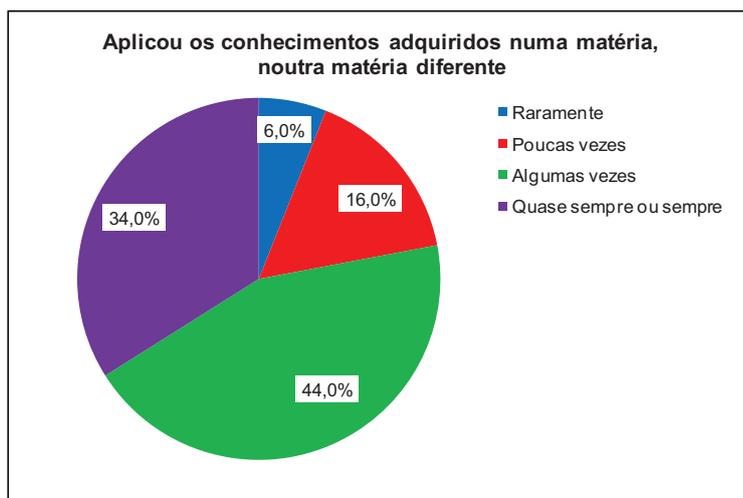


Gráfico nº 8 – Aplicação de conhecimentos

No que diz respeito à questão 9 *Cumpriu adequadamente as obrigações e os deveres escolares*. Os professores referiram que 2% dos alunos observados “raramente” cumpriu adequadamente as obrigações escolares; 10% cumpriu “poucas vezes”; 36% cumpriu “algumas vezes” e 52% cumpriu adequadamente “quase sempre ou sempre” as obrigações e os deveres escolares.

Podemos concluir que a maioria dos alunos observados cumpriu adequadamente as obrigações e os deveres escolares.

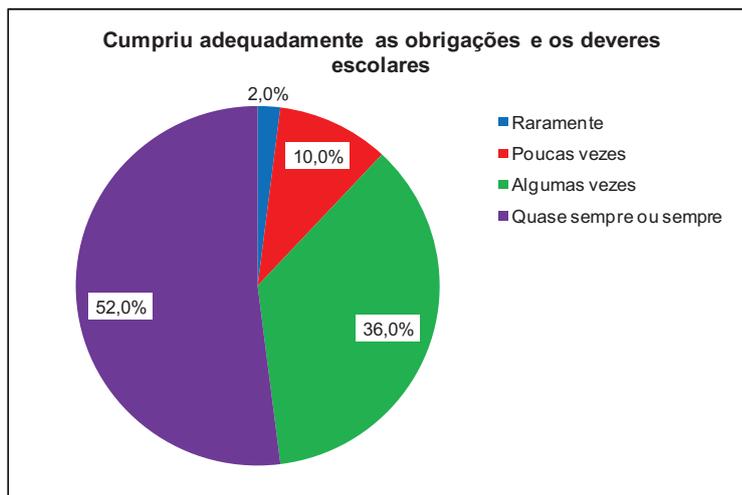


Gráfico nº 9 – Cumprimento dos deveres escolares

Terminamos o domínio respeitante à Competência Escolar. Vamos iniciar o domínio que diz respeito à Conduta/Comportamento. No que diz respeito à questão 10 *Assumiu responsabilidades e obrigações*, os professores constataram que 2% dos alunos observados “raramente” assumiu responsabilidades e obrigações; 11,1% “poucas vezes” assumiu; 42% assumiu “algumas vezes” e 44% assumiu “quase sempre ou sempre”.

Podemos daqui inferir que, a maioria dos alunos observados assumiram responsabilidades e obrigações.

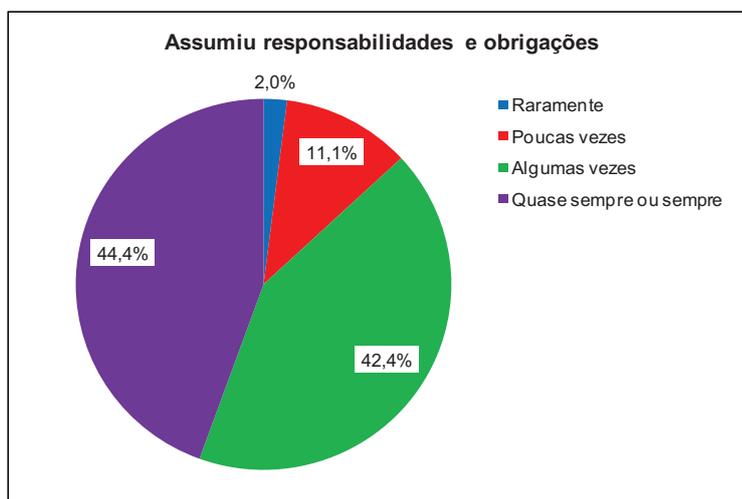


Gráfico nº 10 – Responsabilidades e obrigações

Face à questão 11 *Comportou-se bem na sala de aula*, os professores verificaram que 1% dos alunos observados “raramente” se comportaram bem; 3% “poucas vezes” se comportaram bem; 32% portaram-se bem “algumas vezes” e 64% Quase sempre ou sempre” se comportaram bem.

Podemos concluir que, a maioria dos alunos observados comportaram-se bem na sala de aula.

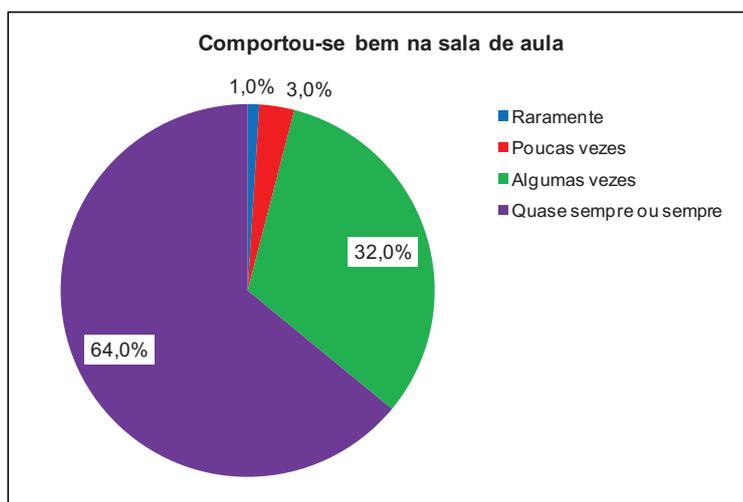


Gráfico n.º 11 – Comportamento na sala de aula

Relativamente à questão 12 *Relacionou-se facilmente com os adultos*, os professores verificaram que 16,2% dos alunos observados “poucas vezes” se relacionaram com facilidade com adultos e 83,8% “quase sempre ou sempre” se relacionaram com adultos, podemos depreender que a grande maioria dos alunos observados se relaciona com facilidade com os adultos.

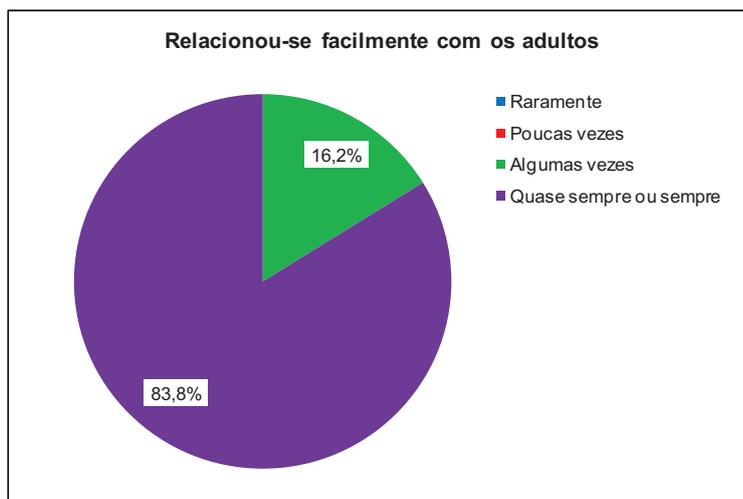


Gráfico n.º 12 – Relacionamento com adultos

Face à questão 13 *Envolveu-se frequentemente em conflitos*, os professores puderam constatar que 71% dos alunos observados “raramente” se envolveram em conflitos; 12% “poucas vezes” se envolveram em conflitos; 15% envolveram-se “algumas vezes” e 2% envolveram-se “quase sempre ou sempre” em conflitos. Podemos dizer que, a maioria dos alunos observados não se envolveram frequentemente em conflitos.

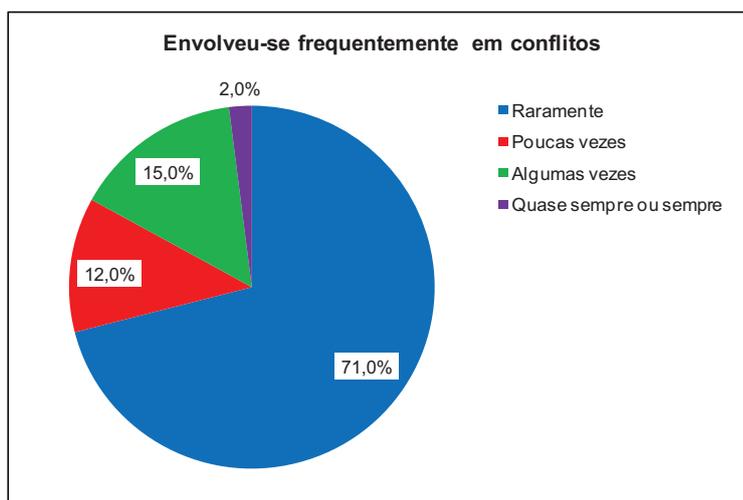


Gráfico nº 13 - Envolvimento em conflitos

Relativamente à questão 14 *Comportou-se bem no recreio escolar* os professores verificaram que 4% dos alunos observados “poucas vezes” se comportou bem; 28% se comportou bem “algumas vezes” e 68% “quase sempre ou sempre” se comportou bem. Podemos dizer que a maioria dos alunos observados se comportou bem no recreio escolar.

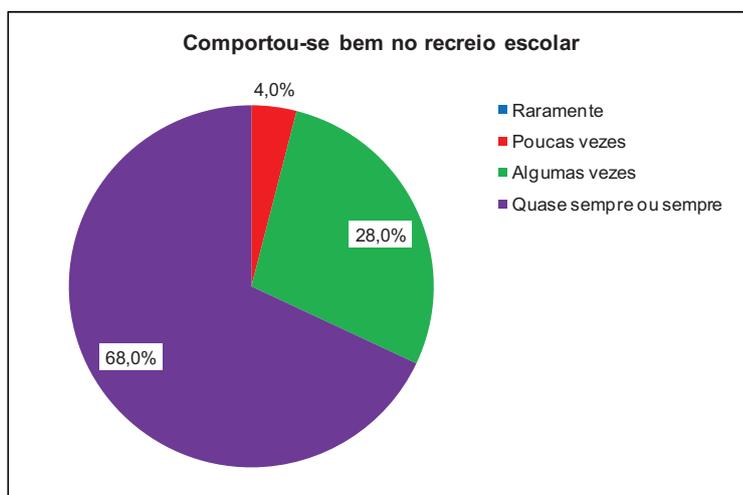


Gráfico nº 14 – Comportamento no recreio

Com esta questão encerramos o domínio Conduta/Comportamento. Vamos iniciar o domínio Aceitação Social.

No que diz respeito à questão 15 *Relacionou-se bem com os pares*, os professores verificaram que 7% dos alunos observados “poucas vezes” se relacionou facilmente com os pares; 25% relacionou-se “algumas vezes” e 68% relacionou-se “quase sempre ou sempre” com os pares.

Podemos depreender que, a maioria dos alunos se relacionam com facilidade com os pares.

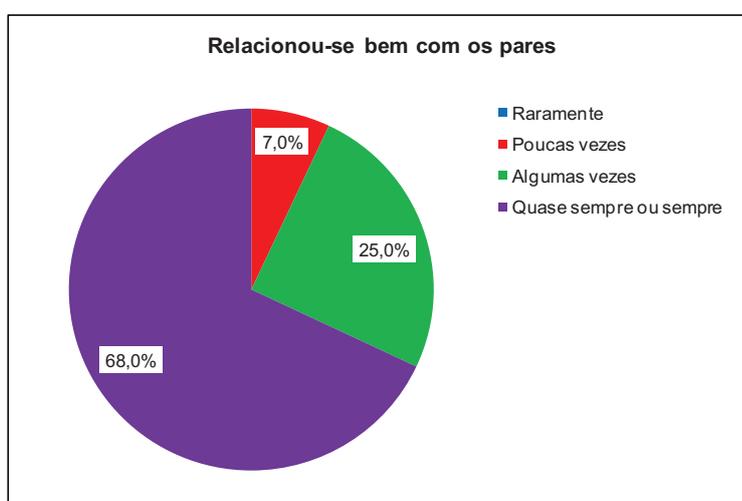


Gráfico n.º 15 – Relacionamento com os pares

Face à questão 16 *Foi-lhe fácil fazer amigos*, os professores verificaram que 1% dos alunos observados “raramente” teve facilidade em fazer amigos; 1% “poucas vezes” teve facilidade em fazer amigos; 25% teve “algumas vezes” facilidade e 73% “quase sempre ou sempre” teve facilidade em fazer amigos.

Podemos concluir que a maioria dos alunos observados teve facilidade em fazer amigos.

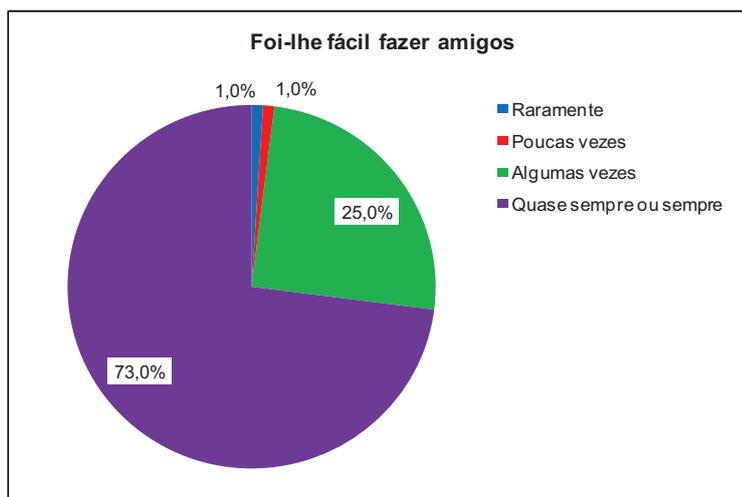


Gráfico nº 16 – Facilidade em fazer amigos

No que diz respeito à questão 17 *Tem os amigos que deseja*, os professores verificaram que 3,5% dos alunos observados “poucas vezes” têm os amigos que desejam; 24,7% têm “algumas vezes” os amigos que desejam e 71,8% têm “quase sempre ou sempre” os amigos que desejam. Podemos concluir que, a maioria dos alunos observados têm os amigos que desejam.

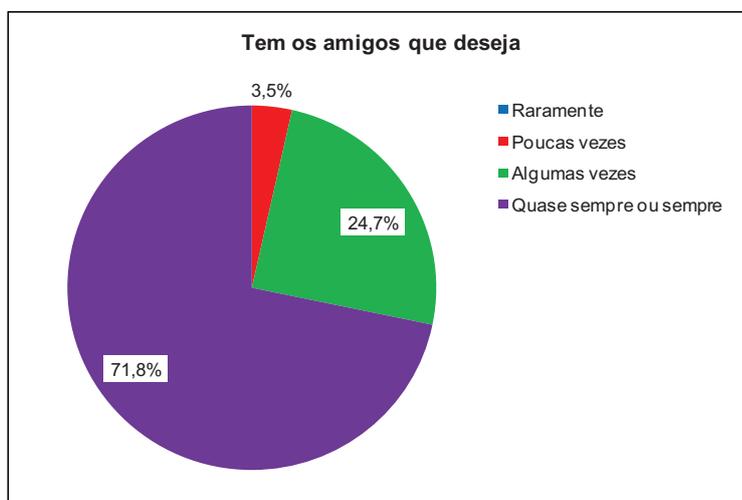


Gráfico nº 17 – Amigos que deseja

Relativamente à questão 18 *Tem muitos amigos*, os professores constataram que 25,8% dos alunos observados tem muitos amigos “algumas vezes” e 74,2% tem “quase sempre ou sempre” muitos amigos. Depreende-se que a maioria dos alunos observados tem muitos amigos.

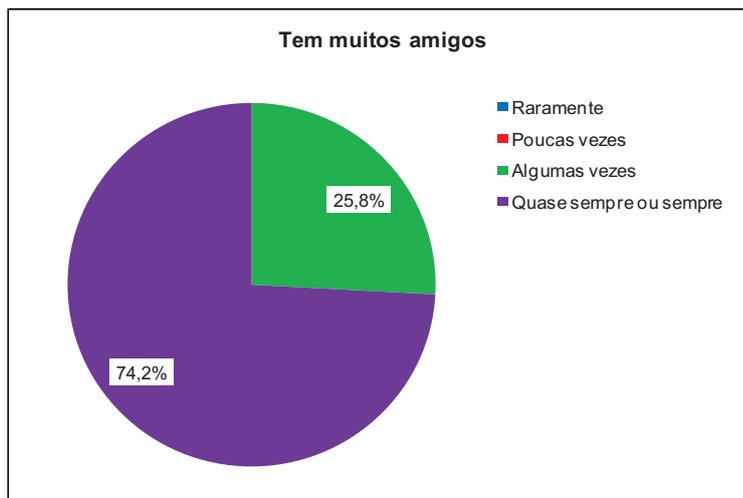


Gráfico n° 18 – Quantidade de amigos

Face à questão 19 *É conhecido e estimado pelos colegas*, os professores verificaram que 2,2% dos alunos observados é “poucas vezes” conhecido e estimado pelos colegas; 30% é “algumas vezes” e 67,8% é “quase sempre ou sempre” conhecido e estimado pelos colegas. Podemos concluir que a maioria dos alunos observados é conhecido e estimado pelos colegas.

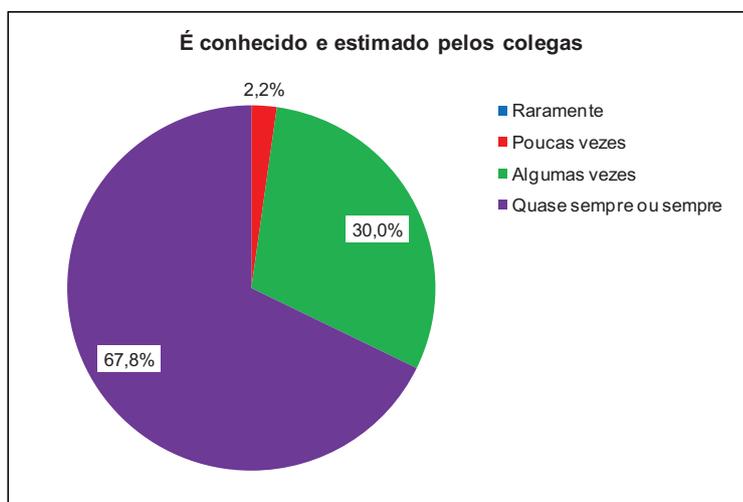


Gráfico n° 19 – Conhecido e estimado pelos colegas

No que diz respeito à questão 20 *É mais popular do que a maioria dos seus colegas*, os professores constataram que, dos alunos observados 3,7% “raramente” é mais popular; 19,5% “poucas vezes” é mais popular; 56,1% “algumas vezes” é mais popular e 20,7% “quase sempre ou sempre” é mais

popular. Podemos depreender que, nos alunos observados uma elevada percentagem é mais popular do que a maioria dos seus colegas.

Encerramos, com esta questão, o domínio Aceitação Social. Vamos iniciar o domínio que diz respeito à Competência Atlética.

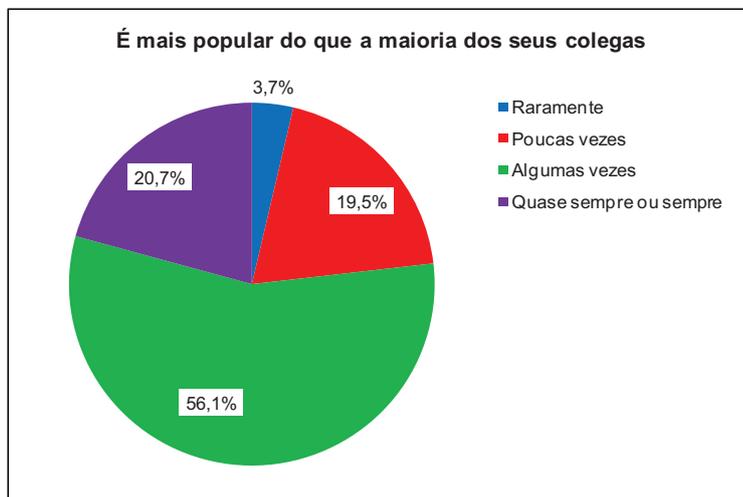


Gráfico n.º 20 – Popularidade

Face à questão 21 *Empenhou-se na prática de desportos e actividades físicas*, OS professores referiram que 1% dos alunos observados “raramente” se empenhou na prática de desportos ou actividades físicas; 14,4% empenhou-se “poucas vezes”; 33% empenhou-se “algumas vezes” e 51,5% “quase sempre ou sempre” se empenhou.

Podemos concluir que a maioria dos alunos observados se empenhou na prática de desportos ou actividades desportivas.

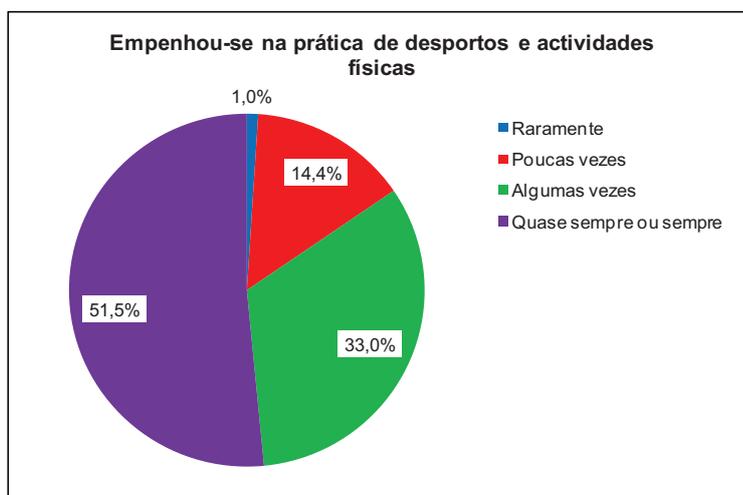


Gráfico n.º 21 – Empenho em desportos

Relativamente à questão 22 *Deu importância à prática de desportos e actividades físicas*, foi constatado pelos professores que 1% dos alunos observados “raramente” deu importância à prática de desportos e actividades físicas; 11,2% deu “poucas vezes” importância; 35,7% deu importância “algumas vezes” e 52% deu importância “quase sempre ou sempre”. Podemos concluir que a maioria dos alunos observados deu importância à prática de desportos ou actividades físicas.

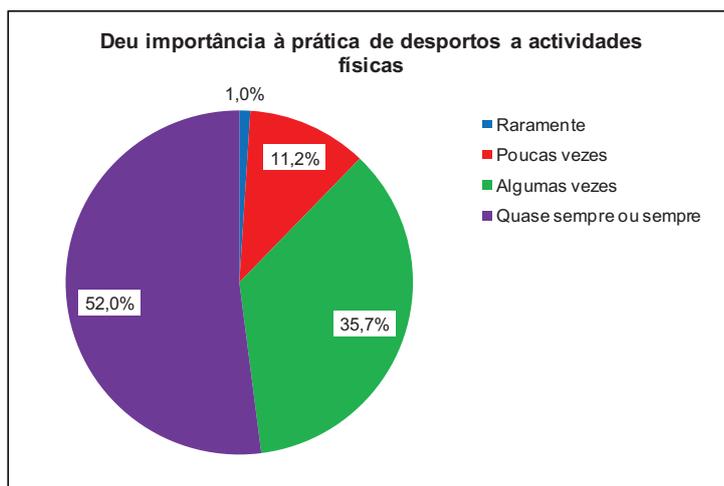


Gráfico nº 22 – Importância atribuída

Face à questão 23 *Foi bom em todos os desportos*, os professores verificaram que, dos alunos observados 1% “raramente” foi bom em todos os desportos; 13,3% foi bom “poucas vezes”; 33,8% foi “algumas vezes” bom e 48% foi “Quase sempre ou sempre” bom. Podemos, pois, concluir que, a maioria dos alunos observados foi bom em todos os desportos.

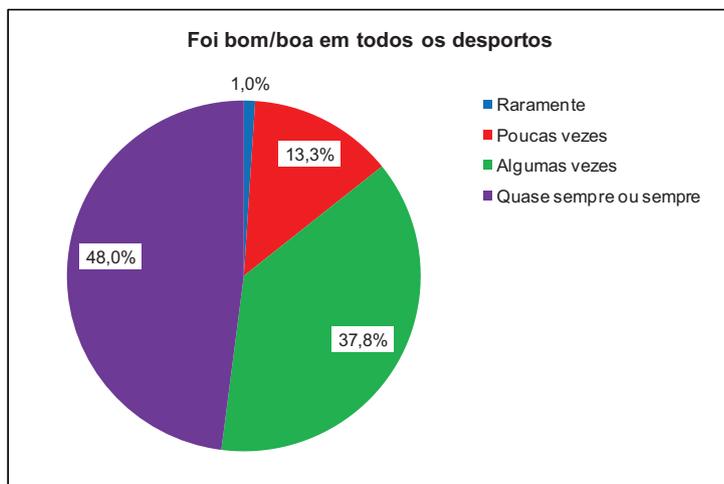


Gráfico nº 23 – Performance desportiva

Relativamente à questão 24 *Obteve êxito em desportos novos*, foi constatado pelos professores que 2% dos alunos observados “raramente” obteve êxito em desportos novos; 15,3% obteve êxito “poucas vezes”; 32,7% “algumas vezes” obteve êxito e 50% “quase sempre ou sempre” obteve êxito. Podemos concluir que a maioria dos alunos observados obteve êxito na prática de novos desportos.

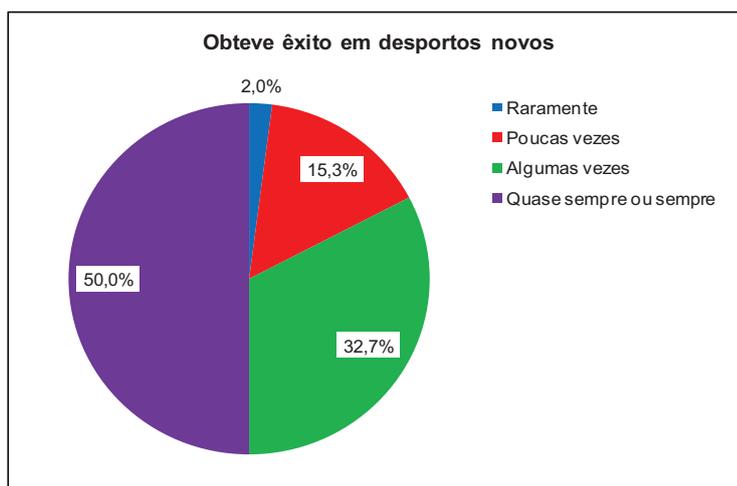


Gráfico n.º 24 – Êxito obtido

Face à questão 25 *Foi persistente e activo nas actividades físicas*, os professores verificaram que 2% dos alunos observados “raramente” foi persistente nas actividades físicas; 16,3% foi “poucas vezes” persistente; 27,6% foi persistente “algumas vezes” e 54,1% foi “quase sempre ou sempre” persistente. Concluimos pois que, a maioria dos alunos observados foram persistentes nas actividades físicas.

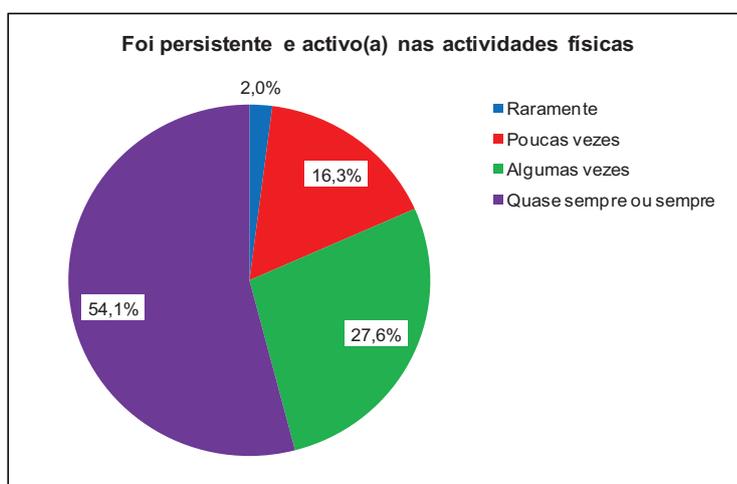


Gráfico n.º 25 - Persistência na actividade física

Relativamente à questão 26 *Preferiu participar em vez de observar os jogos e desportos*, foi constatado pelos professores que 1% dos alunos observados “raramente” preferiu participar em vez de observar; 11,2% “poucas vezes” preferiu participar; 31,6% preferiu “algumas vezes” participar e 56,1% referiu participar “quase sempre ou sempre” preferiu participar. Concluimos, assim, que a maioria dos alunos observados preferem participar em vez de observar os jogos desportivos.

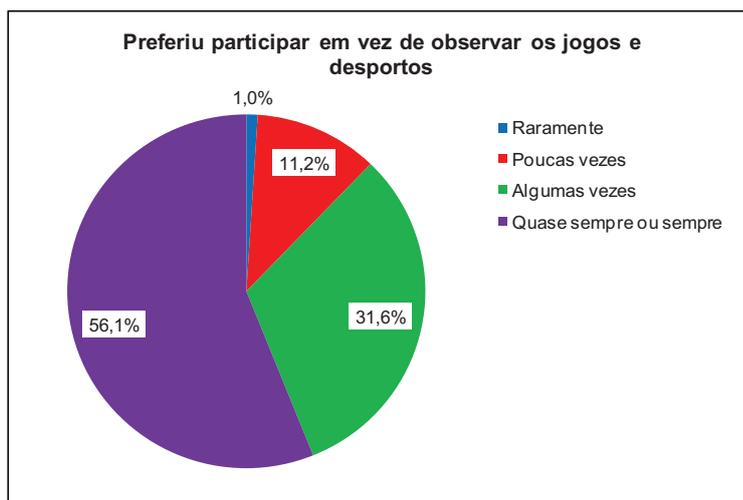


Gráfico nº 26 – Participação

Face à questão 27 *É mais competente em desportos e actividades físicas do que a maioria dos seus colegas*, os professores verificaram que 14,1% “raramente” tem mais competência em desportos físicos; 16,3% tem “poucas vezes”; 48,9% tem mais competência “algumas vezes e 20,7% tem “quase sempre ou sempre” mais competência.

Podemos, pois, concluir que a maioria dos alunos observados é mais competente em desportos e actividades físicas do que a maioria dos colegas.

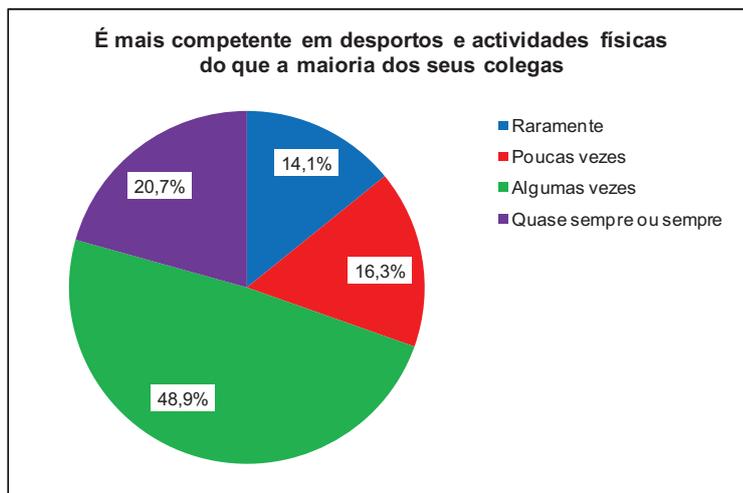


Gráfico n° 27 – Competência

Com esta questão encerramos o domínio Competência Atlética. Vamos iniciar o domínio relativo à Aparência Física.

Relativamente à questão 28 *Gosta do seu corpo*, os professores verificaram que 1,1% dos alunos observados “raramente” gosta do seu corpo; 3,4% “poucas vezes” gosta; 31% gosta “algumas vezes” e 64,4% quase sempre ou sempre” gosta.

Podemos inferir que a maioria dos alunos observados gosta do seu corpo.

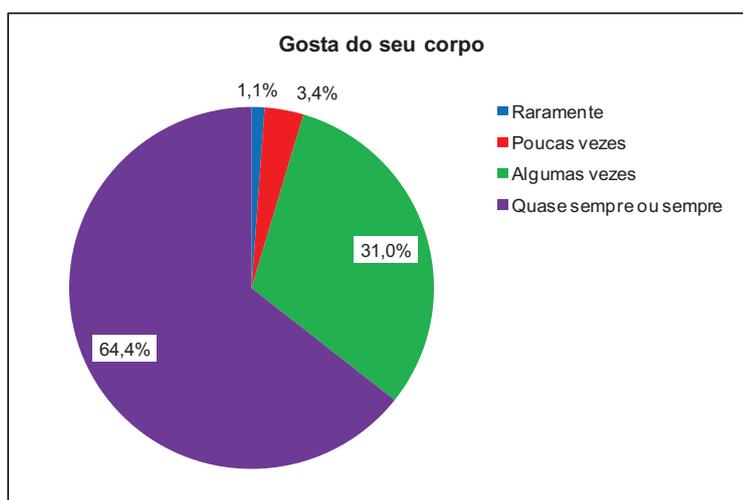


Gráfico n° 28 – Gostar do corpo

Face à questão 29 *Gosta do seu aspecto físico*, foi constatado pelos professores que 1,1% dos alunos observados “raramente” gostam do seu

aspecto físico; 4,6% “poucas vezes” gosta; 26,4% gosta “algumas vezes” e 67,8% “quase sempre ou sempre” gosta.

Podemos inferir que a maioria dos alunos observados gosta do seu aspecto físico.

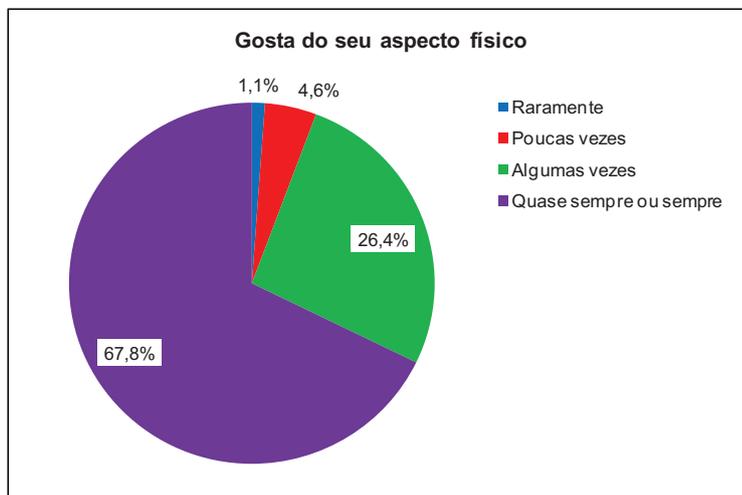


Gráfico nº 29- Aspecto físico

No que diz respeito à questão 30 Acha que o seu peso e altura estão adequados, os professores verificaram que 1,1% dos alunos observados “raramente” acha o seu peso e altura adequados; 5,7% acha “poucas vezes”; 24,1% acha “algumas vezes” e 69% “quase sempre ou sempre” acha que o seu peso e altura estão adequados. Podemos concluir que a maioria dos alunos observados acha que o seu peso e altura estão adequados.

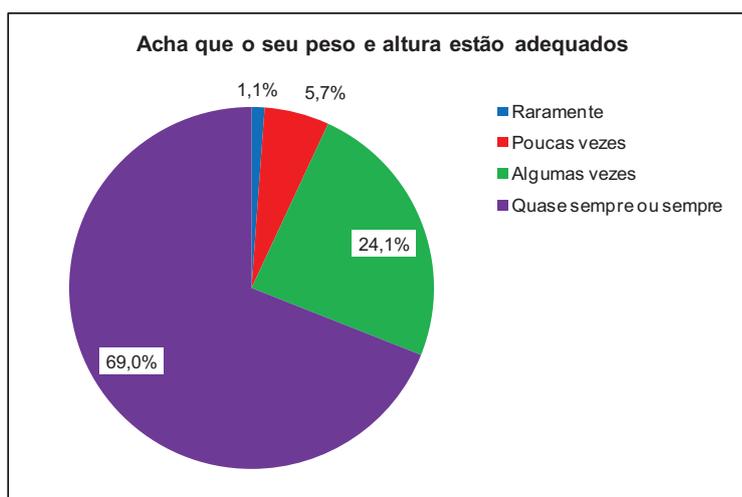


Gráfico nº30 – Peso e altura adequados

Relativamente à questão 31 *Acha a sua aparência física adequada*, os professores constataram que dos alunos observados 1,1% “raramente” acha a sua aparência física adequada; 6,9% “poucas vezes” acha; 21,8% acha “algumas vezes” e 70,1% “quase sempre ou sempre” acha a sua aparência física adequada. Podemos depreender que a maioria dos alunos observados acha a sua aparência física adequada.

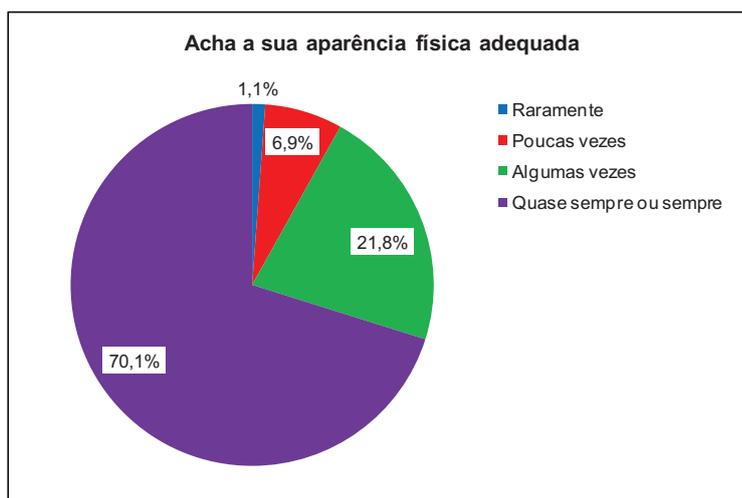


Gráfico nº 31 – Aparência física

No que diz respeito à questão 32 *Tem melhor aparência física do que a maioria dos seus colegas*, os professores puderam verificar que dos alunos observados 8,5% “raramente” acha ter melhor aparência física; 11,9% “poucas vezes” acha; 49,2% acha “algumas vezes” e 30,5% “quase sempre ou sempre” acha ter melhor aparência física. Podemos inferir que a maioria dos alunos observados acha que tem melhor aparência física do que a maior parte dos seus colegas.

Com esta questão encerramos o domínio Aparência Física. Iremos iniciar o último domínio relativo à Auto-estima Global.

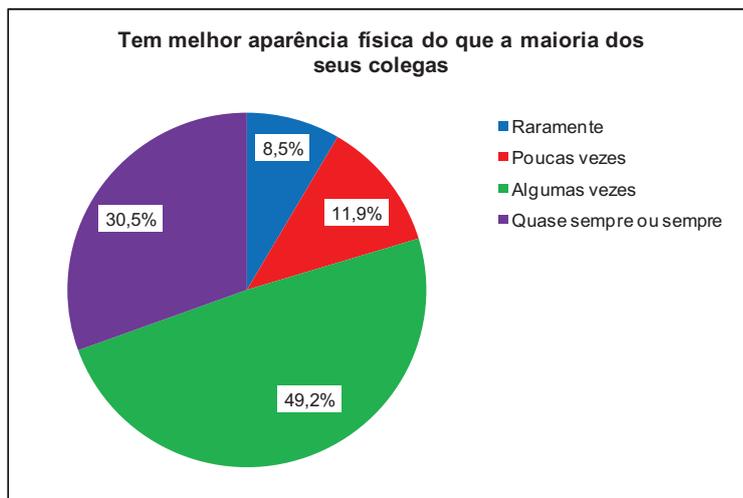


Gráfico nº 32 – Percepção da aparência física

Face à questão 33 *Gosta do tipo de pessoa que é*, os professores verificaram que dos alunos observados 4,5% “poucas vezes” gosta de si; 20,1% gosta “algumas vezes” e 69,3% “quase sempre ou sempre” gosta de si. Podemos concluir que a maioria dos alunos observados gosta do tipo de pessoa que é.

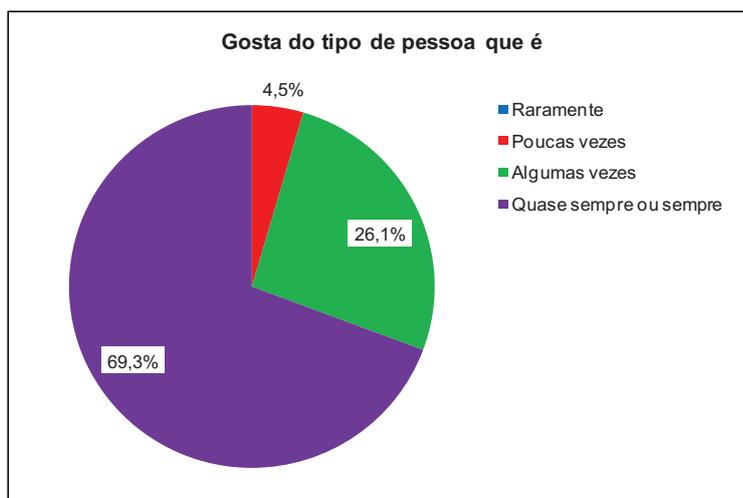


Gráfico nº 33 – Gostar de si

Face à questão 34 *Está satisfeito consigo próprio*, os professores verificaram que dos alunos observados 4,6% “poucas vezes” está satisfeito; 26,4% está “algumas vezes” e 69% está “quase sempre ou sempre” satisfeito consigo próprio. Podemos concluir que a maioria dos alunos observados está satisfeito consigo próprio.

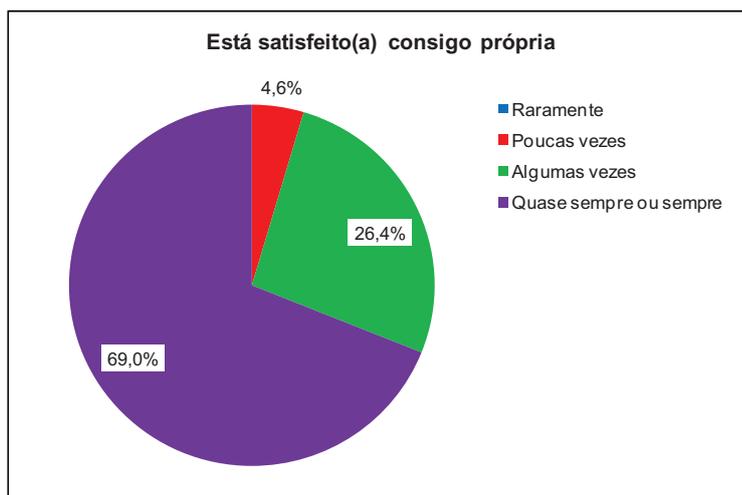


Gráfico nº 34 – Satisfação consigo próprio

Relativamente à questão 35 Gosta de ser tal como é, os professores constataram que dos alunos observados 1,1% “raramente” gosta de ser como é; 4,6% “poucas vezes” gosta; 25,3% gosta “algumas vezes e 69% “quase sempre ou sempre” gosta. Podemos depreender que a maioria dos alunos observados gosta de ser tal como é.

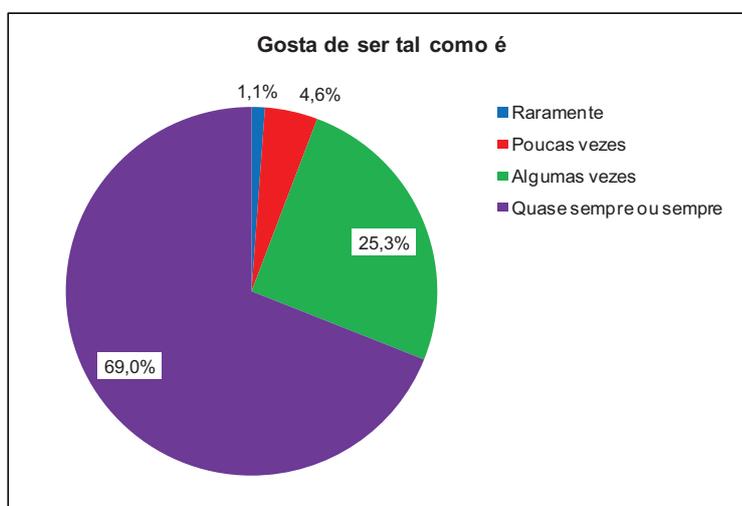


Gráfico nº 35 – Gostar de si mesmo

Face à questão 36 *Está satisfeito como faz as coisas*, No gráfico pode-se verificaram que dos alunos observados 6,9% “poucas vezes” está satisfeito; 26,4% está satisfeito “algumas vezes” e 66,7% está “quase sempre ou sempre” satisfeito. Podemos concluir pela análise que a maioria dos alunos observados está satisfeita com a maneira como faz as coisas.

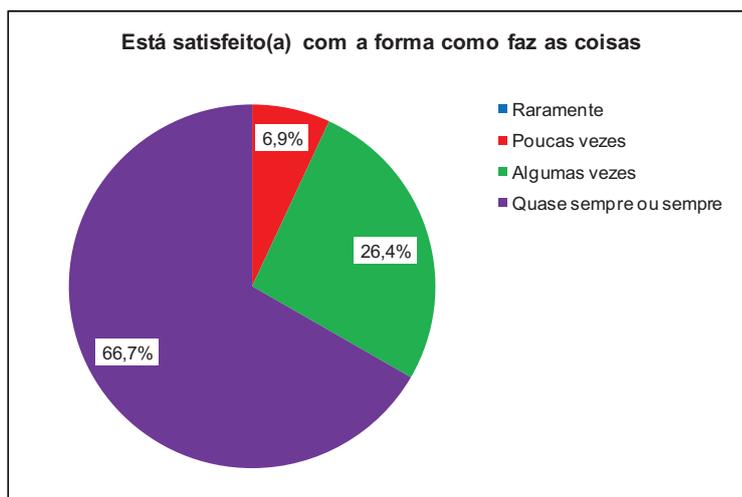


Gráfico n° 36 – Satisfação com actuação pessoal

Relativamente à questão 37 *Gosta da maneira como conduz a sua vida*, OS professores puderam constatar que dos alunos observados 10,4% “poucas vezes” gosta da maneira como conduz a sua vida; 20,9% gosta “algumas vezes” e 68,7% “quase sempre ou sempre” gosta. Podemos depreender que a maioria dos alunos observados gosta da maneira como conduz a sua vida.

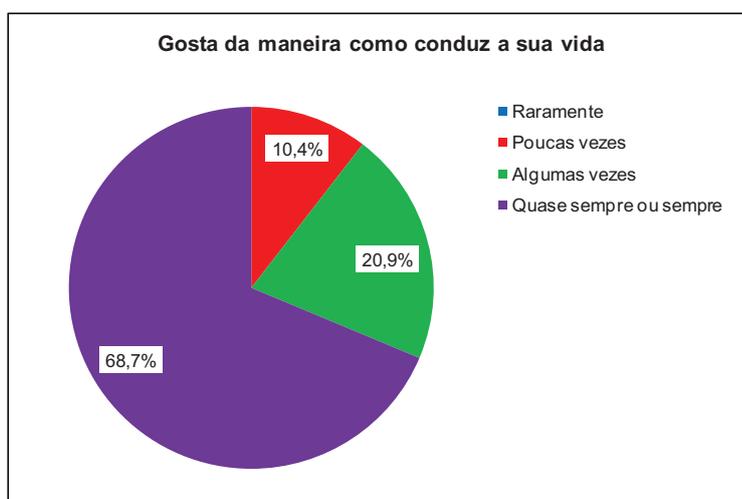


Gráfico n° 37 – Orientação pessoal

No que diz respeito à questão 38 *Tem melhor comportamento do que a maioria dos colegas*, os professores verificaram que dos alunos observados 8,8% “raramente” tem melhor comportamento; 19,8% “poucas vezes”; 46,2% “algumas vezes” e 25,3% “quase sempre ou sempre”.

Podemos concluir que a maioria dos alunos observados tem melhor comportamento do que a maioria dos seus colegas.

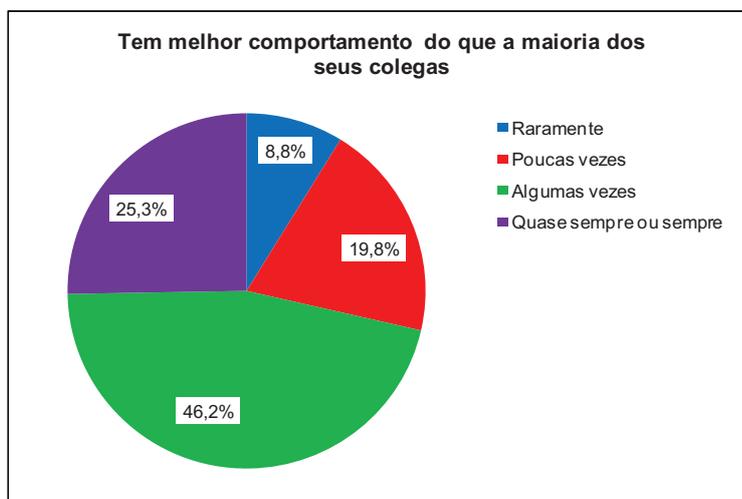


Gráfico nº 38 – Melhor comportamento

Face à questão 39 *Tem mais auto estima do que a maioria dos seus colegas*, os professores constataram que dos alunos observados 7% “raramente” tem mais auto-estima; 26,7% tem “poucas vezes”; 52,3 “algumas vezes” tem e 14% tem “quase sempre ou sempre”. Podemos depreender que dos alunos observados a maioria tem mais auto-estima do que a maioria dos seus colegas.

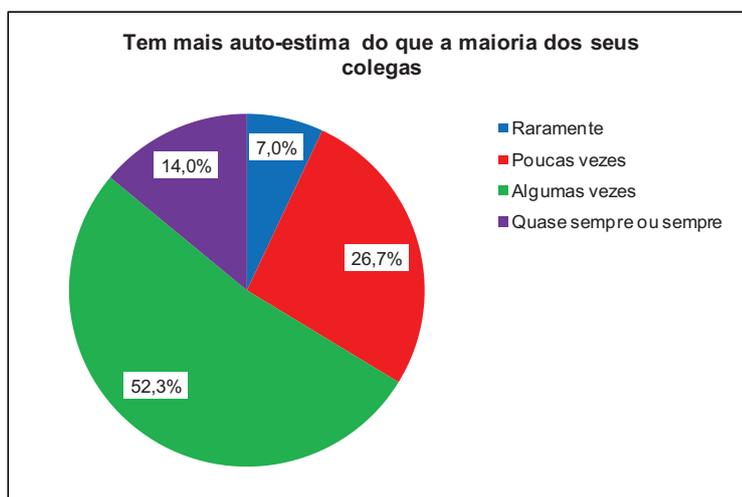


Gráfico nº 39 – Auto-estima

ESCALA PARA PROFESSORES DOS 2º E 3º CICLOS* EDUCAÇÃO FÍSICA

Face à questão 1 *Colocou muitas questões na sala de aula* os professores verificaram que dos alunos observados 28,6% “raramente” colocaram muitas questões; 14,3% colocaram “poucas vezes”; 42,9% colocaram “algumas vezes” e 14,3% colocaram “quase sempre ou sempre”. Podemos concluir que a maioria dos alunos observados colocou muitas questões na sala de aula.

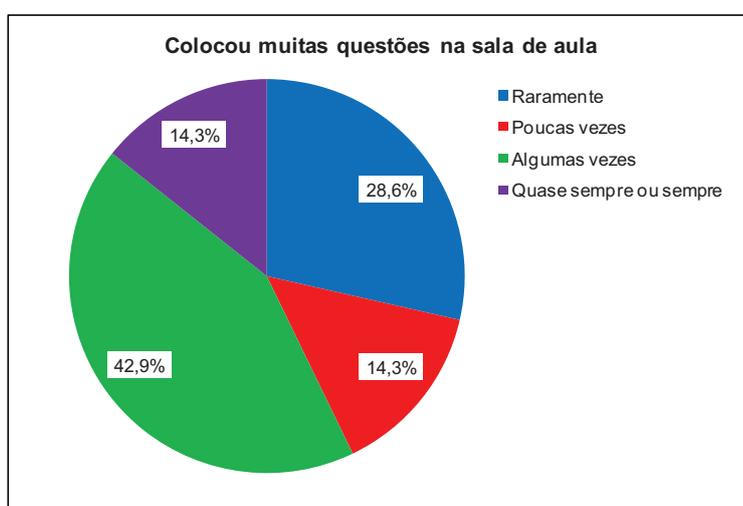


Gráfico 1 - Colocar muitas questões na sala de aula

No que diz respeito à questão 2 *Falou muito sem ser solicitado*, os professores puderam verificar que dos alunos observados 57,1% “raramente” falou sem ser solicitado; 14,3% falou “poucas vezes” e 28,6% falou “quase sempre ou sempre”. Podemos concluir que, dos alunos observados a maioria não falou sem ser solicitado, uma vez que se observa um total negativo, ou seja “raramente” + “poucas vezes” perfazem a maioria dos alunos.

De referir que no nosso ponto de vista a questão não foi entendida pelos professores pois referia-se a “colocar questões pertinentes por iniciativa própria”, e foi tida como “intervir sem ter necessidade”.

* A análise estatística é apresentada em tabela – Anexo III

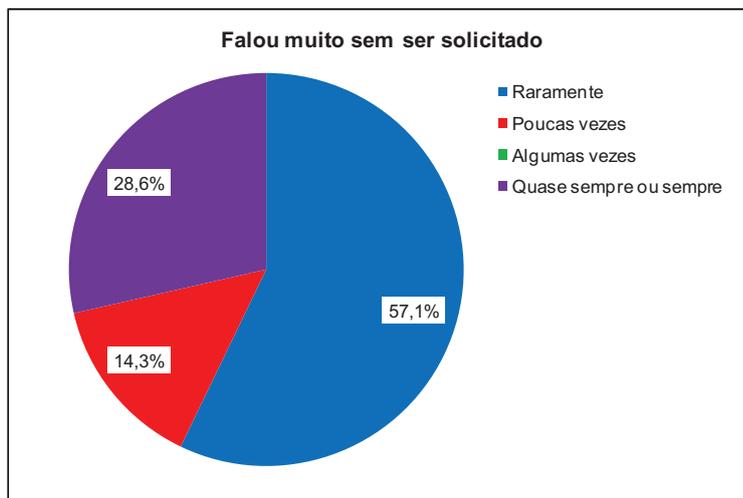


Gráfico 2 – Falar sem ser solicitado

Relativamente à questão 3 *Habitualmente faz os trabalhos de casa às várias disciplinas*, os professores constataram que dos alunos observados 20% “raramente” faz os trabalhos de casa e 80% faz “quase sempre ou sempre”. Podemos inferir que dos alunos observados a esmagadora maioria faz habitualmente os trabalhos de casa às várias disciplinas.

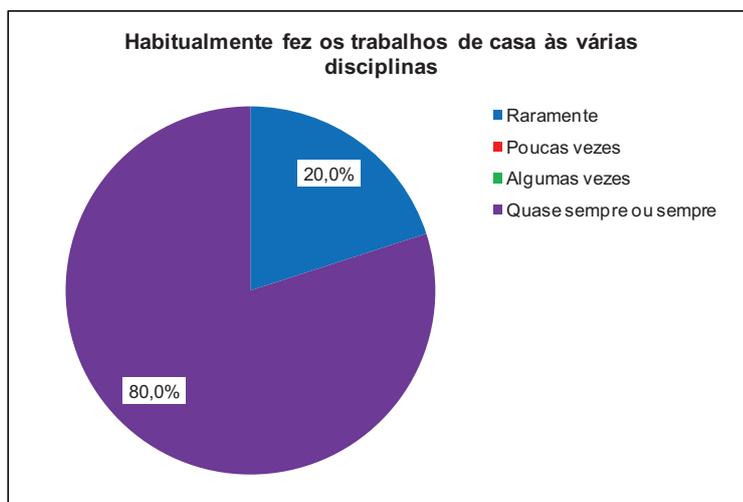


Gráfico 3 – Elaboração dos trabalhos de casa

Quanto à questão 4 *Respondeu rápida e acertadamente às solicitações do professor, qualquer que seja o tema*, os professores verificaram que dos alunos observados, 57,1% respondeu “algumas vezes” e 42,9% respondeu “quase sempre ou sempre”.

Podemos pois concluir que, dos alunos observados a esmagadora maioria respondeu rápida e acertadamente às solicitações do(a) professor(a), qualquer que seja o tema.

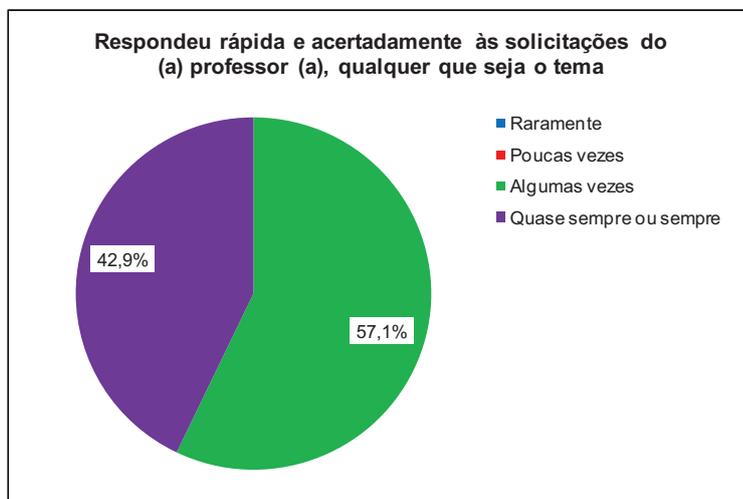


Gráfico 4 – Responder rápida e acertadamente

Face à questão 5 *Tem maior capacidade intelectual do que a maioria dos seus colegas*, podemos verificar que dos alunos observados 57,1% tem maior capacidade “algumas vezes” e 42,9% tem “quase sempre ou sempre”. Podemos inferir que dos alunos observados a esmagadora maioria tem maior capacidade intelectual que a maioria dos seus colegas.

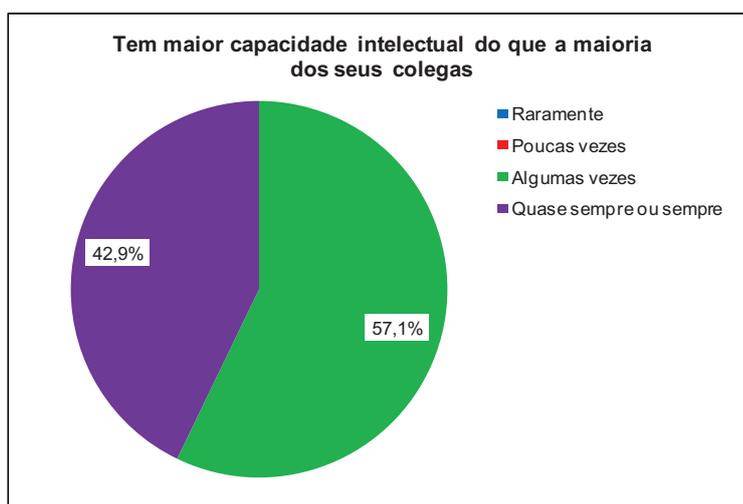


Gráfico 5 – Capacidade intelectual

No que diz respeito à questão 6 *Tem um vocabulário rico para a idade e ano de escolaridade que frequenta*, os professores verificaram que, dos alunos observados

28,6% tem “poucas vezes” vocabulário mais rico; 57,1% tem “algumas vezes” e 14,3% tem “quase sempre ou sempre”. Podemos concluir que dos alunos observados a maioria Tem vocabulário rico para a idade e ano de escolaridade que frequenta.

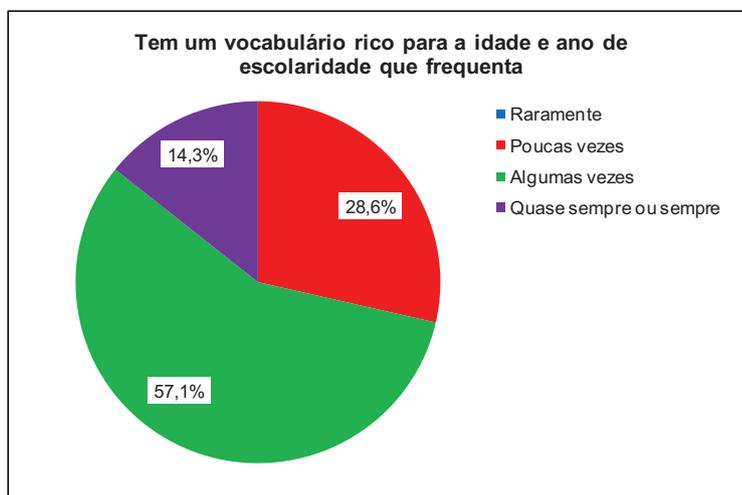


Gráfico 6 – Riqueza de vocabulário

Relativamente à questão 7 *Compreendeu com facilidade a informação transmitida e recorda-a com facilidade*, os professores puderam verificar que dos alunos observados 37,5% “algumas vezes” compreendeu e recordou informação e 62,5% “quase sempre ou sempre” compreendeu e recordou informação. Podemos inferir que dos alunos observados a esmagadora maioria compreendeu com facilidade a informação transmitida e recorda-a com facilidade. Estamos, neste momento a analisar as questões referentes ao domínio Competência Escolar. Iremos terminar na questão 9. Iniciaremos o domínio relativo à Conduta/Comportamento na questão 10.

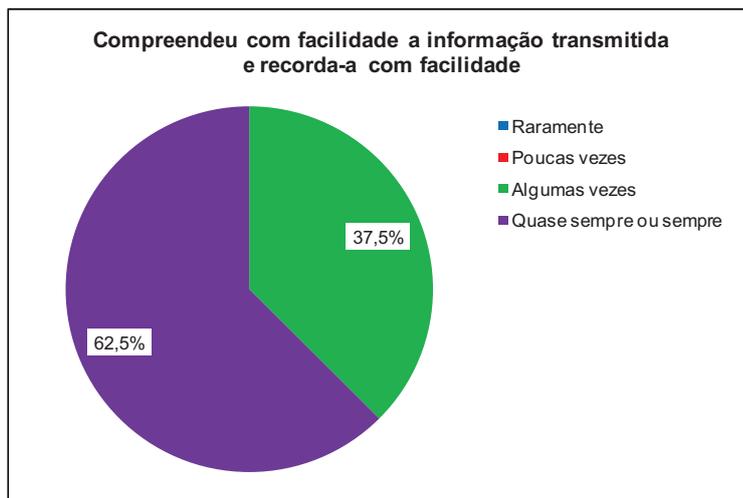


Gráfico 7 - Compreender e reter informação

Face à questão 8 *Aplicou os conhecimentos adquiridos numa matéria, noutra matéria diferente*, os professores constataram que dos alunos observados 16,7% “raramente” aplicou os conhecimentos; 16,7% “poucas vezes”; 33,3% “algumas vezes” aplicou e 33,3% aplicou “quase sempre ou sempre”. Podemos concluir que a maioria dos alunos Aplicou os conhecimentos adquiridos numa matéria, noutra matéria diferente.

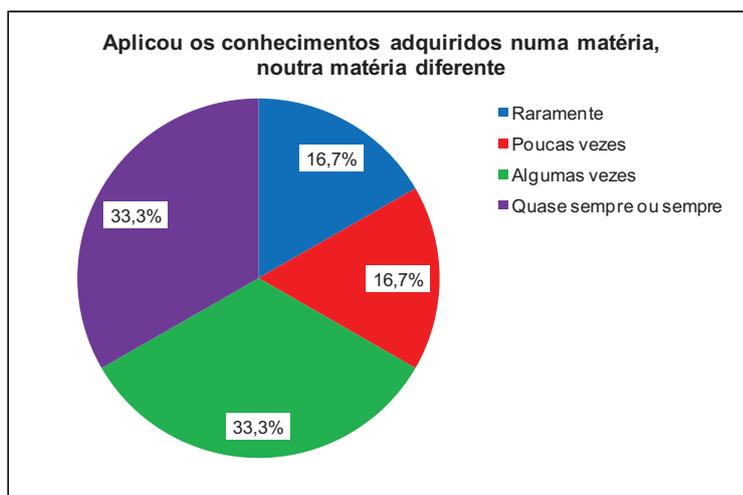


Gráfico 8 – Aplicação de conhecimentos

No que diz respeito à questão 9 *Cumpriu adequadamente as obrigações e os deveres escolares*, os professores referiram que, dos alunos observados 12,5% “raramente” cumpriu deveres e obrigações; 12,5% cumpriu “algumas vezes” e 75% cumpriu “quase sempre ou sempre”. Podemos pois concluir que dos

alunos observados a esmagadora maioria cumpriu adequadamente as obrigações e os deveres escolares.

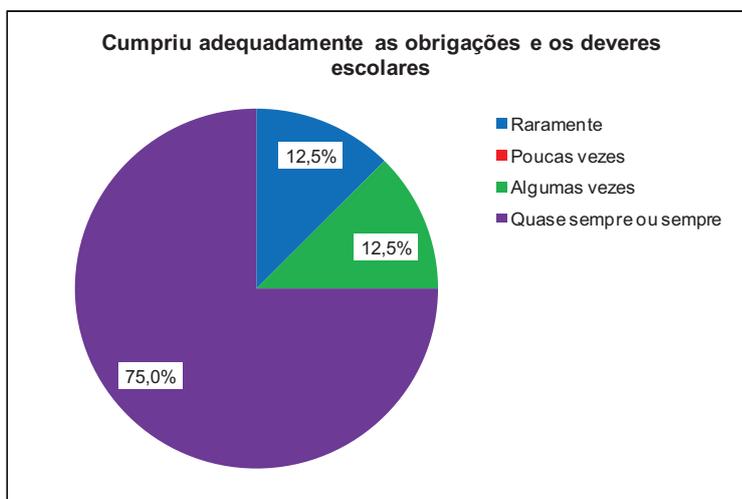


Gráfico 9 – Cumprimento dos deveres escolares

No que diz respeito à questão 10 *Assumiu responsabilidades e obrigações*, os professores constataram que dos alunos observados 14,3% “raramente” assumiu responsabilidades e obrigações e 85,7% “quase sempre ou sempre” assumiu. Podemos inferir que dos alunos observados a esmagadora maioria assumiu responsabilidades e obrigações.

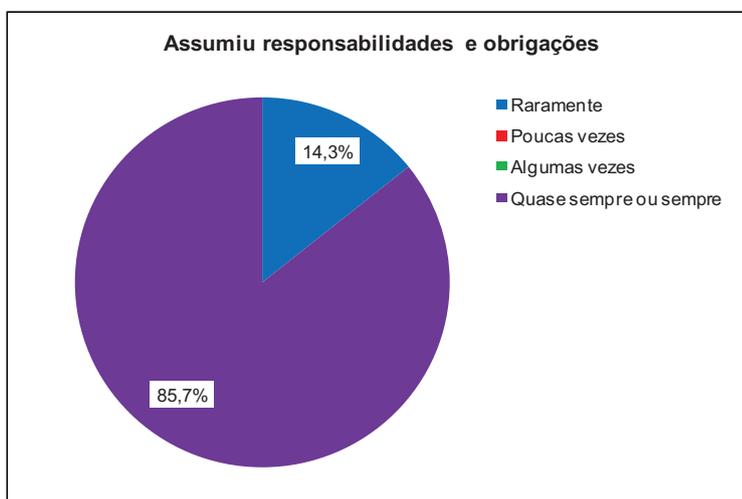


Gráfico 10 – Responsabilidades e obrigações

Face à questão 11 *Comportou-se bem na sala de aula*, os professores verificaram que dos alunos observados 12,5% “poucas vezes” se comportou

bem; 12,5% portou-se bem “algumas vezes” e 75% “quase sempre ou sempre” se comportou bem.

Concluimos que dos alunos observados a esmagadora maioria comportou-se bem na sala de aula.

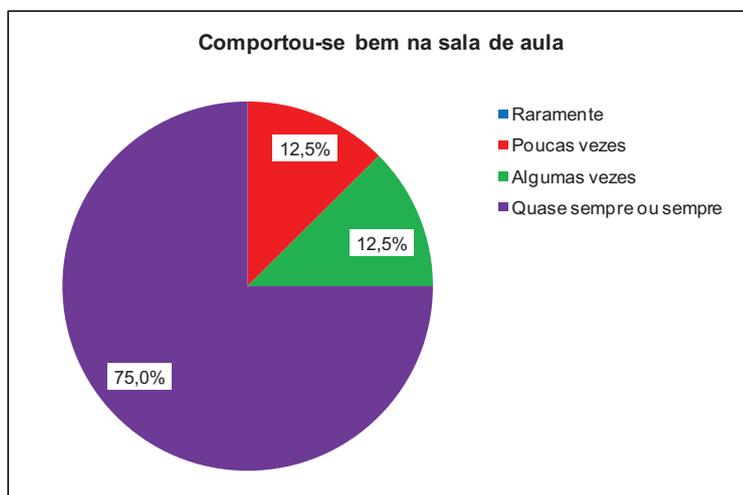


Gráfico 11 – Comportamento na sala de aula

Relativamente à questão 12 *Relacionou-se facilmente com os adultos*, os professores verificaram que dos alunos observados 12,5% “poucas vezes” se relacionou com facilidade com adultos; 12,5% relacionou-se “algumas vezes” e 75% relacionou-se “quase sempre ou sempre”.

Assim podemos concluir que dos alunos observados a esmagadora maioria relacionou-se facilmente com os adultos.

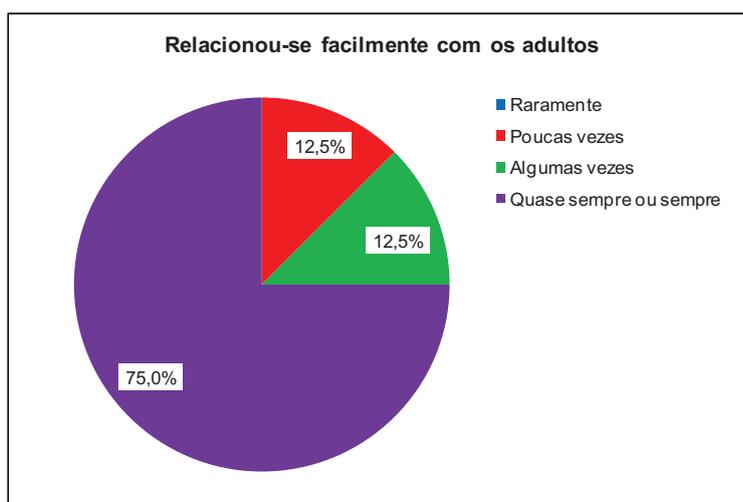


Gráfico 12 – Relacionamento com adultos

Face à questão 13 *Envolveu-se frequentemente em conflitos*, os professores puderam constatar que dos alunos observados, a totalidade “raramente” se envolveu frequentemente em conflitos.

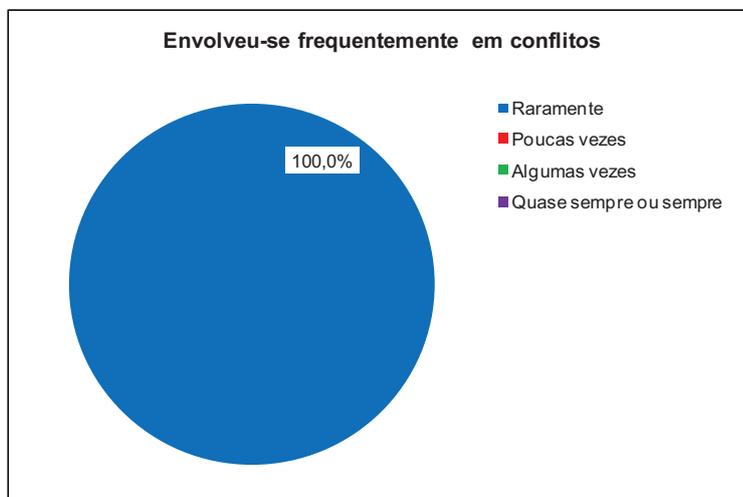


Gráfico 13 - Envolvimento em conflitos

Relativamente à questão 14 *Comportou-se bem no recreio escolar* OS professores verificaram ver que dos alunos observados 14,3% “poucas vezes” se comportou bem no recreio e 85,7% comportou-se “quase sempre ou sempre”. Podemos concluir que dos alunos observados a maioria comportou-se bem no recreio escolar.



Gráfico 14 – Comportamento no recreio

Terminámos as questões referentes ao domínio Conduta/Comportamento. Iremos iniciar as questões referentes ao domínio relativo à Aceitação Social.

No que diz respeito à questão 15 *Relacionou-se bem com os pares*, os professores verificaram que dos alunos observados a totalidade “quase sempre ou sempre” se relacionou facilmente com os pares.

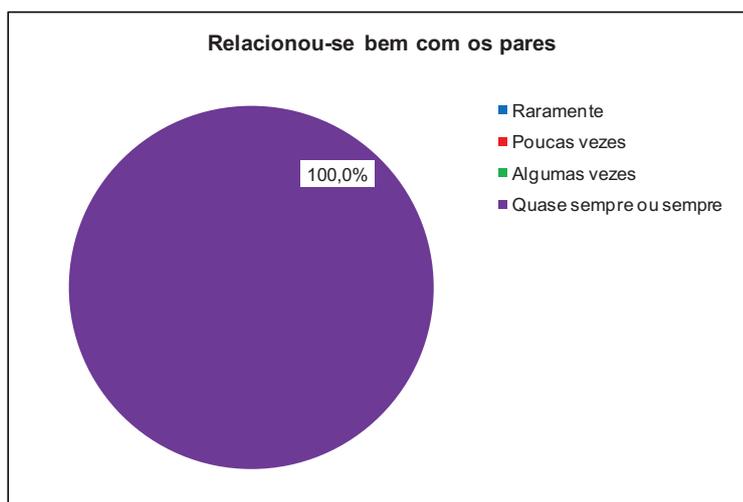


Gráfico 15 – Relacionamento com os pares

Face à questão 16 *Foi-lhe fácil fazer amigos*, os professores verificaram que dos alunos observados a totalidade “quase sempre ou sempre” foi-lhe fácil fazer amigos.

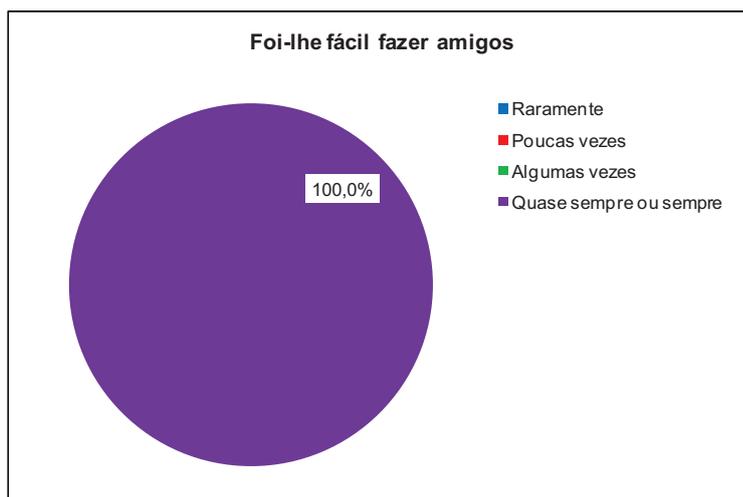


Gráfico 16 – Facilidade em fazer amigos

No que diz respeito à questão 17 *Tem os amigos que deseja*, os professores verificaram que dos alunos observados 50% tem “algumas vezes” e 50% tem “quase sempre ou sempre”. Concluímos que dos alunos observados, metade tem os amigos que deseja.



Gráfico 17 – Amigos que deseja

Relativamente à questão 18 *Tem muitos amigos*, os professores constataram que a totalidade dos alunos observados tem muitos amigos.



Gráfico 18 – Quantidade de amigos

Face à questão 19 *É conhecido e estimado pelos colegas*, os professores verificaram que dos alunos observados 12,5% é “raramente” conhecido e estimado pelos colegas e 87,5% é “quase sempre ou sempre”. Concluímos que a maioria dos alunos observados é conhecido e estimado pelos colegas.

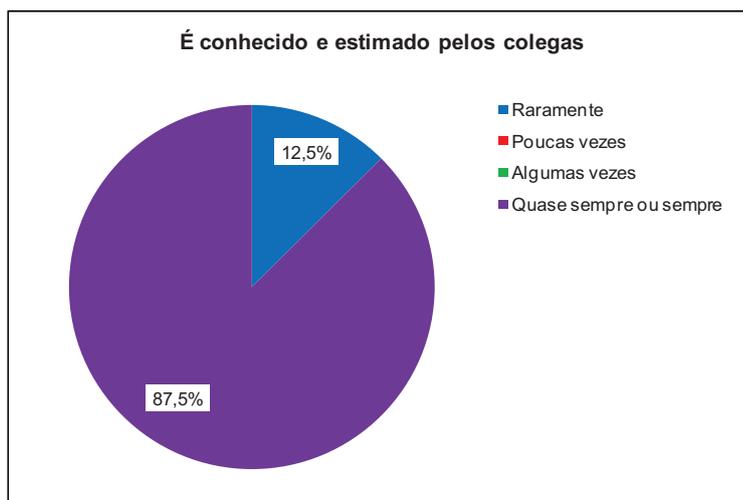


Gráfico 19 – Conhecido e estimado pelos colegas

No que diz respeito à questão 20 *É mais popular do que a maioria dos seus colegas*, os professores constataram que dos alunos observados 87,5% é “algumas vezes” mais popular do que os colegas e 12,5% é “quase sempre ou sempre”. Podemos inferir que dos alunos observados uma elevada percentagem, ou seja o total positivo, é mais popular do que a maioria dos seus colegas.

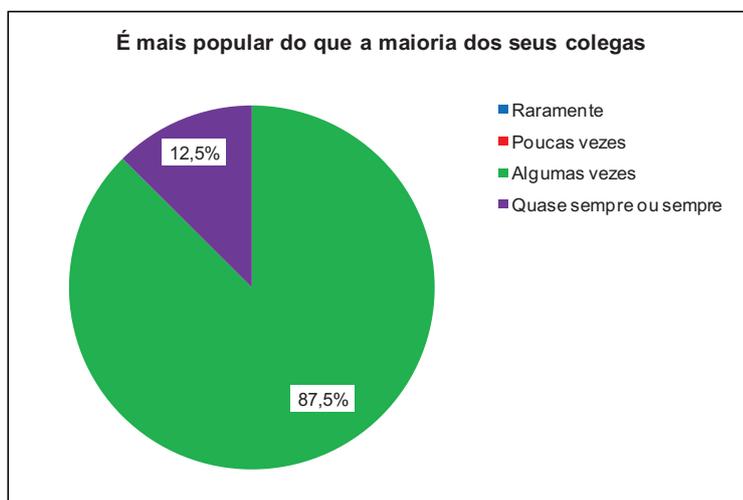


Gráfico 20 – Popularidade

Face à questão 21 *Empenhou-se na prática de desportos e actividades físicas*, os professores referiram que dos alunos observados 14,3% “raramente” se empenhou; 14,3% empenhou-se “algumas vezes” e 71,4% empenhou-se

“quase sempre ou sempre”. Concluímos que dos alunos observados a maioria empenhou-se na prática de desportos e actividades físicas.

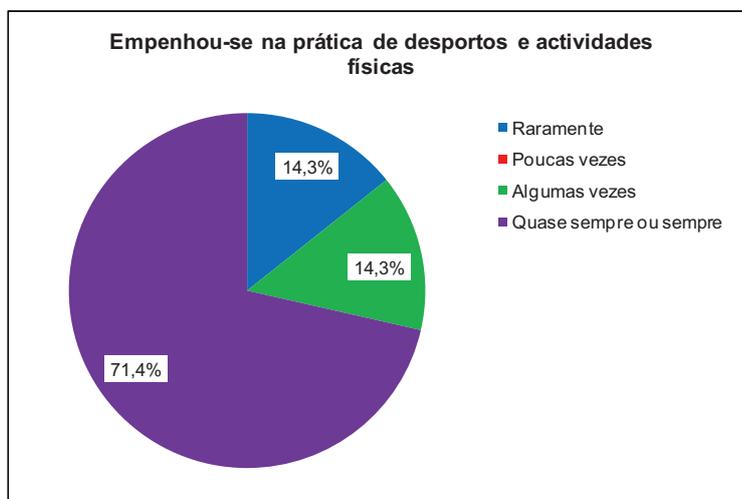


Gráfico 21 – Empenho

Relativamente à questão 22 *Deu importância à prática de desportos e actividades físicas*, foi constatado pelos professores que dos alunos observados 14,3% “raramente” deu importância à prática de desportos; 14,3% deu “algumas vezes” e 71,4% deu “quase sempre ou sempre”. Podemos inferir que dos alunos observados a maioria deu importância à prática de desportos e actividades físicas.

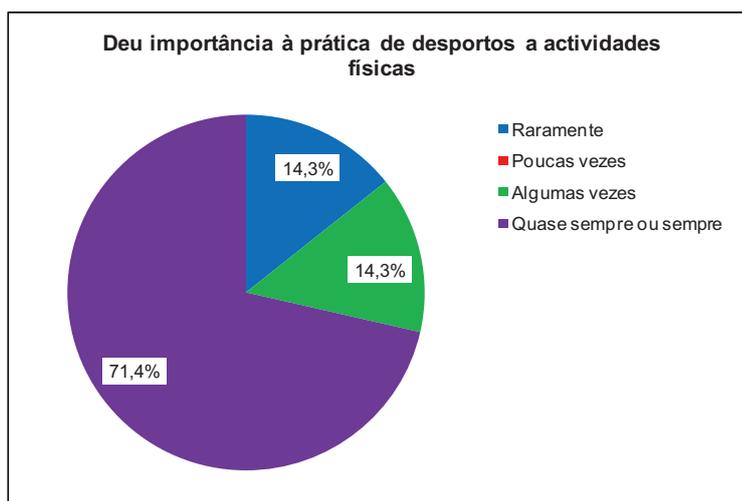


Gráfico 22 – Importância atribuída

Face à questão 23 *Foi bom em todos os desportos*, os professores verificaram que, dos alunos observados 42,9% “algumas vezes” foi bom em todos os desportos e 57,1% foi bom “quase sempre ou sempre”. Daí inferirmos que dos alunos observados a maioria foi bom (boa) em todos os desportos.

Desde a questão 21 que estamos a analisar o domínio referente à Competência Atlética. Este domínio terminará na questão 27.

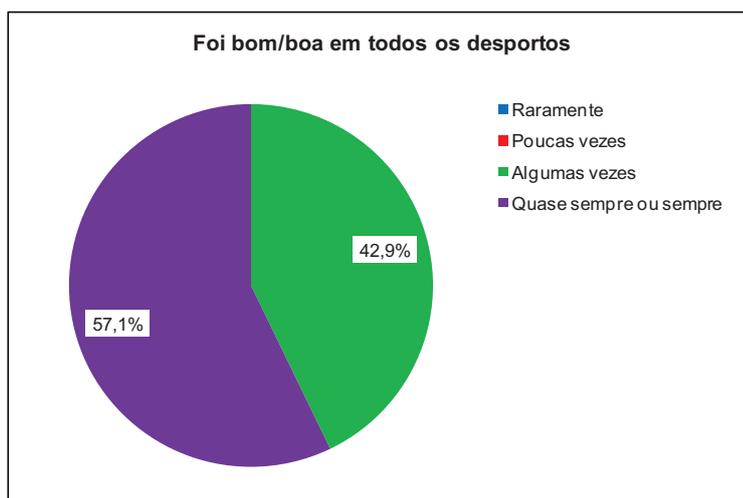


Gráfico 23 – Performance desportiva

Relativamente à questão 24 *Obteve êxito em desportos novos*, foi constatado pelos professores que 14,3% obteve êxito em desportos novos “poucas vezes”; 28,6% “algumas vezes” obteve êxito e 57,1% “quase sempre ou sempre” obteve êxito. Podemos concluir que a maioria dos alunos observados obteve êxito na prática de novos desportos.

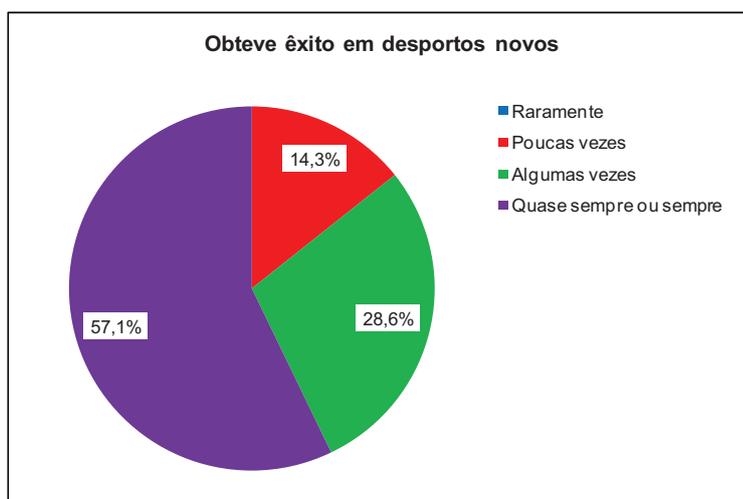


Gráfico 24 – Êxito obtido

Face à questão 25 *Foi persistente e activo nas actividades físicas*, os professores verificaram que 14,3% foi “raramente” persistente; 14,3% foi persistente “algumas vezes” e 71,4% foi “quase sempre ou sempre” persistente. Concluimos pois que, a maioria dos alunos observados foram persistentes nas actividades físicas.

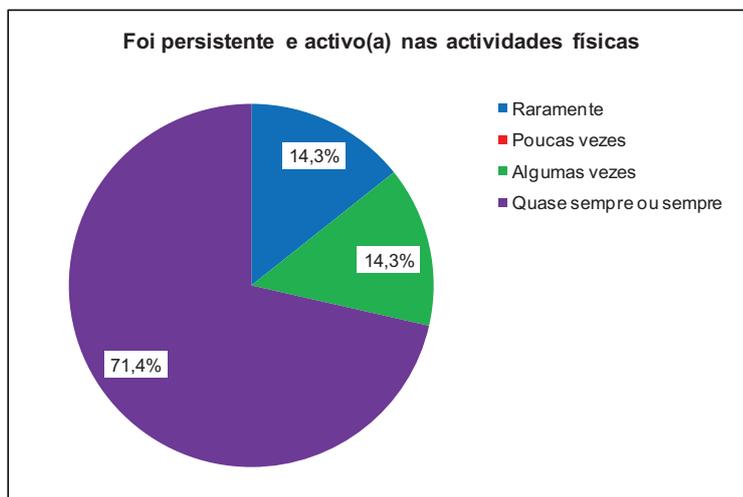


Gráfico 25 – Persistência na actividade física

Relativamente à questão 26 *Preferiu participar em vez de observar os jogos e desportos*, foi constatado pelos professores que 14,3% dos alunos observados “raramente” preferiu participar em vez de observar; e 85,7% referiu participar “quase sempre ou sempre” preferiu participar. Concluimos, assim, que a maioria dos alunos observados preferem participar em vez de observar os jogos desportivos.

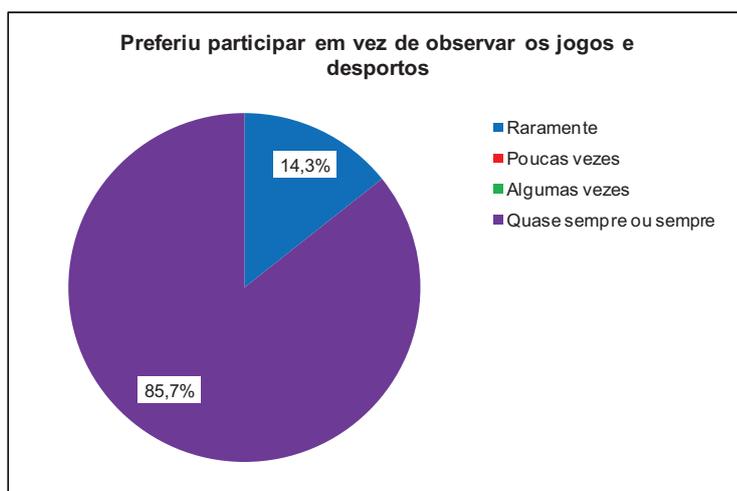


Gráfico 26 – Participação

Face à questão 27 *É mais competente em desportos e actividades físicas do que a maioria dos seus colegas*, os professores verificaram que 28,6% tem mais competência “algumas vezes” e 71,4% tem “quase sempre ou sempre” mais competência. Podemos, pois, concluir que a maioria dos alunos observados é mais competente em desportos e actividades físicas do que a maioria dos colegas.

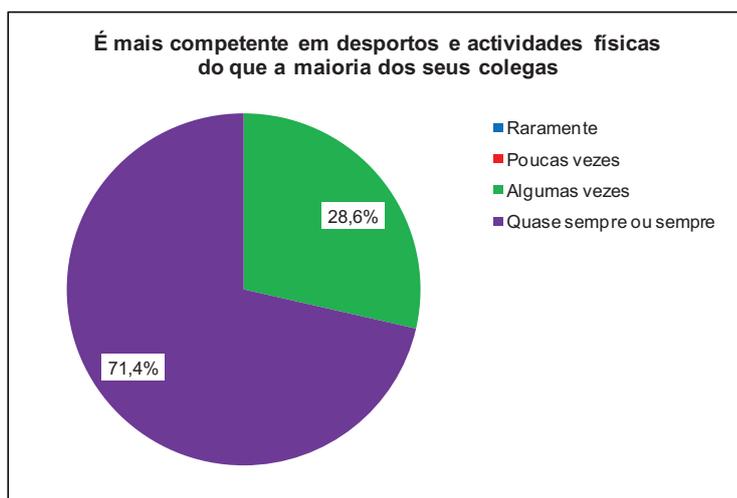


Gráfico 27 – Competência

Relativamente à questão 28 *Gosta do seu corpo*, os professores verificaram que 1,1% dos alunos observados 40% gosta “algumas vezes” e 60% quase sempre ou sempre” gosta. Podemos inferir que a maioria dos alunos observados gosta do seu corpo.

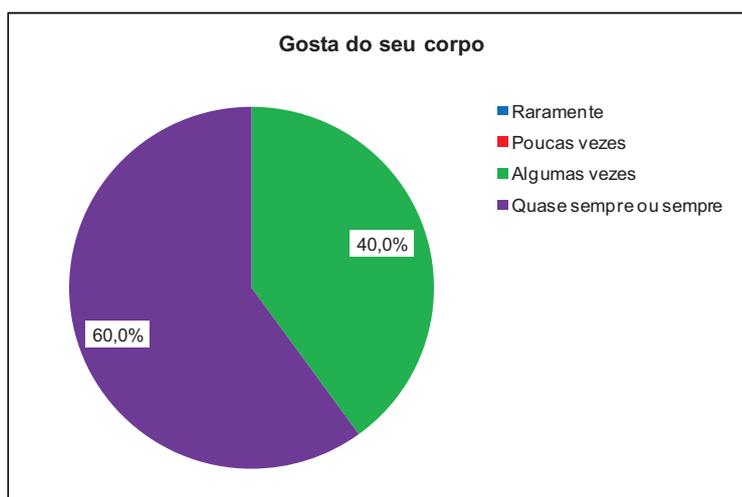


Gráfico 28 – Gostar do seu corpo

Face à questão 29 *Gosta do seu aspecto físico*, foi constatado pelos professores que 1,1% dos alunos observados 50% “algumas vezes” gosta do seu aspecto físico e 50% “quase sempre ou sempre” gosta. Podemos inferir que a maioria dos alunos observados gosta do seu aspecto físico visto apresentar um total positivo. Estamos a analisar o domínio referente à Aparência Física desde a questão 28, e que irá terminar na questão 32.

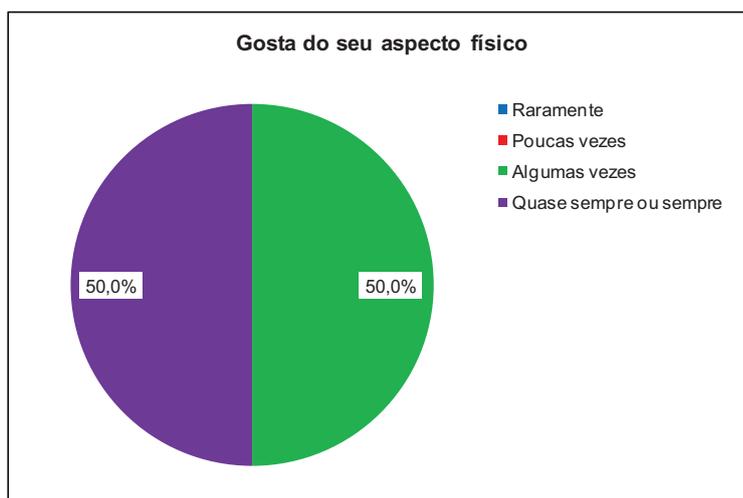


Gráfico 29 – Aspecto físico

No que diz respeito à questão 30 *Acha que o seu peso e altura estão adequados*, os professores verificaram que 14,3% acha “poucas vezes”; 14,3% acha “algumas vezes” e 71,4% “quase sempre ou sempre” acha que o seu peso e altura estão adequados. Podemos concluir que a maioria dos alunos observados acha que o seu peso e altura estão adequados.

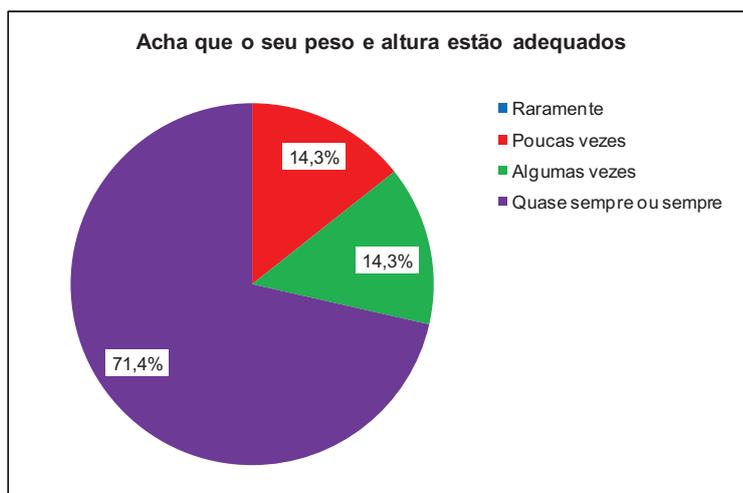


Gráfico 30 – Peso e altura estão adequados

Relativamente à questão 31 *Acha a sua aparência física adequada*, os professores constataram que dos alunos observados 28,6% acha “algumas vezes” e 71,4% “quase sempre ou sempre” acha a sua aparência física adequada. Podemos depreender que a maioria dos alunos observados acha a sua aparência física adequada.

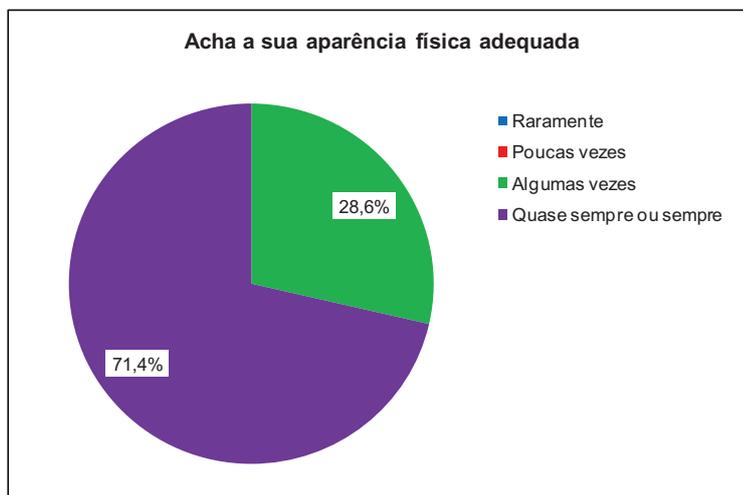


Gráfico 31 – Aparência física

No que diz respeito à questão 32 *Tem melhor aparência física do que a maioria dos seus colegas*, os professores puderam verificar que dos alunos observados 16,7% “raramente” acha ter melhor aparência física; 16,7% acha “algumas vezes” e 66,7% “quase sempre ou sempre” acha ter melhor aparência física. Podemos inferir que a maioria dos alunos observados acha que tem melhor aparência física do que a maior parte dos seus colegas.

Terminámos a análise das questões referentes ao domínio relativo à Aparência Física. Iremos iniciar as questões relativas ao último domínio referente à Auto-Estima Global.

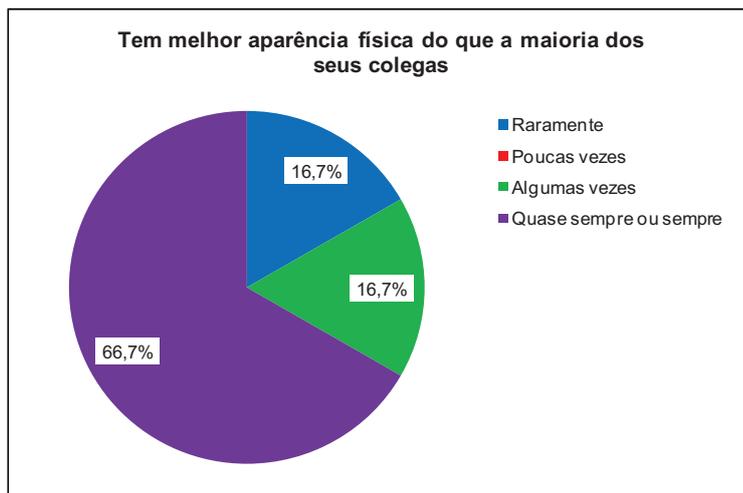


Gráfico 32 – Percepção da aparência física

Face à questão 33 *Gosta do tipo de pessoa que é*, os professores verificaram que dos alunos observados 25% gosta “algumas vezes” e 75% “quase sempre ou sempre” gosta de si. Podemos concluir que a maioria dos alunos observados gosta do tipo de pessoa que é.

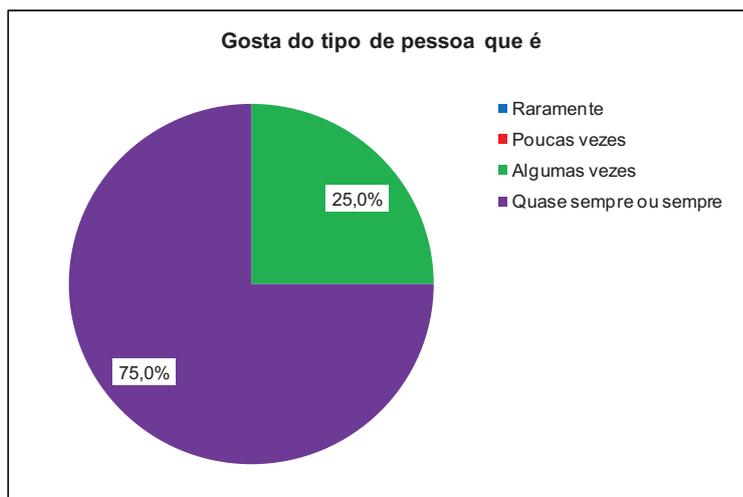


Gráfico 33 – Gostar de si

Face à questão 34 *Está satisfeito consigo próprio*, os professores verificaram que dos alunos observados 20% está “algumas vezes” e 80% está “quase sempre ou sempre” satisfeito consigo próprio. Podemos concluir que a maioria dos alunos observados está satisfeito consigo próprio.

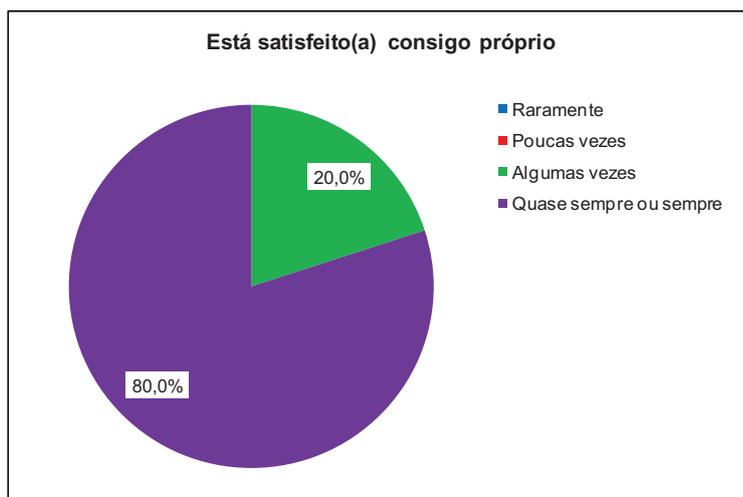


Gráfico 34 – Satisfação consigo próprio

Relativamente à questão 35 Gosta de ser tal como é, os professores constataram que dos alunos observados 33,3% gosta “algumas vezes” e 66,7% “quase sempre ou sempre” gosta. Podemos depreender que a maioria dos alunos observados gosta de ser tal como é.

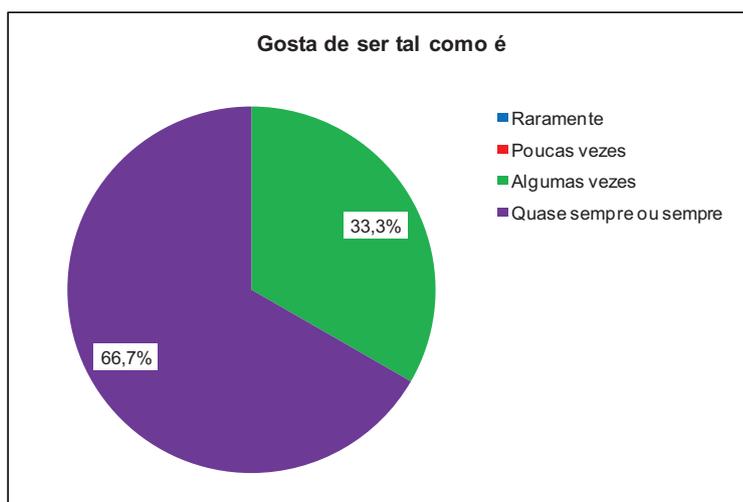


Gráfico 35 – Gosta de si mesmo

Face à questão 36 *Está satisfeito como faz as coisas*, os professores verificaram que dos alunos observados 20% está satisfeito “algumas vezes” e 80% está “quase sempre ou sempre” satisfeito. Podemos concluir pela análise que a maioria dos alunos observados está satisfeita com a maneira como faz as coisas.

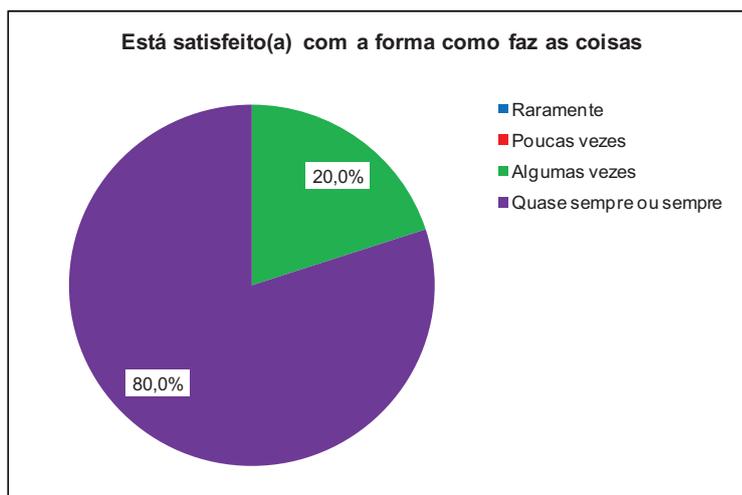


Gráfico 36 – Satisfação com actuação pessoal

Relativamente à questão 37 *Gosta da maneira como conduz a sua vida*, os professores puderam constatar que dos alunos observados 33,3% gosta “algumas vezes” e 66,7% “quase sempre ou sempre” gosta. Podemos depreender que a maioria dos alunos observados gosta da maneira como conduz a sua vida.



Gráfico 37 – Orientação pessoal

No que diz respeito à questão 38 *Tem melhor comportamento do que a maioria dos colegas*, os professores verificaram que dos alunos observados 12,5% “raramente” tem melhor comportamento; 12,5% “algumas vezes” e 75% “quase sempre ou sempre”. Podemos concluir que a maioria dos alunos observados tem melhor comportamento do que a maioria dos seus colegas.

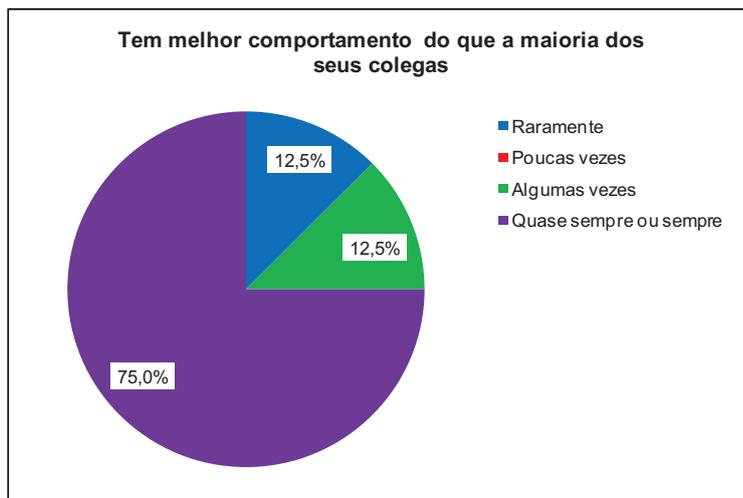


Gráfico 38 – Melhor comportamento

Face à questão 39 *Tem mais auto estima do que a maioria dos seus colegas*, os professores constataram que dos alunos observados 14,3% “raramente” tem mais auto-estima; 28,6% “algumas vezes” tem e 57,1%tem “quase sempre ou sempre”. Podemos depreender que dos alunos observados a maioria tem mais auto-estima do que a maioria dos seus colegas.

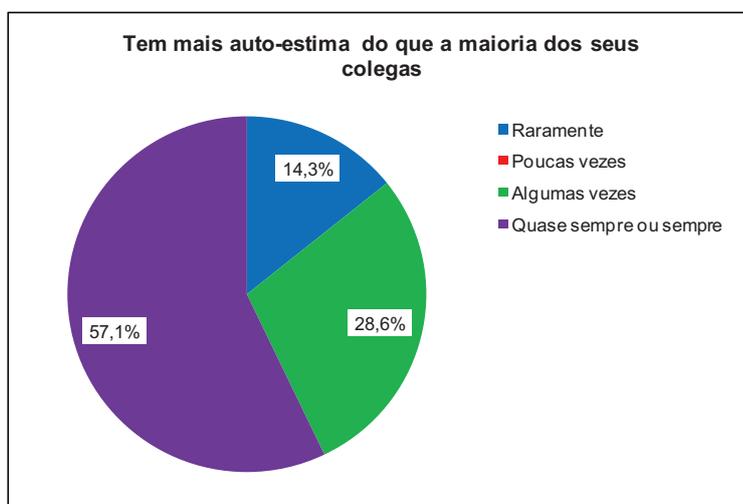


Gráfico 39 – Auto-estima

ESCALA PARA PROFESSORES DOS 2º E 3º CICLOS*

Face à questão 1 *Colocou muitas questões na sala de aula* os professores verificaram que, dos alunos observados, 11,1% “raramente” colocou questões; 8,9% “poucas vezes”; 44,4% “algumas vezes” e 35,6% “quase sempre ou sempre” colocou questões. Podemos inferir que dos alunos observados, a maioria colocou muitas questões na sala de aula.

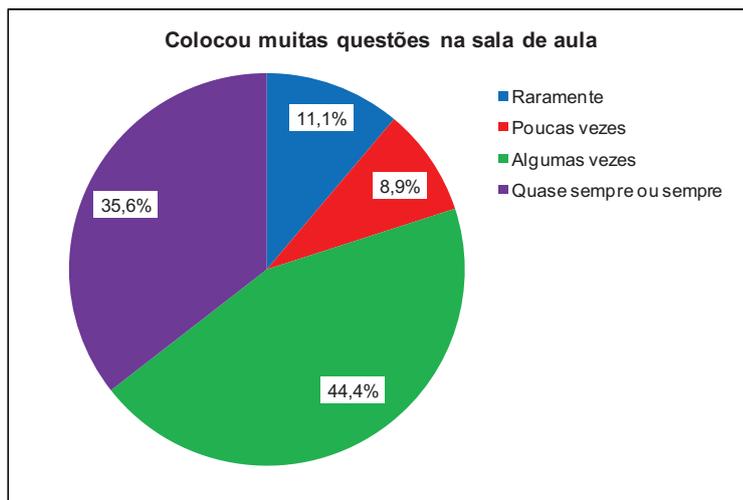


Gráfico 1 - Colocar questões na sala de aula

No que diz respeito à questão 2 *Falou muito sem ser solicitado*, os professores puderam verificar que, dos alunos observados 22,2% “raramente” falou; 33,3% “poucas vezes” falou; 33,3% falou “algumas vezes” e 11,1% falou “sempre ou quase sempre”. Podemos concluir que, aproximadamente metade dos alunos observados falou “algumas vezes” sem ser solicitado e outra metade falou “poucas vezes”. Contudo, no nosso ponto de vista a questão não foi entendida pelos professores pois referia-se a “colocar questões pertinentes por iniciativa própria”, e foi tida como “intervir sem ter necessidade”.

* A análise estatística é apresentada em tabela – Anexo IV

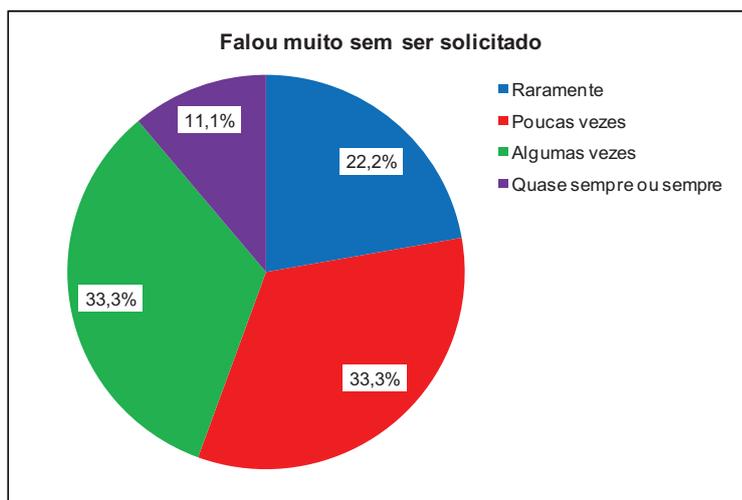


Gráfico 2 – Falar sem ser solicitado

Relativamente à questão 3 *Habitualmente faz os trabalhos de casa às várias disciplinas*, os professores constataram que, dos alunos observados, 4,9% “raramente” fez os trabalhos; 12,2% fez “poucas vezes”; 12,2% fez “algumas vezes” e 70,7% fez “quase sempre ou sempre” os trabalhos de casa. Daqui podemos inferir que a maioria dos alunos observados, fizeram habitualmente os trabalhos de casa.

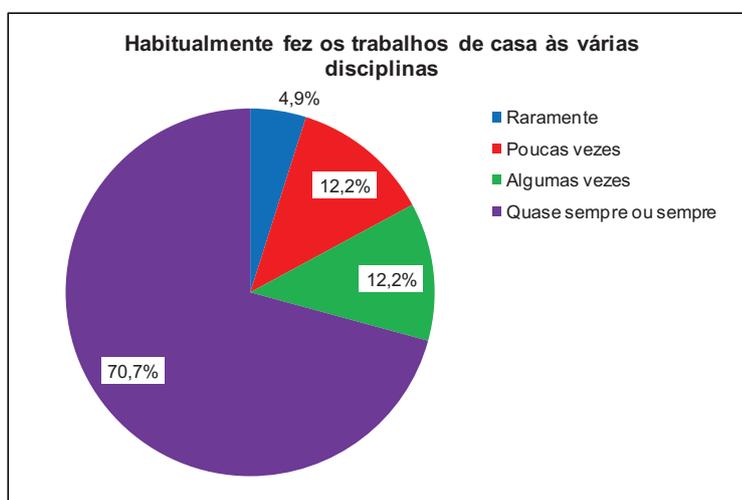


Gráfico 3 – Elaboração dos trabalhos de casa

Quanto à questão 4 *Respondeu rápida e acertadamente às solicitações do professor, qualquer que seja o tema*, os professores verificaram que 6,7% dos alunos observados “raramente” respondeu; 11,1% respondeu “poucas vezes”; 26,7% respondeu “algumas vezes” e 55,6% “quase sempre ou sempre” respondeu.

Daqui se pode concluir que, a maioria dos alunos observados respondeu rápida e acertadamente às solicitações do(a) professor(a), qualquer que seja o tema.

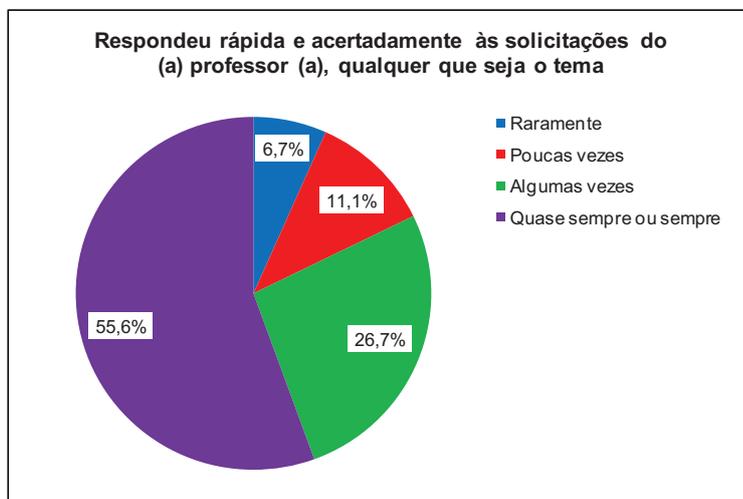


Gráfico 4 – Falar rápida e acertadamente

Face à questão 5 *Tem maior capacidade intelectual do que a maioria dos seus colegas*, podemos verificar que dos alunos observados 14,6% “raramente” tem maior capacidade; 2,4% tem “poucas vezes”; 39% tem “algumas vezes e 43,9% tem “quase sempre ou sempre” maior capacidade. Podemos, então, concluir que, a maioria dos alunos observados tem maior capacidade intelectual do que a maioria dos seus colegas.

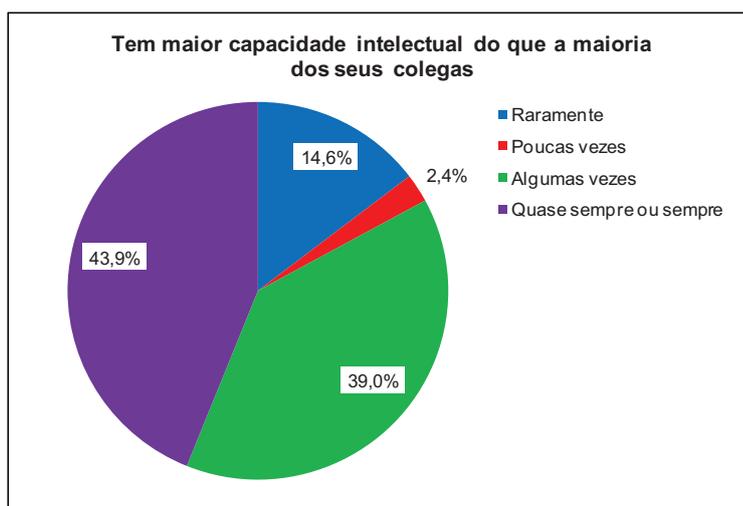


Gráfico 5 – Capacidade intelectual

No que diz respeito à questão 6 *Tem um vocabulário rico para a idade e ano de escolaridade que frequenta*, os professores verificaram que dos alunos observados 19% “raramente” apresenta vocabulário rico; 7,5% apresenta “poucas vezes”; 33,3% apresenta “algumas vezes” e 38,1% apresenta “quase sempre ou sempre”. Podemos inferir que a maioria dos alunos observados, apresentam um vocabulário rico para a idade e ano de escolaridade que frequenta.

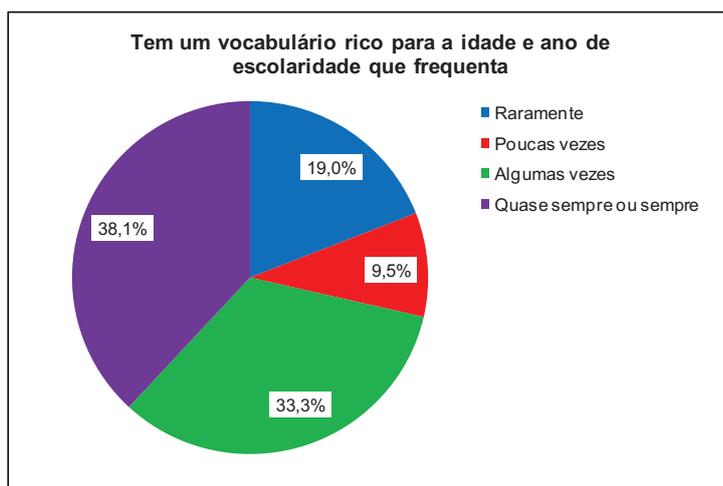


Gráfico 6 – Riqueza de vocabulário

Relativamente à questão 7 *Compreendeu com facilidade a informação transmitida e recorda-a com facilidade*, os professores puderam verificar que dos alunos observados 4,3% “raramente” compreendeu e recordou com facilidade; 13% “poucas vezes”; 17,4% “algumas vezes” e 65,2% “quase sempre ou sempre”. Podemos concluir que a maioria dos alunos observados compreendeu com facilidade a informação transmitida e recorda-a com facilidade.

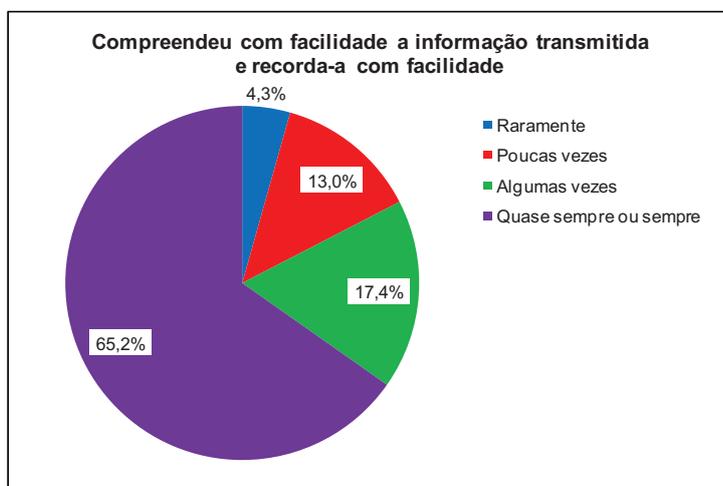


Gráfico 7 – Compreender e reter informação

Face à questão 8 *Aplicou os conhecimentos adquiridos numa matéria, noutra matéria diferente*, os professores constataram que dos alunos observados 9,3% “raramente” aplicou os conhecimentos adquiridos; 11,6% aplicou “poucas vezes”; 37,2% aplicou “algumas vezes” e 41,9% aplicou “quase sempre ou sempre”. Podemos concluir que dos alunos observados, a maioria aplicou os conhecimentos adquiridos uma matéria, noutra matéria diferente.

Neste momento estamos a analisar o domínio referente à Competência Escolar que terminará na questão 9. Iremos iniciar as questões referentes ao domínio Conduta/Comportamento na questão 10.

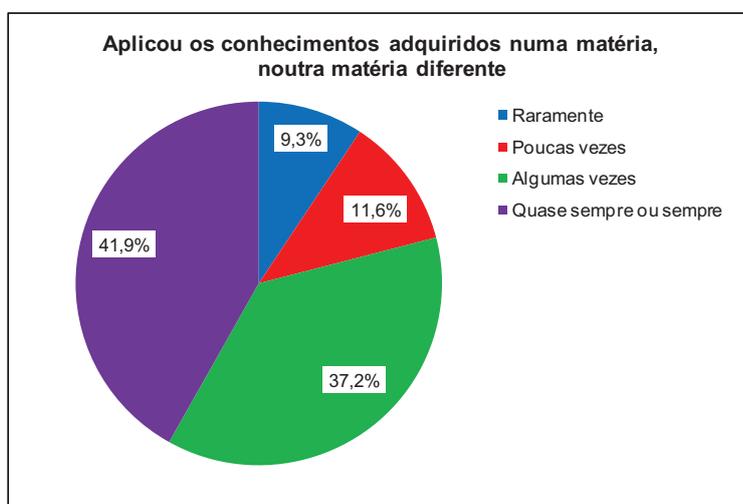


Gráfico 8 – Aplicação de conhecimentos

No que diz respeito à questão 9 *Cumpriu adequadamente as obrigações e os deveres escolares*, os professores referiram que dos alunos observados 8,7% “raramente” cumpriu as obrigações e deveres; 15,2% cumpriu “poucas vezes”; 13% cumpriu “algumas vezes” e 63% cumpriu “quase sempre ou sempre”.

Concluimos que, dos alunos observados a maioria cumpriu adequadamente as obrigações e os deveres escolares.

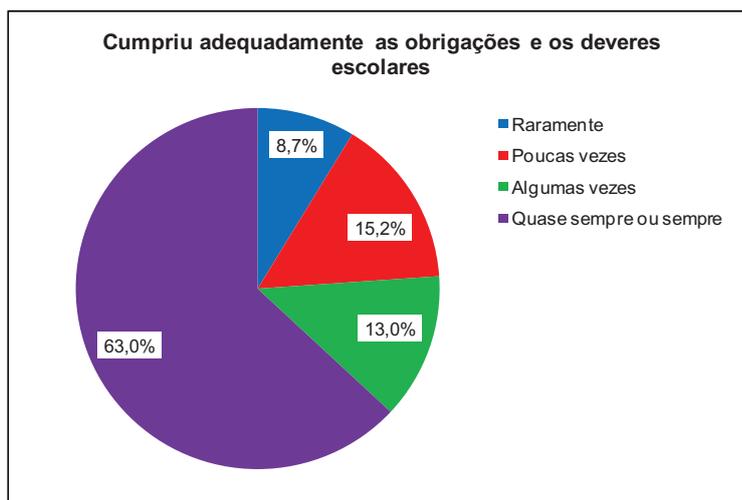


Gráfico 9 – Cumprimento dos deveres escolares

No que diz respeito à questão 10 *Assumiu responsabilidades e obrigações*, OS professores constataram que dos alunos observados 11,1% “raramente” assumiu responsabilidades e obrigações; 11,1% assumiu “poucas vezes”; 15,6% assumiu “algumas vezes” e 62,2% “quase sempre ou sempre” assumiu.

Podemos concluir que, a maioria dos alunos observados assumiu responsabilidades e obrigações.

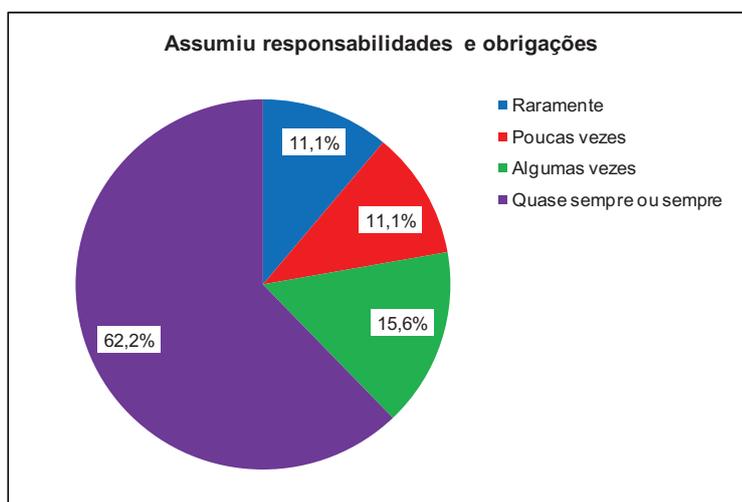


Gráfico 10 – Responsabilidades e obrigações

Face à questão 11 *Comportou-se bem na sala de aula*, os professores verificaram que dos alunos observados 6,5% “raramente” se comportou bem; 10,9% “poucas vezes”; 19,6% comportou-se “algumas vezes” e 63% “quase

sempre ou sempre” se comportou bem. Podemos, pois, inferir que, dos alunos observados a maioria comportou-se bem na sala de aula.

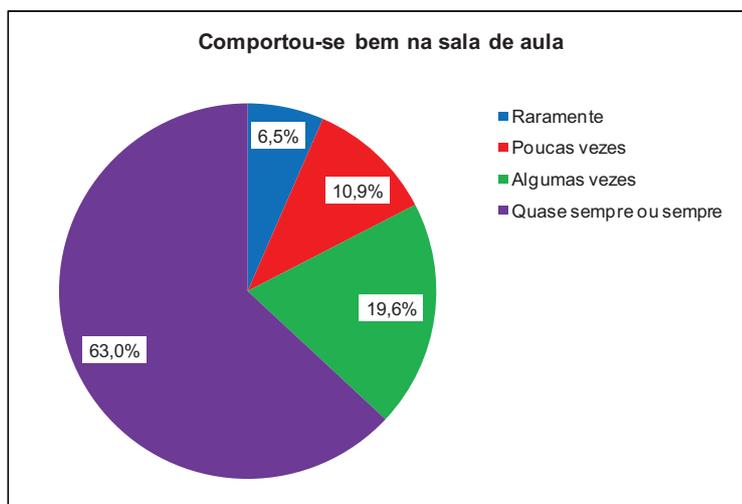


Gráfico 11 – Comportamento na sala de aula

Relativamente à questão 12 *Relacionou-se facilmente com os adultos*, os professores verificaram que, dos alunos observados 4,4% “raramente” se relacionou bem; 11,1% relacionou-se “poucas vezes”; 24,4% relacionou-se “algumas vezes” e 60% “quase sempre ou sempre” se relacionou bem. Podemos concluir que dos alunos observados a maioria relacionou-se facilmente com os adultos.

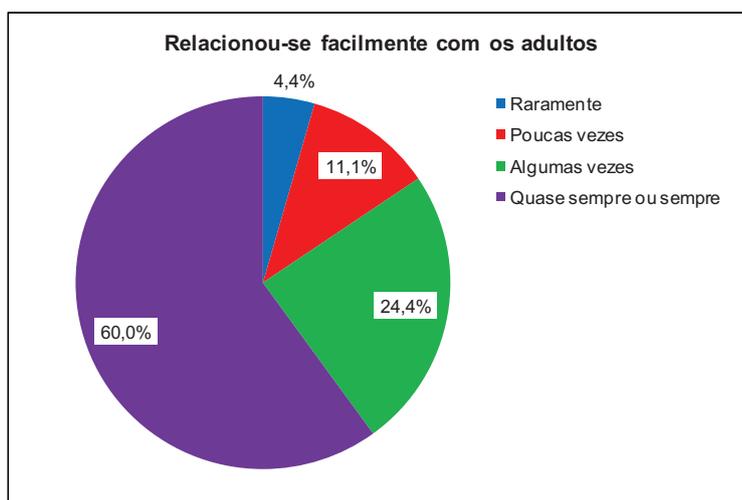


Gráfico 12 – Relacionamento com adultos

Face à questão 13 *Envolveu-se frequentemente em conflitos*, os professores puderam constatar que dos alunos observados 71,4% “raramente” se envolveram em conflitos; 7,1% envolveram-se “poucas vezes”; 16,7% envolveram-se “algumas vezes” e 4,8% “quase sempre ou sempre” se envolveram. Podemos concluir que dos alunos observados, a maioria não se envolveu frequentemente em conflitos.

Terminámos a análise do domínio Conduta/Comportamento. Iremos iniciar o domínio Aceitação Social. Que irá terminar na questão 16. Em seguida iniciaremos o domínio Competência Atlética.

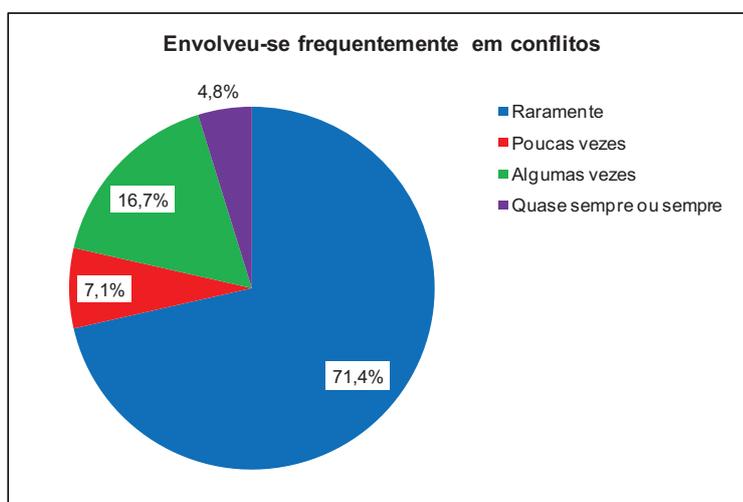


Gráfico 13 – Envolvimento em conflitos

Relativamente à questão 14 *Relacionou-se bem com os pares*, os professores verificaram que dos alunos observados 4,3% “raramente” se relacionou facilmente; 6,5% relacionou-se “poucas vezes”; 19,6% relacionou-se “algumas vezes” e 69,6% “quase sempre ou sempre” se relacionou bem. Podemos inferir que dos alunos observados, a maioria relacionou-se facilmente com os pares.

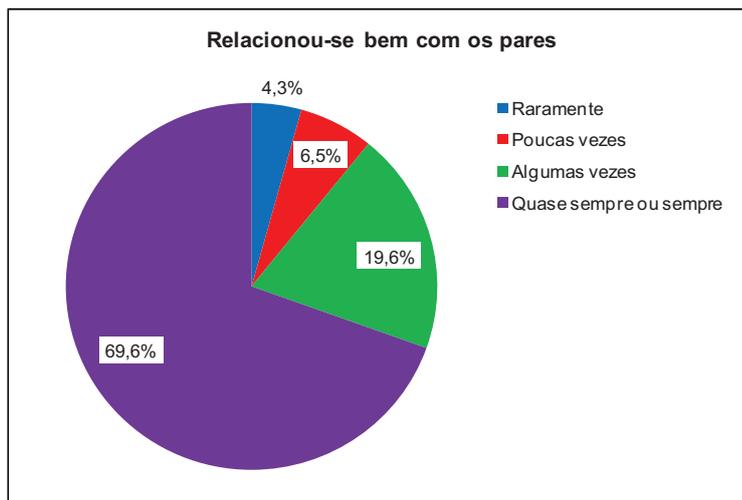


Gráfico 14 – Relacionamento com os pares

No que diz respeito à questão 15 *Tem muitos amigos*, os professores verificaram que dos alunos observados 7,5% tem amigos “poucas vezes”; 37,5% tem “algumas vezes” e 55% tem “quase sempre ou sempre”. Podemos concluir que a maioria dos alunos observados tem muitos amigos.

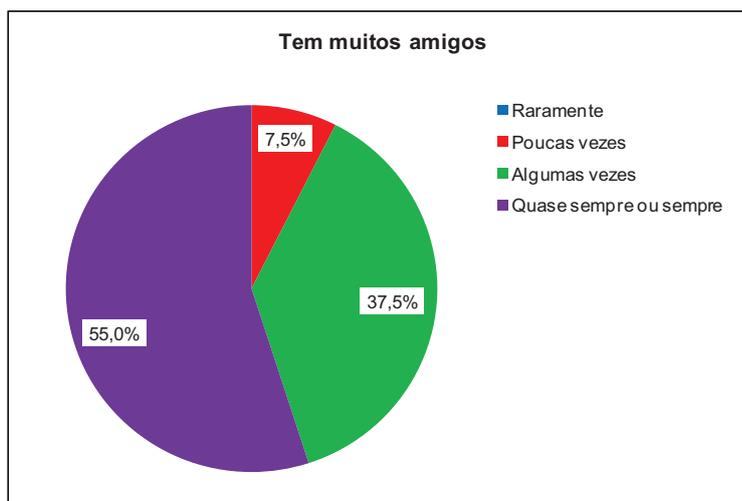


Gráfico 15 – Quantidade de amigos

No que diz respeito à questão 16 *É mais popular do que a maioria dos seus colegas*, os professores constataram que dos alunos observados 10,3% “raramente” é mais popular; 25,6% é “poucas vezes”; 48,7% é “algumas vezes” e 15,4% é “quase sempre ou sempre”. Podemos concluir que, dos alunos observados há uma maior percentagem que é mais popular do que a maioria dos seus colegas.

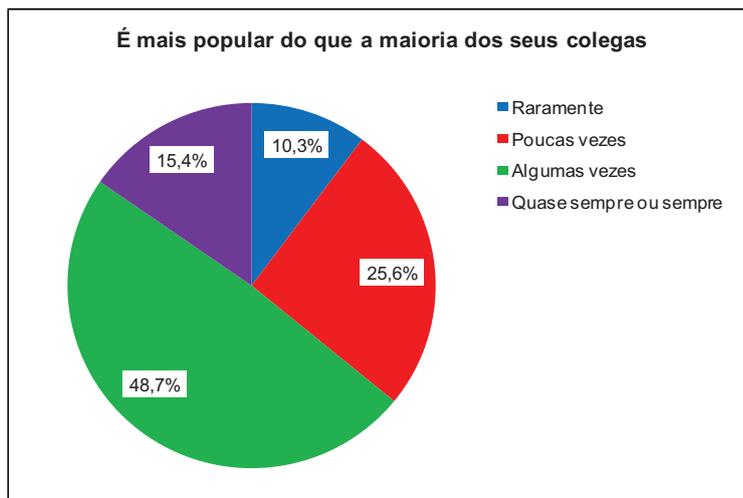


Gráfico 16 – Popularidade

Face à questão 17 *É mais competente em desportos e actividades físicas do que a maioria dos seus colegas*, os professores verificaram que dos alunos observados 4% “raramente” é mais competente; 32% é “poucas vezes”; 48% é “algumas vezes” e 16% é “quase sempre ou sempre”. Podemos concluir que dos alunos observados, uma percentagem mais elevada é mais competente em desportos e actividades físicas do que a maioria dos seus colegas, embora com uma margem mínima.

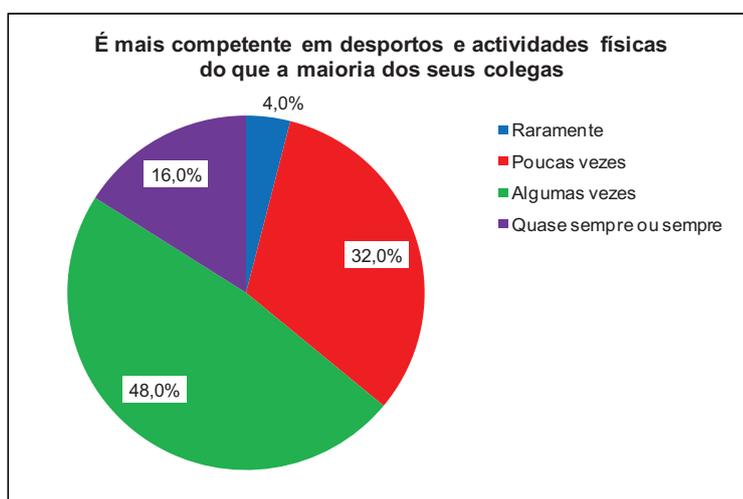


Gráfico 17 – Competência

Relativamente à questão 18 *Gosta do seu aspecto físico*, foi constatado pelos professores que dos alunos observados 15,6% “poucas vezes” gosta; 34,4%

gosta “algumas vezes” e 50% “quase sempre ou sempre” gosta. Podemos inferir que dos alunos observados, a maioria gosta do seu aspecto físico.

Terminámos o domínio relativo à Competência Atlética e iniciamos o domínio relativo à Aparência Física, que, tal como o anterior, só contempla uma questão. Vamos iniciar as questões do último domínio relativo à Auto-estima Global.

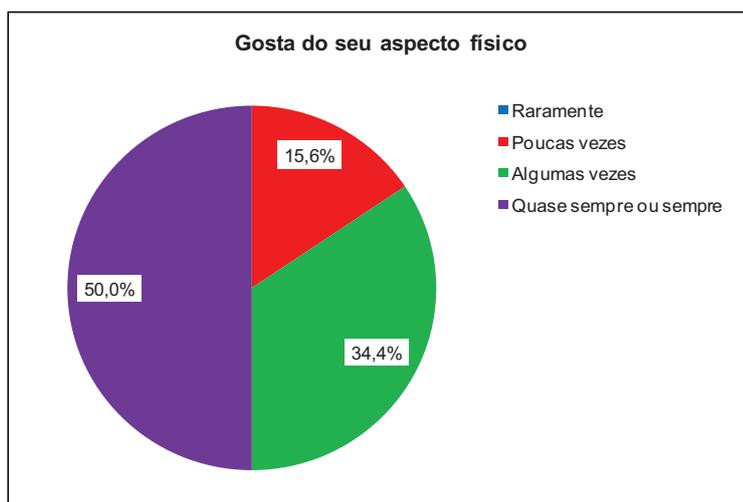


Gráfico 18 - Aspecto físico

Face à questão 19 *Está satisfeito consigo próprio*, os professores verificaram que dos alunos observados 2,8% “raramente” está satisfeito; 8,3% está “poucas vezes”; 8,3% está “poucas vezes”; 30,6% está e 58,3% está “quase sempre ou sempre”. Podemos inferir que, dos alunos observados a maioria está satisfeito consigo próprio.

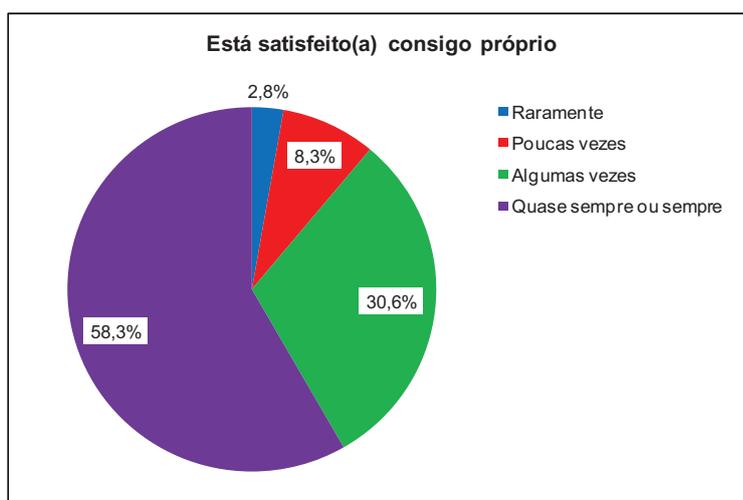


Gráfico 19 – Satisfação consigo próprio

No que diz respeito à questão 20 *Está satisfeito como faz as coisas*, os professores verificaram que dos alunos observados 2,4% “raramente” está satisfeito; 9,8% está “poucas vezes”; 24,4% está “algumas vezes” e 63,4% está “quase sempre ou sempre” satisfeito. Podemos concluir que, dos alunos observados a maioria está satisfeito com a forma como faz as coisas.

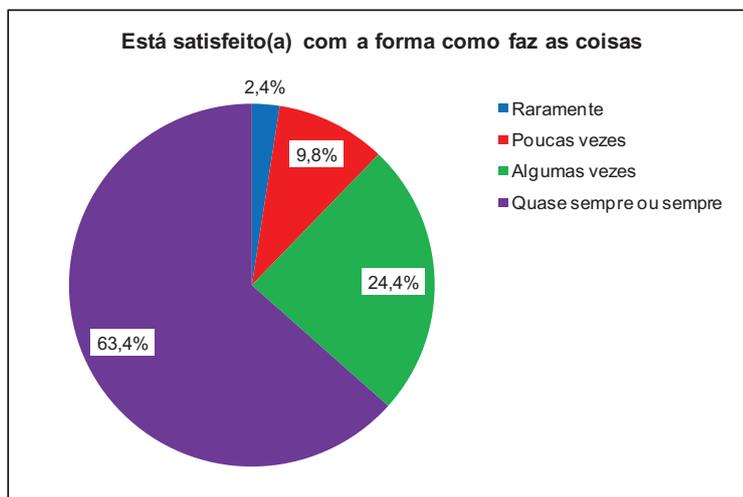


Gráfico 20 – Satisfação com actuação pessoal

Em relação à questão 21 *Tem melhor comportamento do que a maioria dos colegas*, os professores verificaram que dos alunos observados 15,6% “raramente” tem melhor comportamento; 11,1% tem “poucas vezes”; 31,1% “algumas vezes” tem e 42,2% tem “quase sempre ou sempre”. Podemos inferir que, dos alunos observados a maioria tem melhor comportamento do que a maioria dos seus colegas.

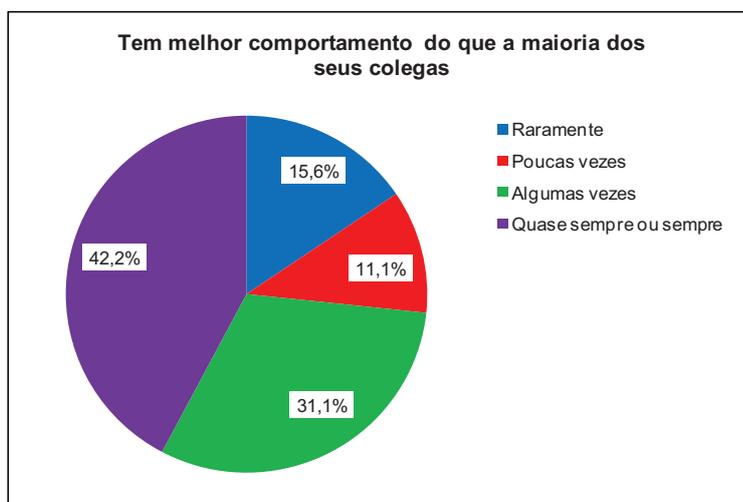


Gráfico 21 – Melhor comportamento

Face à questão 22 *Tem mais auto-estima do que a maioria dos seus colegas*, os professores constataram que dos alunos observados 5,15% “raramente” tem mais auto-estima; 17,9% tem “poucas vezes”; 20,5% tem “algumas vezes” e 56,4% tem “quase sempre ou sempre”. Podemos concluir que dos alunos observados, uma maior percentagem tem mais auto-estima do que a maioria dos seus colegas.

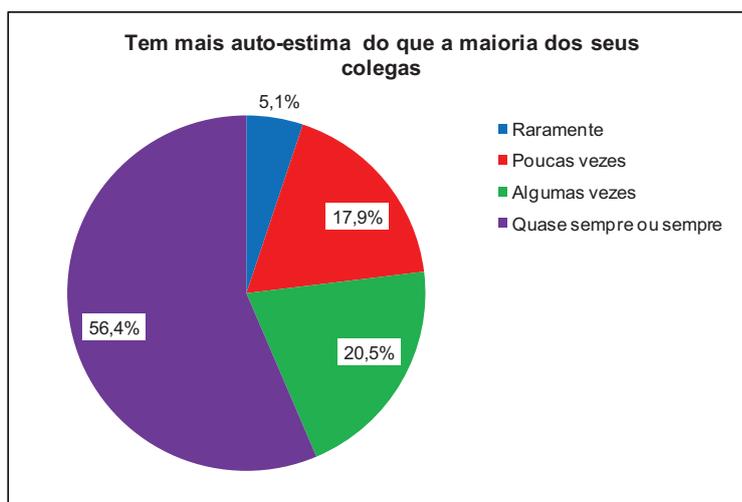


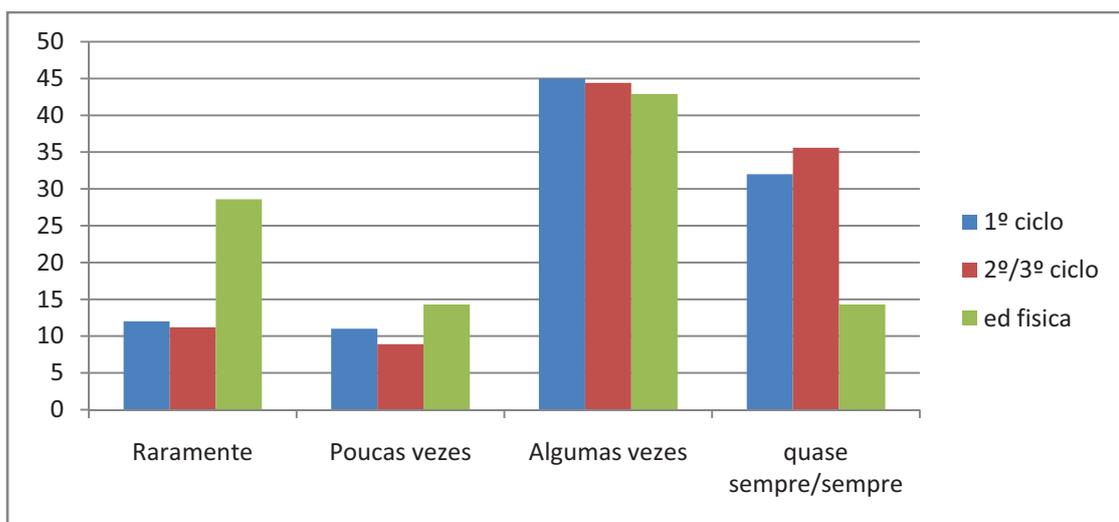
Gráfico 22 – Auto-estima

Com esta questão terminámos o último domínio relativo à Auto-estima Global. Iremos, de seguida, fazer uma comparação dos seis domínios que contam das Escalas para Professores (EP).

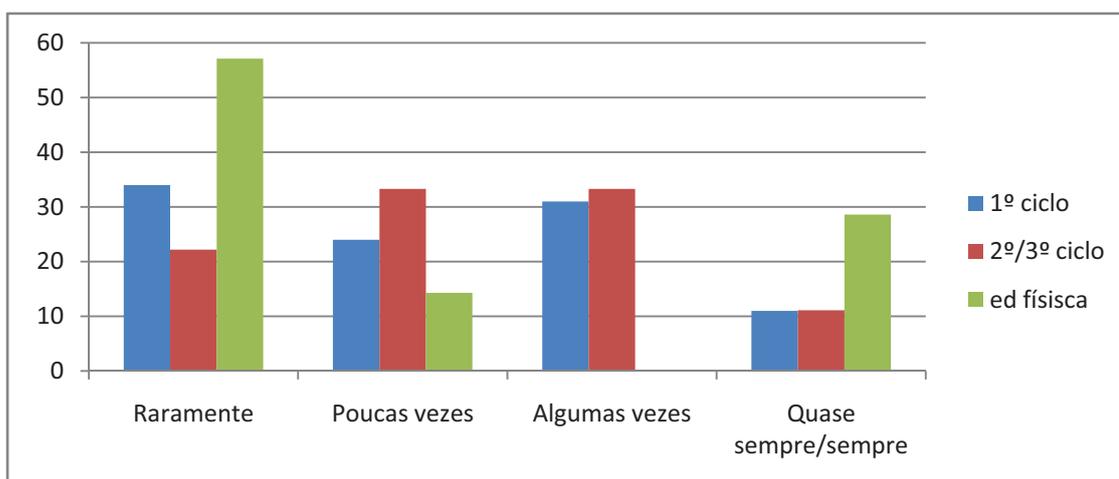
COMPARAÇÃO DOS SEIS DOMÍNIOS NAS ESCALAS DOS 1º, 2º E 3º CICLOS.

COMPETÊNCIA ESCOLAR

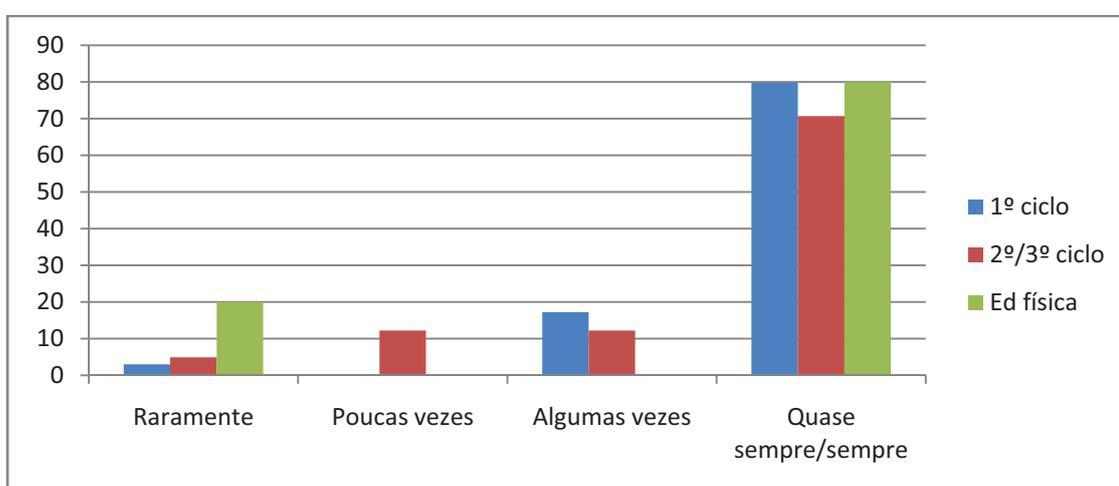
1 – Colocou muitas questões na sala de aula?



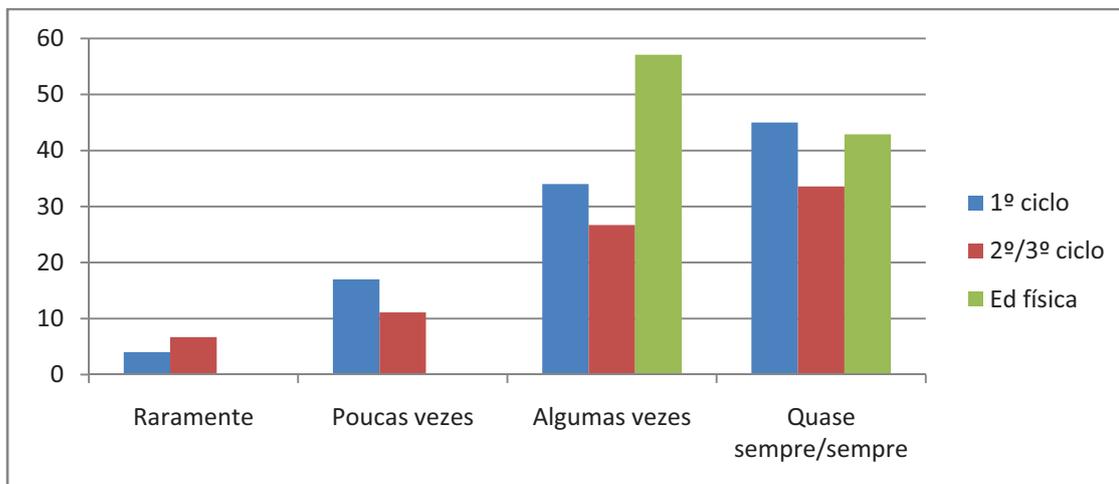
2 – Falou muito sem ser solicitado?



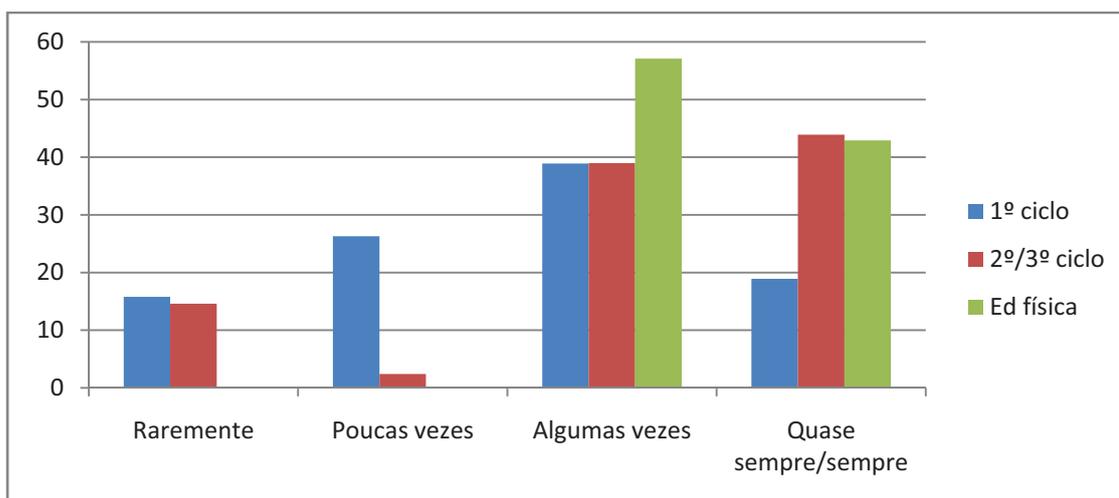
3 – Habitualmente fez os trabalhos de casa?



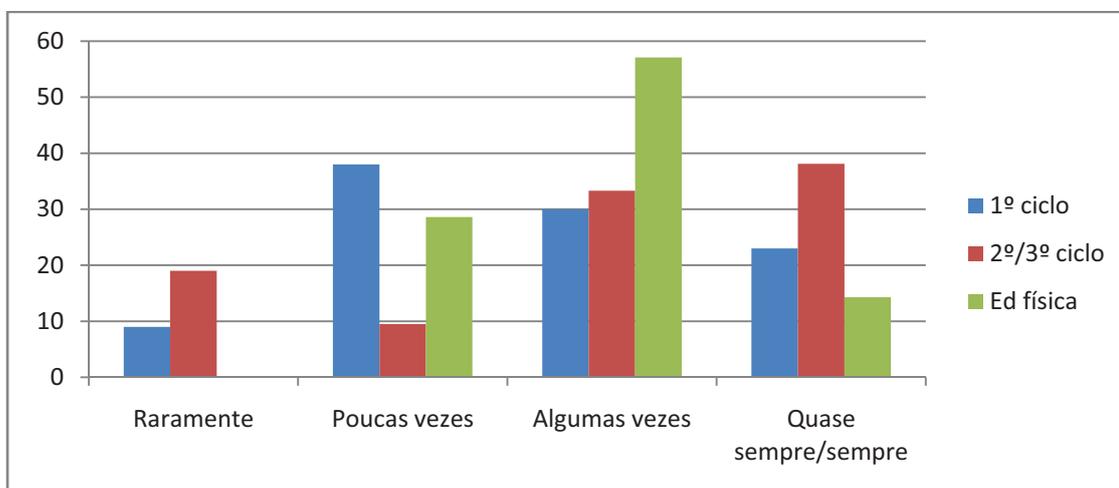
4 – Respondeu rápida e acertadamente às solicitações do professor qualquer que fosse o tema?



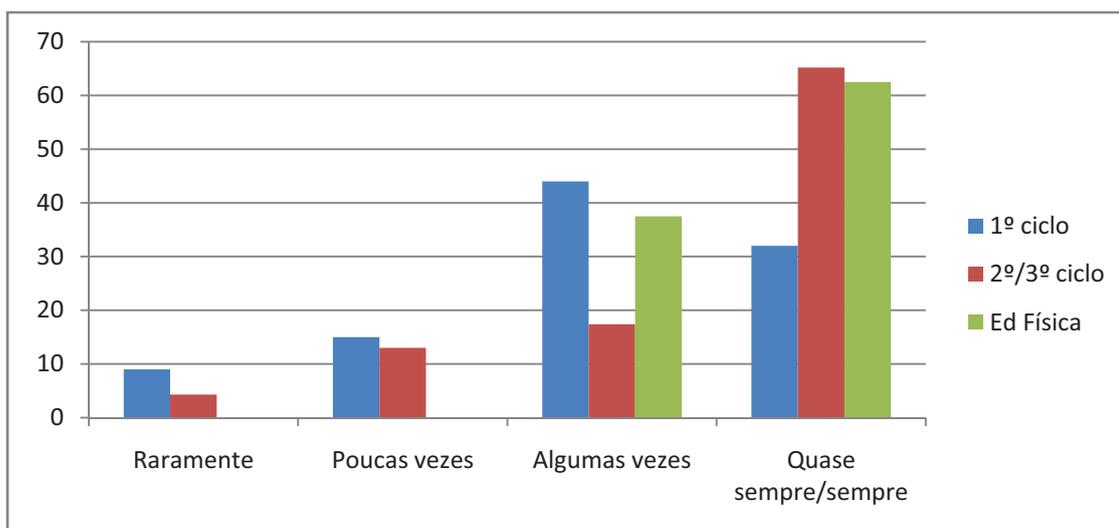
5 – Tem maior capacidade intelectual que a maioria dos seus colegas?



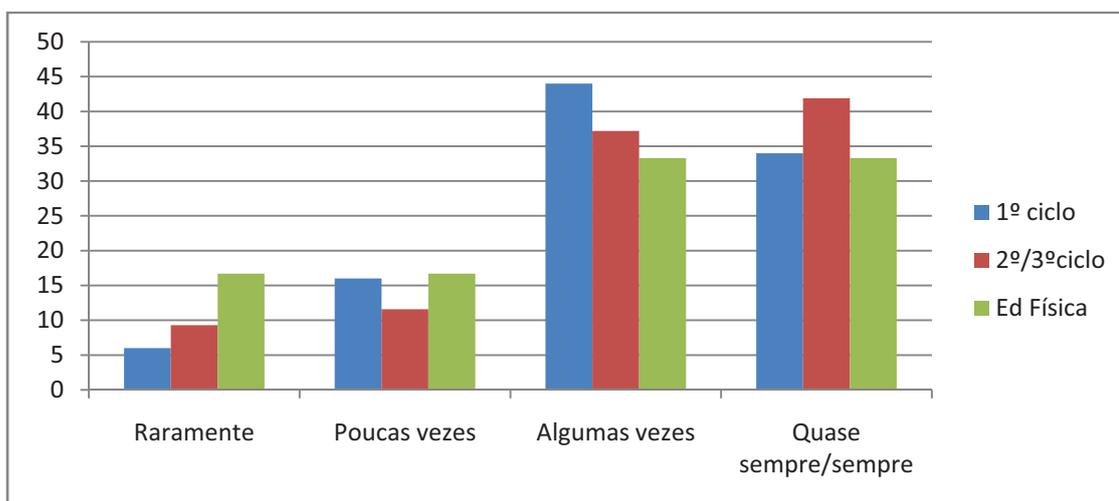
6 – Tem um vocabulário rico para a idade e para o ano de escolaridade que frequenta?



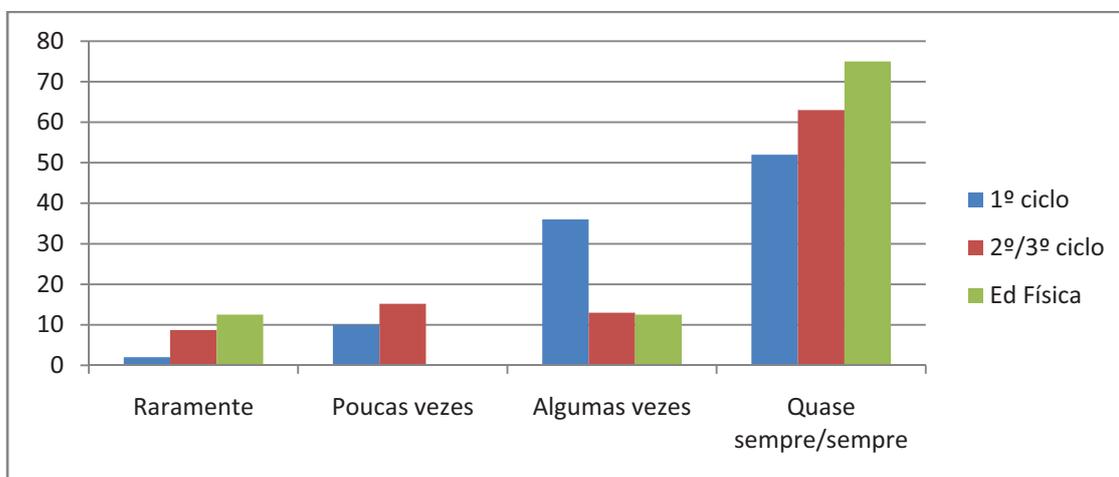
7 – Compreendeu com facilidade a informação transmitida e recorda-a com facilidade?



8 – Aplicou os conhecimentos adquiridos numa matéria, noutra matéria diferente?

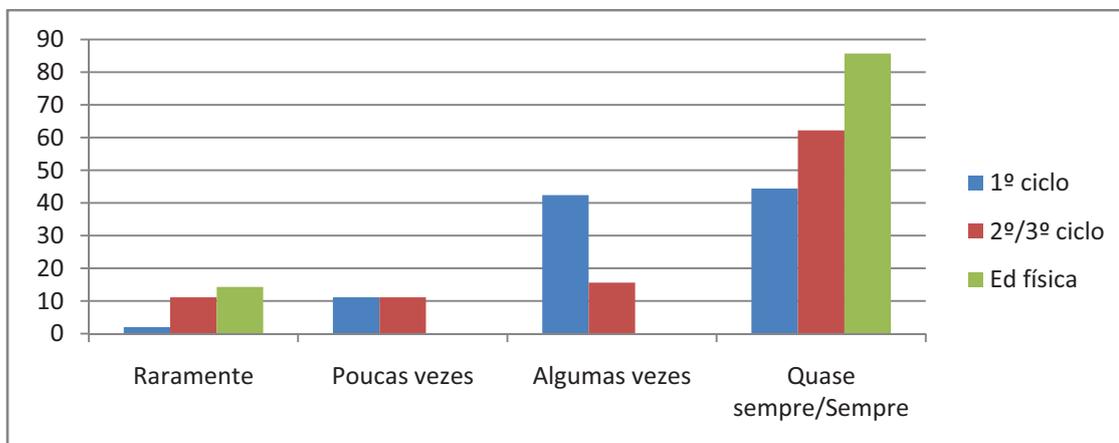


9 – Cumpriu adequadamente as obrigações e os deveres escolares?

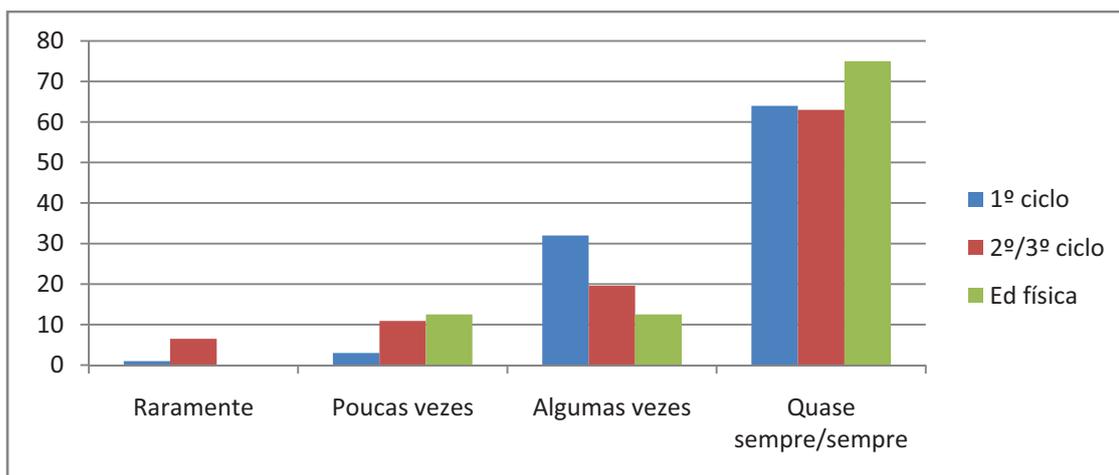


CONDUTA/COMPORTAMENTO

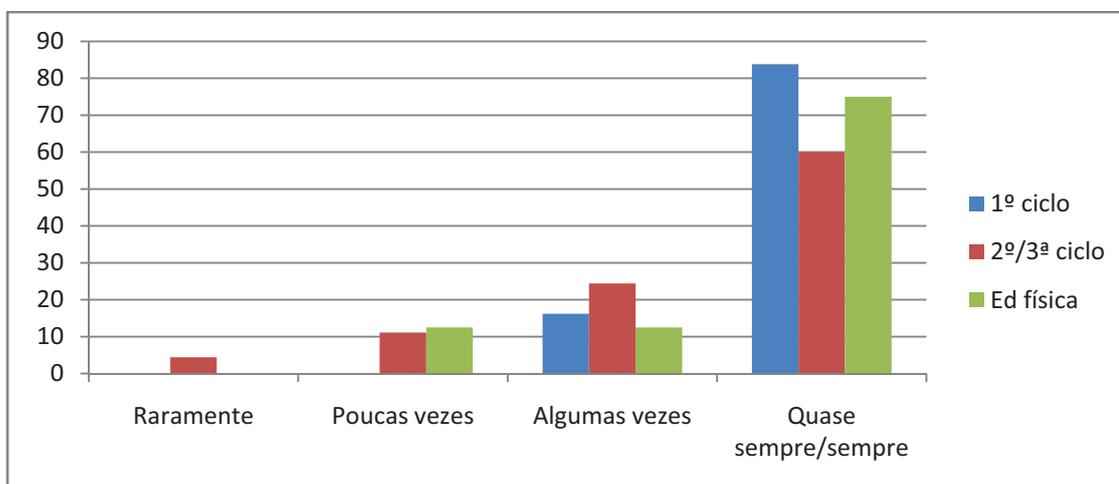
10 – Assumi responsabilidades e obrigações?



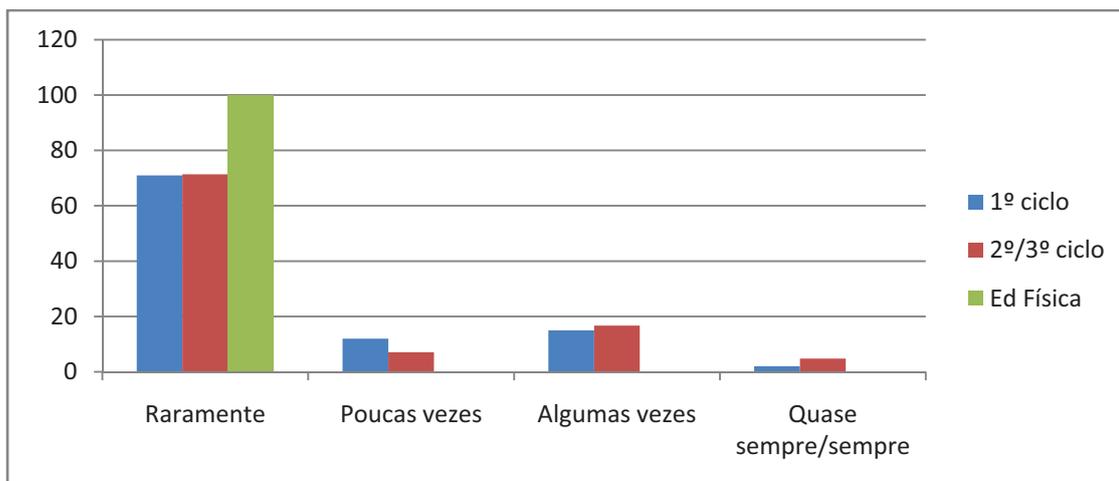
11 – Comportou-se bem na sala de aula?



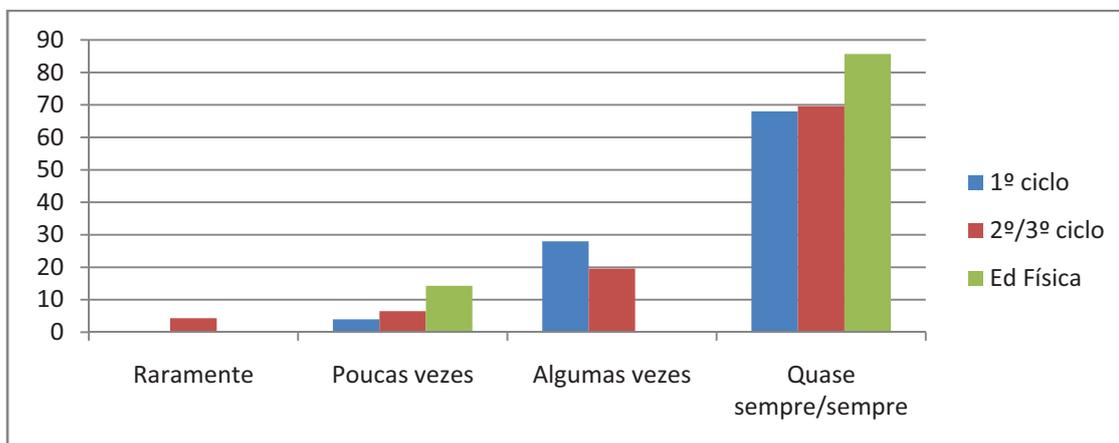
12 – Relacionou-se facilmente com os adultos?



13 – Envolveu-se frequentemente em conflitos?

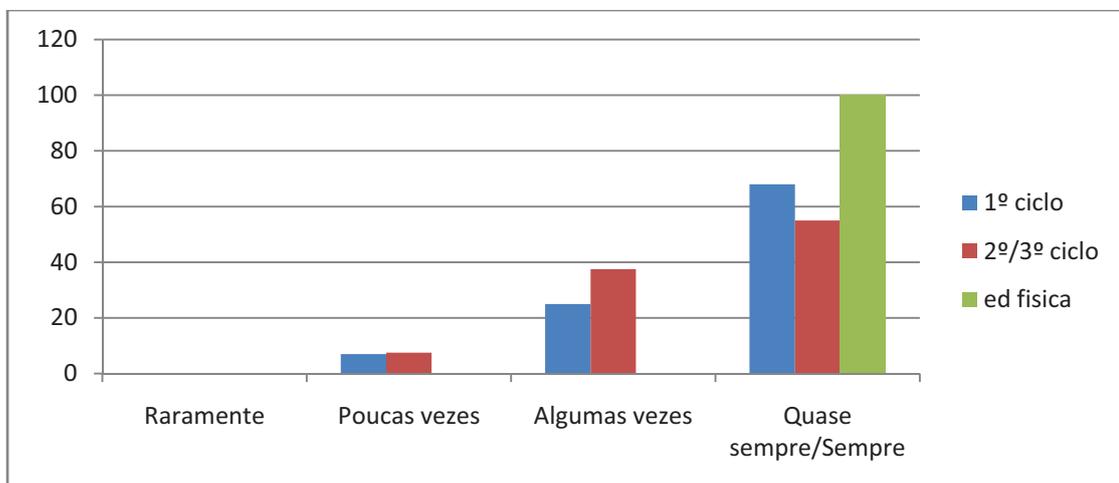


14 – Comportou-se bem no recreio escolar?

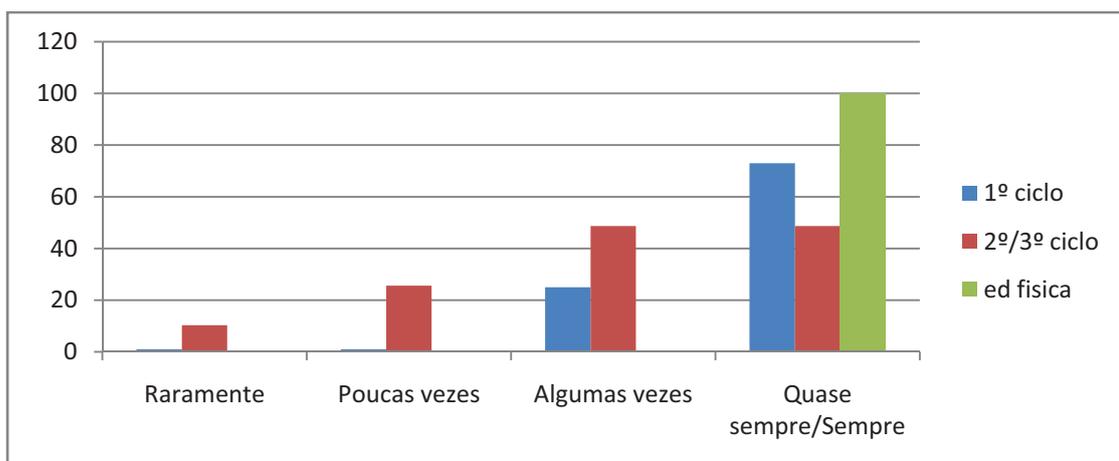


ACEITAÇÃO SOCIAL

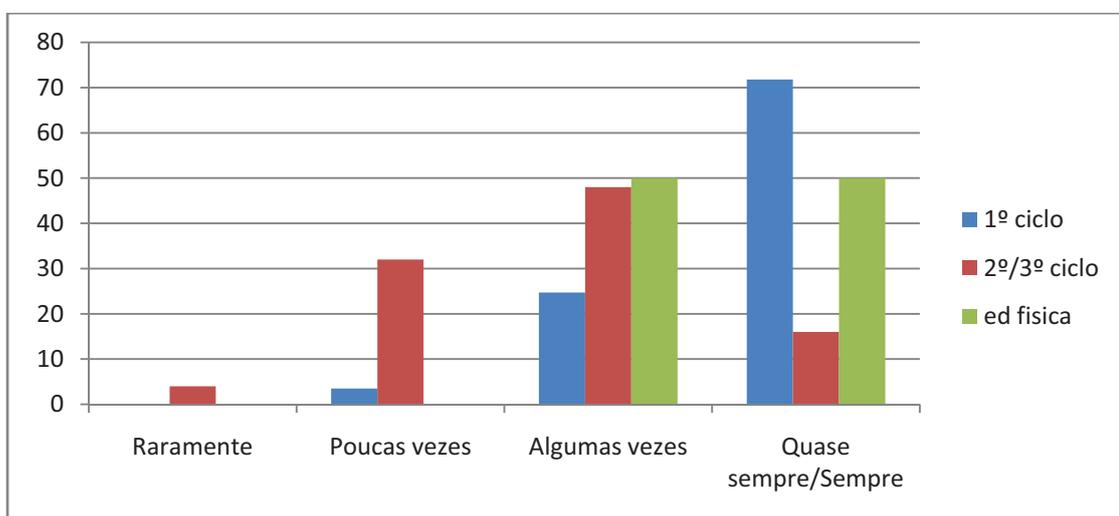
15 – Relacionou-se facilmente com os pares?



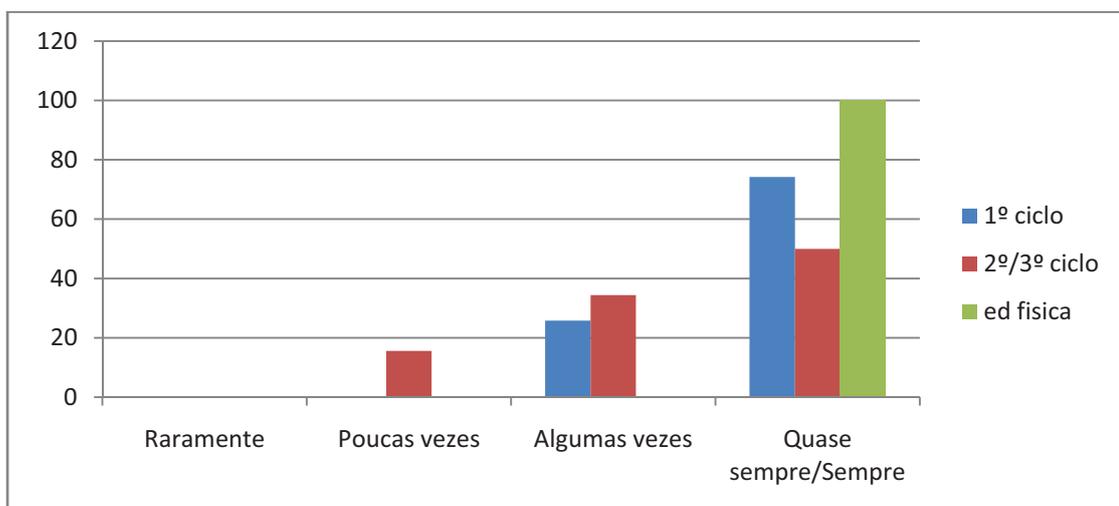
16 - Foi-lhe fácil fazer amigos?



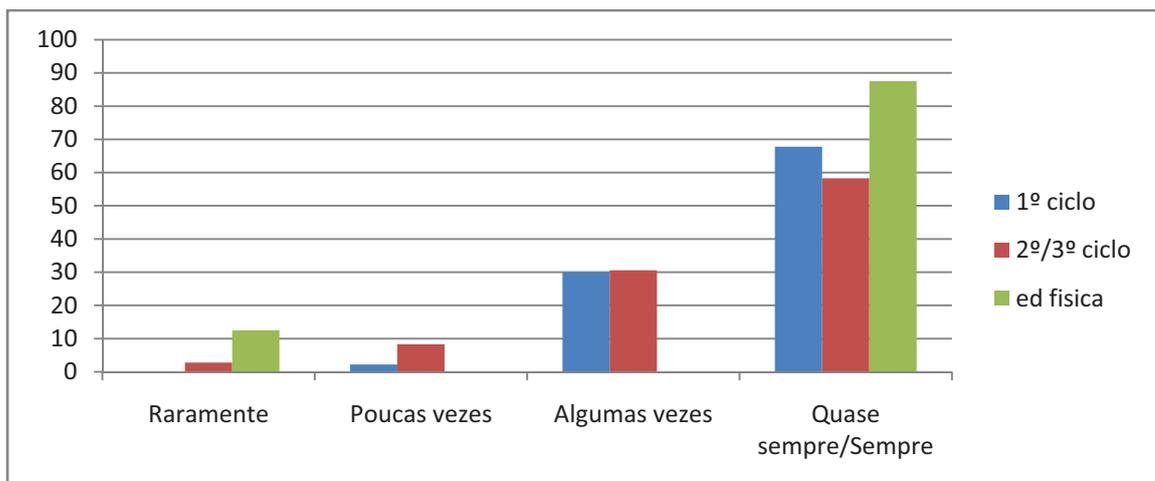
17 – Tem os amigos que deseja?



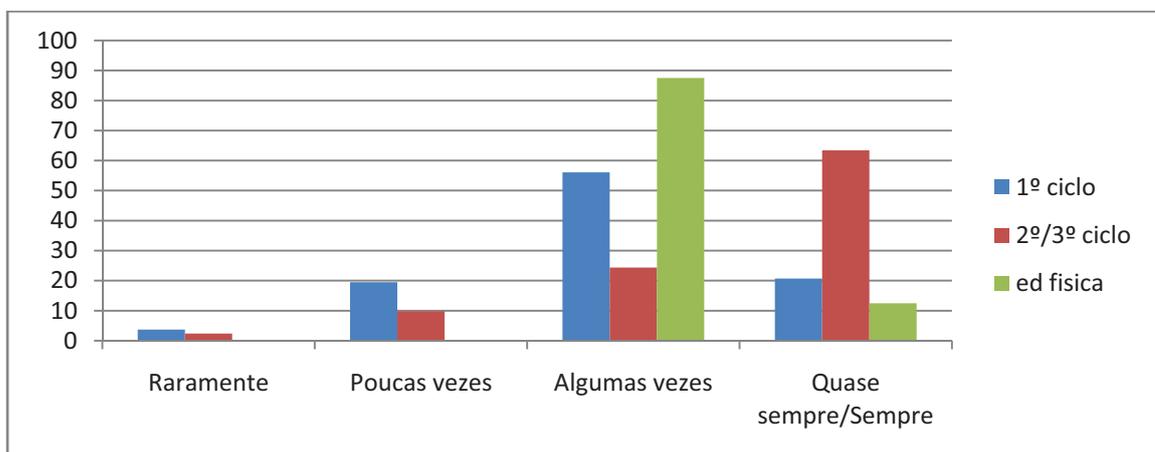
18 – Tem muitos amigos?



19 – É conhecido e estimado pelos colegas?

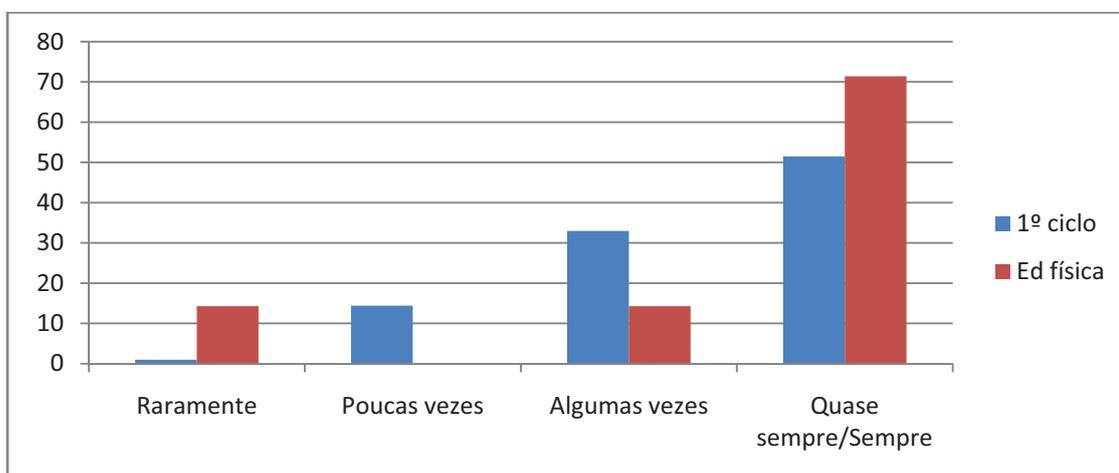


20 – É mais popular do que a maioria dos seus colegas?

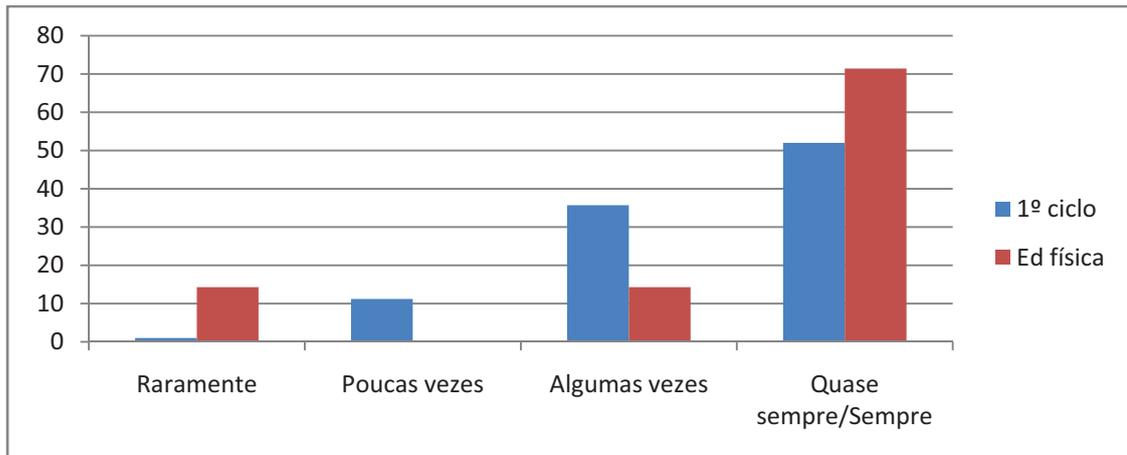


COMPETÊNCIA ATLÉTICA

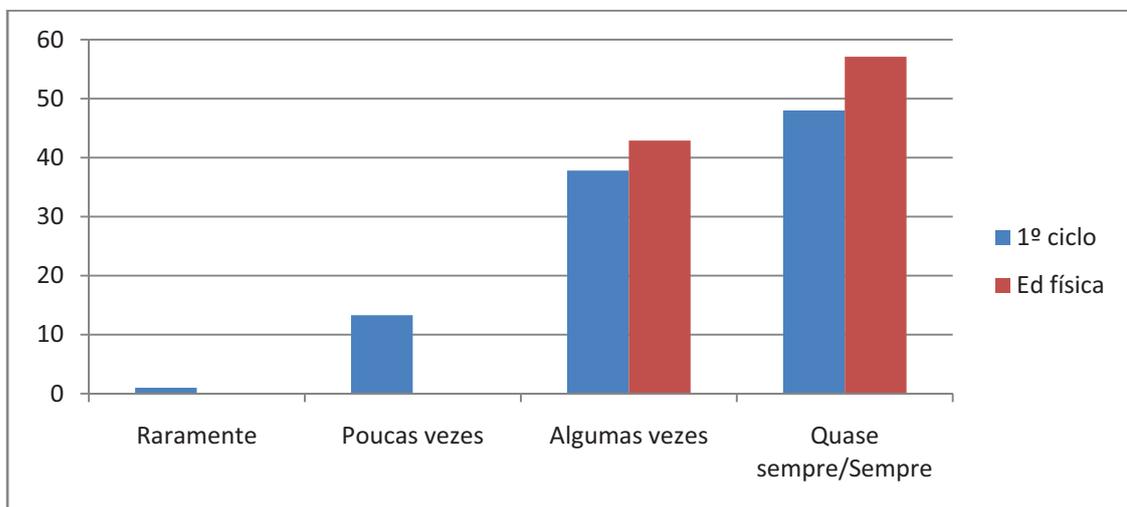
21 – Empenhou-se na prática de desportos e actividades físicas?



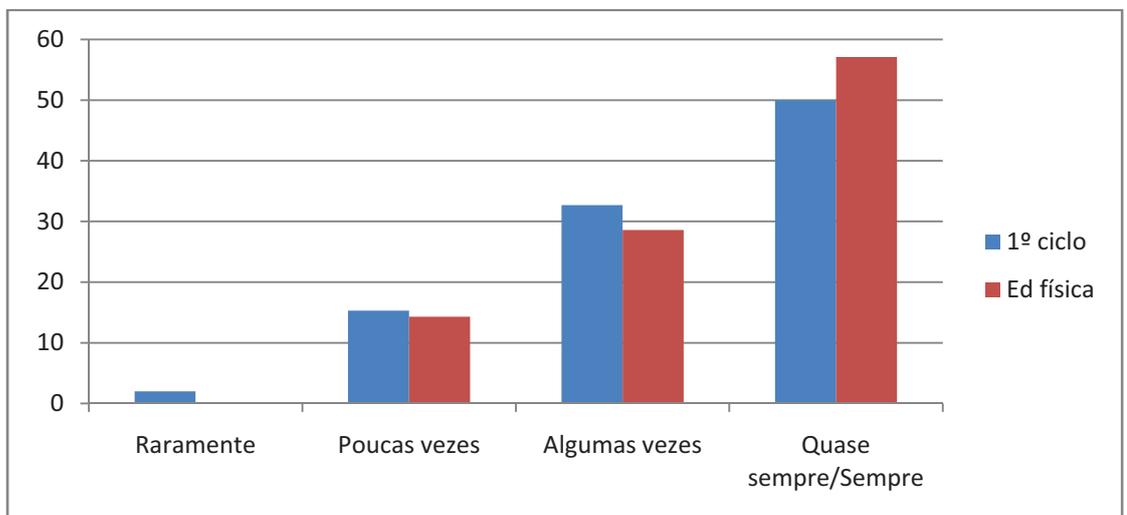
22 – Deu importância à prática de desportos e actividades físicas?



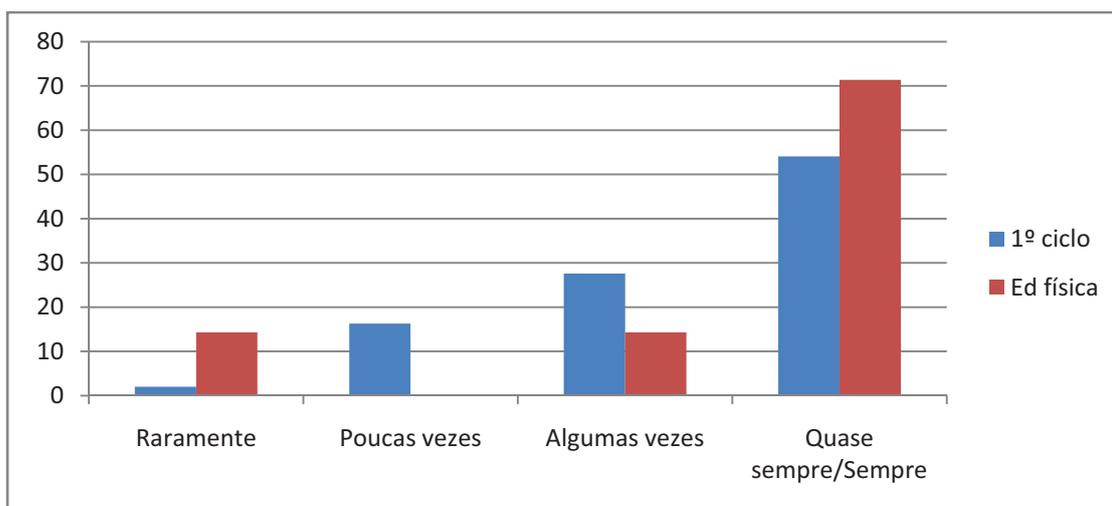
23 – Foi bom/boa em todos os desportos?



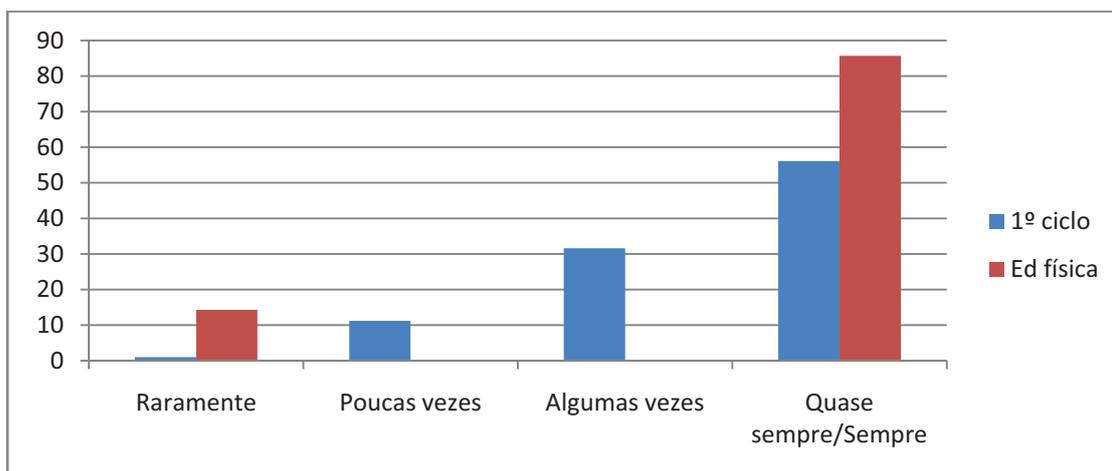
24 – Obteve êxito em desportos novos?



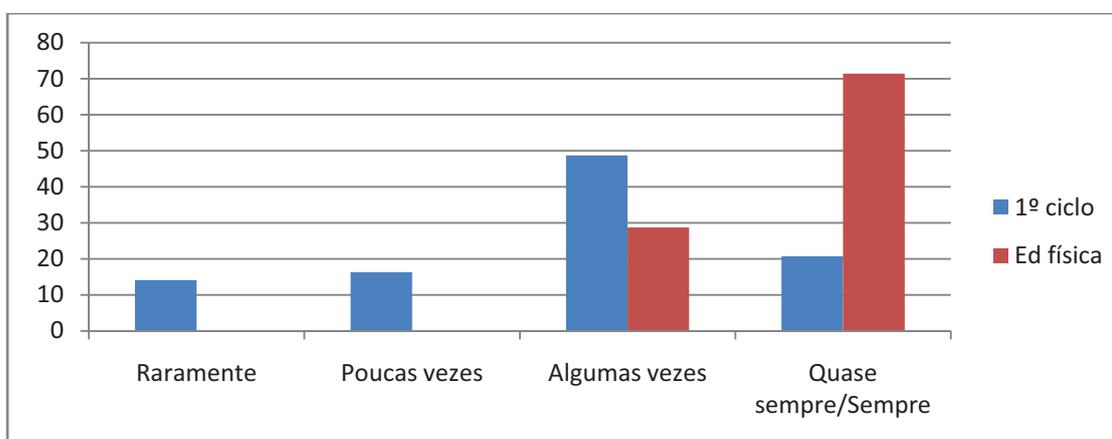
25 – Foi persistente e activo(a) nas actividades físicas?



26 – Preferiu participar em vez de observar os jogos e desportos?

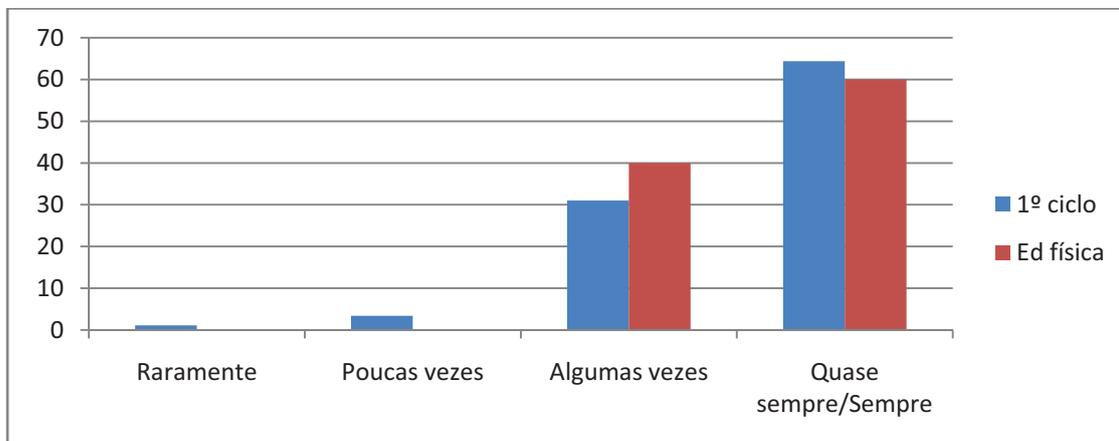


27 – É mais competente em desportos e actividades físicas do que a maioria dos colegas?

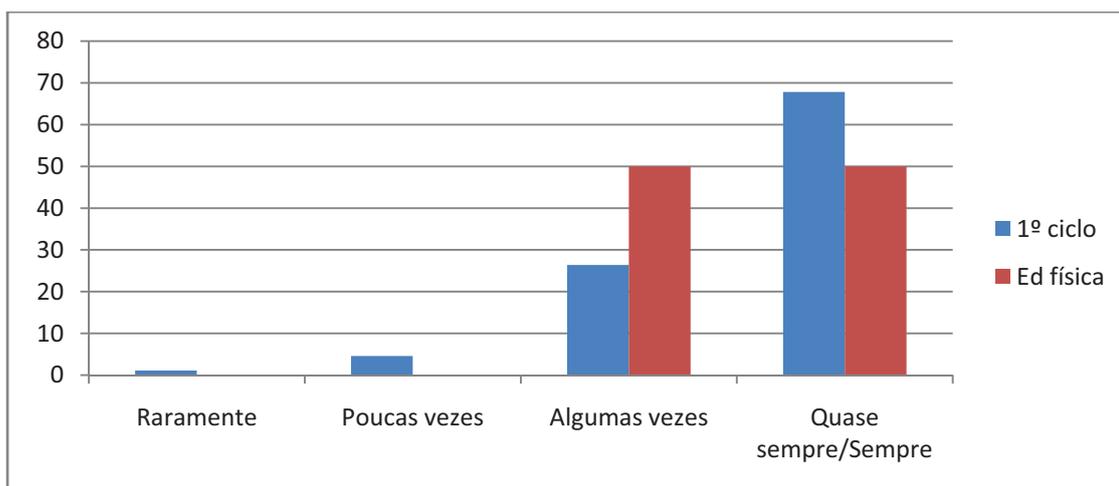


APARÊNCIA FÍSICA

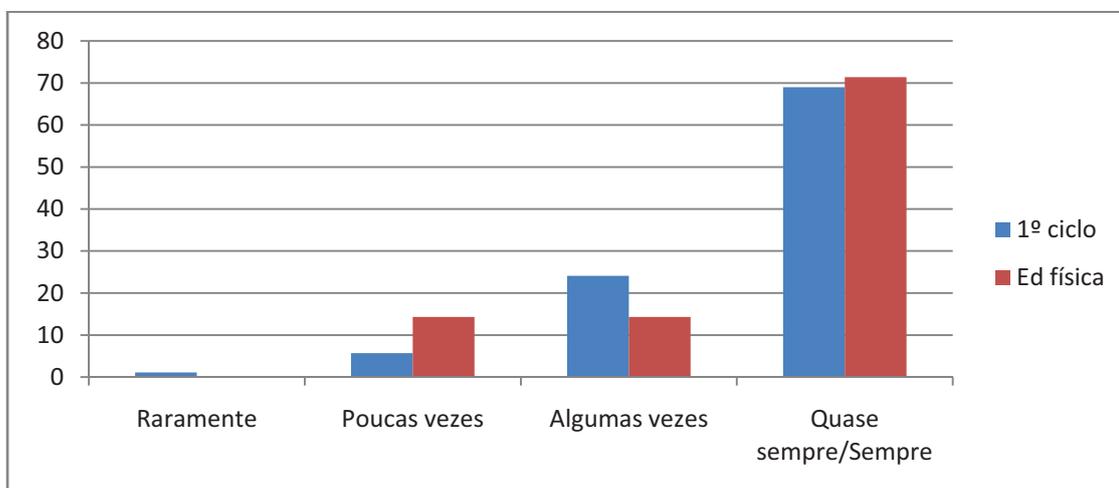
28 – Gosta do seu corpo?



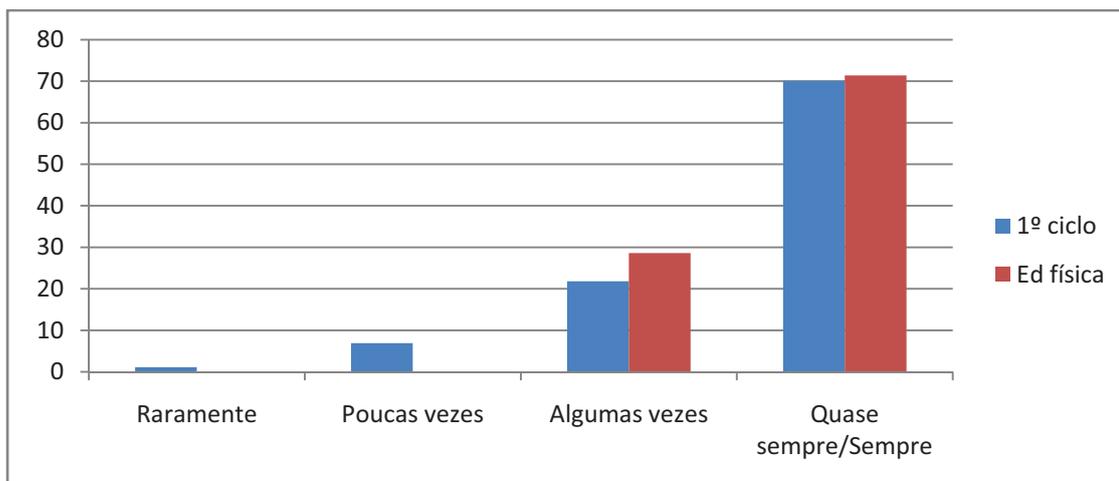
29 – Gosta do seu aspecto físico?



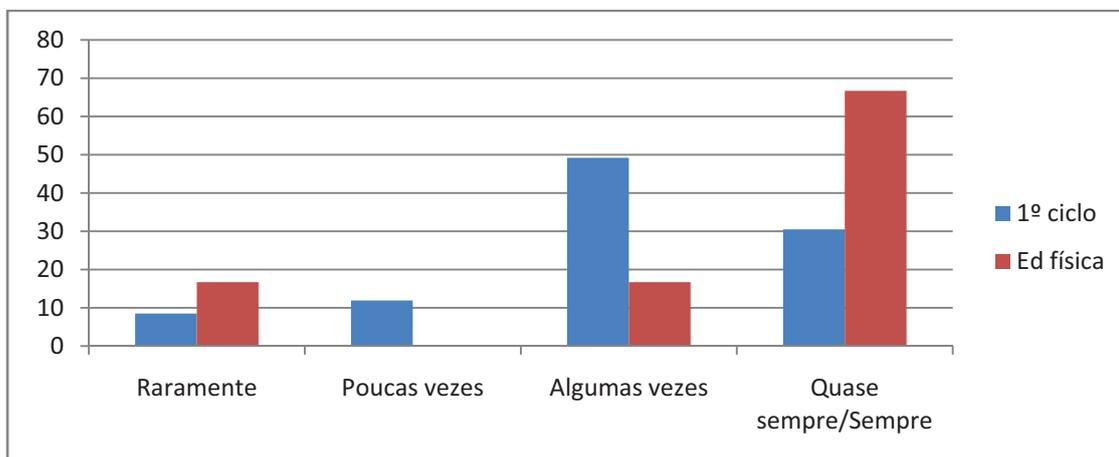
30 – Acha que o seu peso e altura estão adequados?



31 – Acha a sua aparência física adequada?

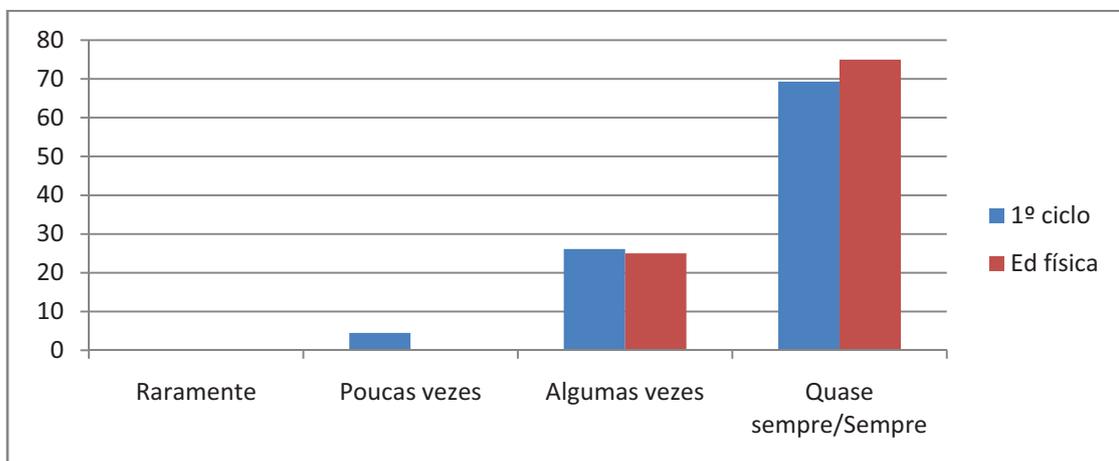


32 – Tem melhor aparência física do que a maioria dos colegas?

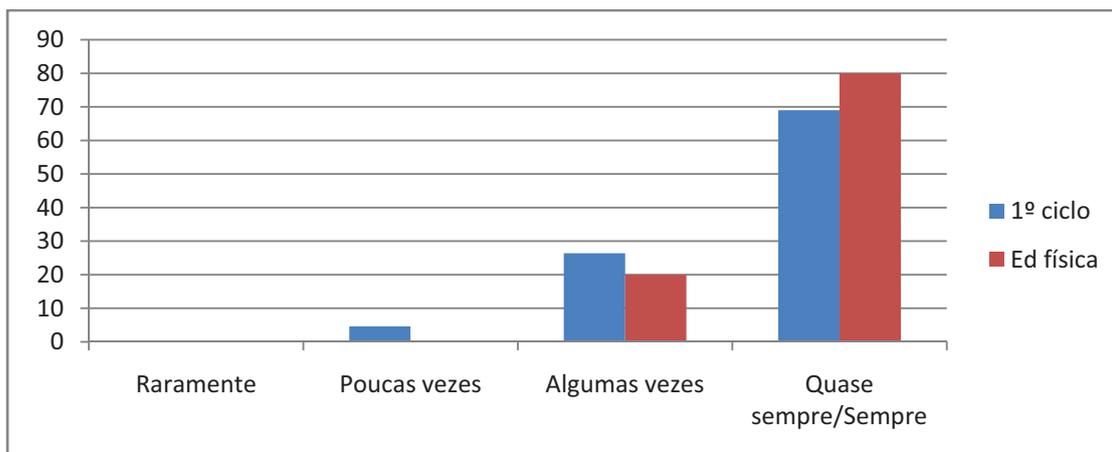


AUTO-ESTIMA GLOBAL

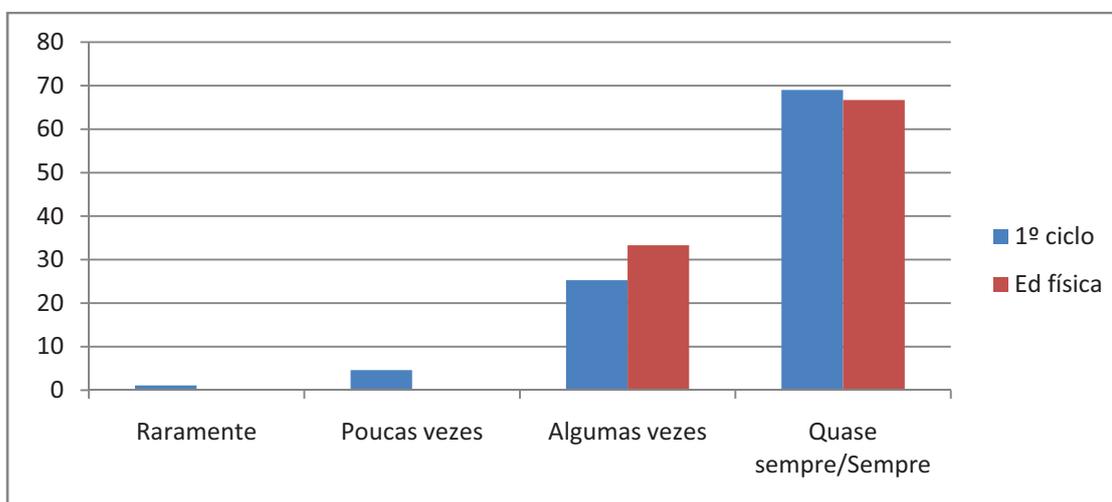
33 – Gosta do tipo de pessoa que é?



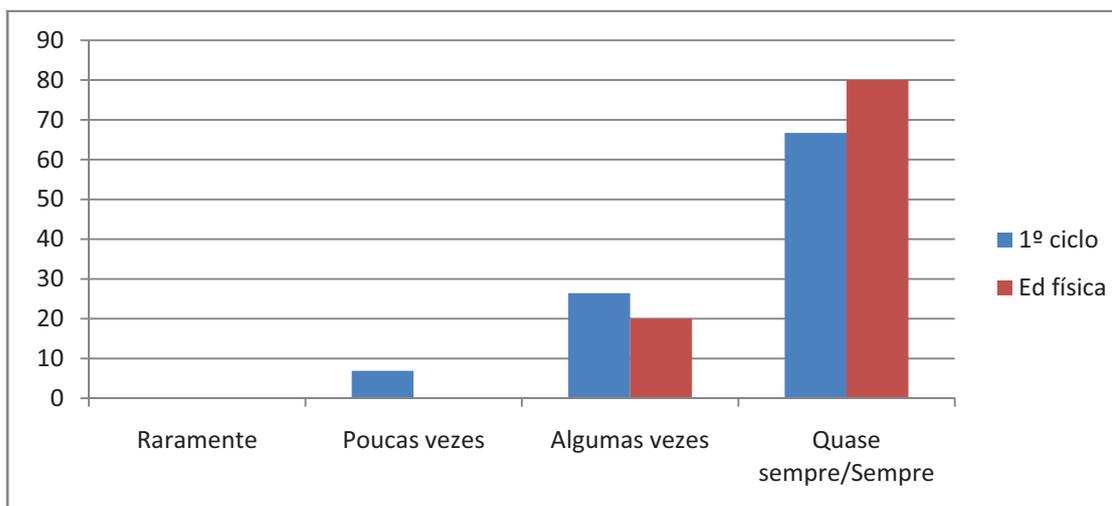
34 – Está satisfeito consigo próprio?



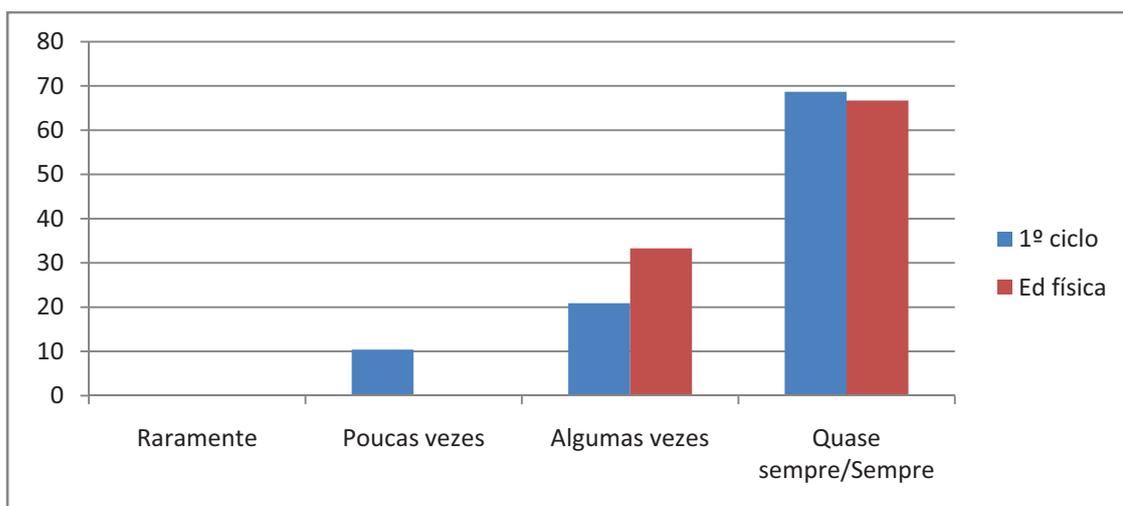
35 – Gosta de ser tal como é?



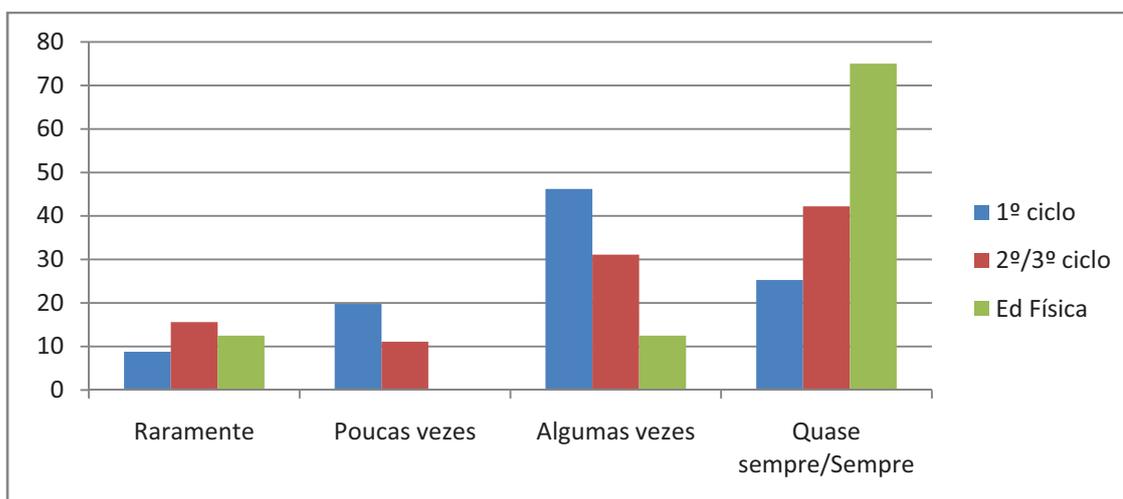
36 – Está satisfeito(a) com a forma como faz as coisas?



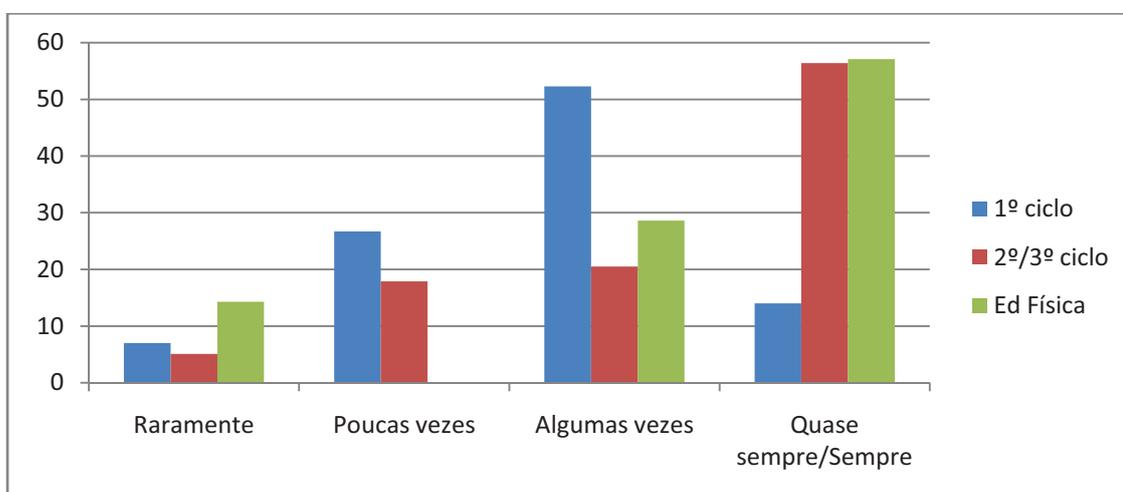
37 – Gosta da maneira como conduz a sua vida?



38 – Tem melhor comportamento que a maioria dos seus colegas?



39 – Tem mais auto-estima do que a maioria dos seus colegas?



Passando agora a analisar as Fontes Primárias, utilizamos a forma esquemática para favorecer a leitura.

Análise das informações colhidas na Entrevista à Encarregada de Educação - Março 2009

Comportamento do aluno (bebé)

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Atento • Dinâmico • Curioso • Esperto • Vivo • Enérgico • Meigo • Curioso • Percebia tudo • Fazia tudo • Boa adaptação • Comunicava bem • Aprender com facilidade • Querer aprender mais depressa • Querer saber tudo sobre tudo 	<ul style="list-style-type: none"> • Não reagir ao som • Não ouvir • Não falar • Dificuldade em articular palavras (mais tarde)

Comportamento do aluno (actual)

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Muito inteligente • Interesse por tudo • Perguntas sobre tudo • Interesse por temas específicos • Muitas capacidades • Resultados dentro da área da sobredotação • Grande ânsia de conhecimento • Expressar-se melhor que os outros • Gostar ainda mais de estudar • Muito especial • Vontade de ser famoso 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de socialização • Fazer queixas • “Mania” que é mais do que os outros

Sentimentos da mãe (bebé)

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Esperança • Expectativa • Orgulho • Alívio 	<ul style="list-style-type: none"> • Desânimo • Infelicidade • Angústia • Frustração • Incapacidade

Sentimentos da mãe (actual)

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Orgulho • Alegria • Fé 	<ul style="list-style-type: none"> • Decepção • Tristeza • Incerteza

Análise das informações colhidas na Entrevista à Encarregada de Educação - Julho 2009

Desempenho do aluno

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Níveis elevados 	<ul style="list-style-type: none"> • Níveis menos elevados a Língua Portuguesa e Educação Física

Sentimentos do aluno

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Feliz (no início) • Animado 	<ul style="list-style-type: none"> • Conformado (fim)

Sentimentos da mãe

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Esperança • Fé • Orgulho 	<ul style="list-style-type: none"> • Desalento • Incredibilidade • Tristeza • Decepção • Medo

Análise das informações colhidas na Entrevista à professora de Educação Especial da nova Escola - Maio 2009

Comportamento do aluno

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Boa relação com os adultos • Educado 	<ul style="list-style-type: none"> • Conflituoso • Comportamento complicado

Capacidades/Dificuldades do aluno

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Inteligente 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração • Socialização com os pares • Deficiente relacionamento com os pares

Apoios

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Posicionamento na sala de aula (frente) • Falar pausadamente e de frente para o aluno • Sessões individuais para se trabalhar a socialização • Apoio específico na área das Línguas 	<ul style="list-style-type: none"> • Não teve acesso ao Psicólogo

Perfil Biopsicológico

POSITIVO	NEGATIVO
	<ul style="list-style-type: none"> • Instabilidade emocional • Imaturidade

Em resposta à questão *Recebeu o processo do aluno e respectivos relatórios*, foi referido que *Sim a todos*. Quanto à questão *Tem alguns conhecimentos sobre as características específicas de um sobredotado*, foi respondido que *Não*. Relativamente à questão *Acha que o aluno em estudo tem características de sobredotado*, foi referido que *Não sei bem as características específicas, mas acho que se deve evidenciar em alguma área quer seja académica ou não*. No que diz respeito à questão *Apoia mais alunos com este tipo de deficiência que este aluno apresenta*, foi-nos dito que *Não*.

Análise das informações colhidas na Conversa Informal à professora de Físico-Química do 1º Período - Abril 2009

Comportamento do aluno

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Gosto pela pesquisa • Muito interessado • Gostar de mostrar trabalho muito bem feito 	

Sentimentos do aluno

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Alegria • Satisfação 	

Capacidades/Dificuldades do aluno

CAPACIDADES	DIFICULDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Inteligente • Grande capacidade de trabalho e de pesquisa • Melhor aluno da turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de audição

Análise das informações colhidas na Conversa Informal à professora de Matemática do 1º Período - Abril 2009

Comportamento do aluno

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Interessado • Empenhado • Gostar de aprender • Querer saber mais 	

Sentimentos do aluno

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação • Ânsia de saber e perceber a matéria 	

Capacidades/Dificuldades do aluno

CAPACIDADES	DIFICULDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Bastante inteligente • Boa capacidade de trabalho • Dos melhores alunos da turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de audição • Alguma incompreensão (pouca) de alguns enunciados

Análise das informações colhidas na Entrevista à professora de Directora de Turma da nova Escola - Maio 2009

Comportamento do aluno

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Boa relação com professores e funcionários • Muito educado com os adultos 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco sociável • Implicativo • Queixinhas • Não gosta de partilhar conhecimentos com os colegas • Não gosta de trabalhar em grupo • Mau relacionamento com os colegas • Gosta de se isolar

Capacidades/Dificuldades do aluno

CAPACIDADES	DIFICULDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Inteligente • Melhor desempenho na área da Ciências 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração • Socialização • Pior desempenho na área das Línguas • Bastantes dificuldades em Educação Física

Acesso aos relatórios específicos do aluno

DIRECTORA DE TURMA	CONSELHO DE TURMA
<ul style="list-style-type: none">• Não teve acesso nem sabia da sua existência	<ul style="list-style-type: none">• Só a professora de Educação Especial teve acesso

Análise das informações colhidas no Relatório do Instituto da Inteligência

14 de Junho de 2005

Desempenho das Unidades Funcionais Cognitivas

Percepção, Atenção, Vigilância

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none">• Globalmente eficiente	

Elaboração da Informação, Criação, Memória e Aprendizagem

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none">• Globalmente eficiente	

Planificação Decisão e Auto-controlo

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none">• Globalmente eficiente	

Desempenho Cognitivo Multifocal

Nível das Capacidades Cognitivas

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none">• Nível 5 (Superior elevado)	

Nível de Inteligência Multifocal

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none">• Nível 5 (Superior elevado)	

Perfil Cognitivo-comportamental Multifocal

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades Analíticas –(5.2)- Superior Elevado • Habilidades Práticas e Executivas (4.9) - Superior • Habilidades Criativas – (4.3) Superior • Aptidões Sociais – (3.5) – Adequado • Regulamentação Emocional – (3.4) Adequado 	

Desempenho das capacidades mentais situa-se em nível Superior Elevado (nível 5), exibindo elevado Potencial de Aprendizagem

Análise das informações colhidas no Relatório do Instituto da Inteligência

27 de Setembro de 2007

Desempenho das Unidades Funcionais Cognitivas

Percepção, Atenção, Vigilância

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Globalmente eficiente 	

Elaboração da Informação, Criação, Memória e Aprendizagem

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Globalmente eficiente 	

Planificação Decisão e Auto-controlo

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Globalmente eficiente 	

Nível do Desempenho Cognitivo Global Estimado

Nível das Capacidades Cognitivas

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Valores considerados acima da média 	

Nível de Inteligência Multifocal

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Valores considerados acima da média 	

Revela um nível de desenvolvimento cognitivo acima dos valores considerados para a idade. Demonstra grande facilidade de aprendizagem e um bom desempenho cognitivo em actividades escolares.

Criança com elevado potencial.

Análise das informações colhidas no Relatório do Serviço de Psicologia e
Orientação 5 de Julho de 2008

Avaliação Intelectual e Cognitiva

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none">• Viveza e interesse perante o ambiente circundante• Ambição intelectual• Excelente memória• Boa percepção e concentração• Grande disponibilidade para a aprendizagem• Excelente competência cognitiva• Capacidade para compreender e avaliar uma situação total a partir de inícios misturados• Maturidade social• Organização superior e abstracta do conhecimento• Astúcia• Motivação elevada• Capacidade de planeamento• Excelente organização perceptiva• Elevado controlo visuo-motor• Velocidade e precisão	<ul style="list-style-type: none">• Menos boa atenção e concentração• Cálculo mental mais lento• (ainda assim ligeiramente acima das crianças da mesma idade)

Apresenta resultados dentro da área da sobredotação.

Análise das informações colhidas no Relatório do Síntese Individual de
Actividades / Terapia da Fala

Ano lectivo 2004/2005

Comunicação social e afectiva

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none">• Boa comunicação social• Simpático• Adere com facilidade às actividades	

Análise das informações colhidas no Relatório do Síntese Individual de
Actividades / Terapia da Fala

Ano lectivo 2005/2006

Comunicação social e afectiva

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none">• Iniciativa comunicativa• Perfil tipo "bom par de conversa"	

Comunicação verbal

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none">• Fala, associada a gestos, mímica e onomatopeias	<ul style="list-style-type: none">• Omissões dos elementos de ligação• Inconcordâncias de género, número e tempos verbais• Nem sempre respeita a estrutura sujeito-verbo

Comunicação verbal

ÁREAS FORTES	ÁREAS EMERGENTES
<ul style="list-style-type: none">• Conhecimento semântico• Conhecimento fonológico	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecimento e correcção da gramaticalidade• Derivação de palavras• Coordenação e subordinação de frases• Percepção sequencial de fonemas• Articulação verbal

A motivação e a rápida aprendizagem do aluno fazem com que progrida a um ritmo excelente.

Análise das informações colhidas no Relatório do Síntese Individual de
Actividades / Terapia da Fala

Ano lectivo 2007/2008

Possui óptima discriminação auditiva e compreensão falada, apesar de ter uma Surdez Neurosensorial Bilateral Profunda, com implante coclear.

Comunicação social e afectiva

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none">• Simpático• Afectuoso• Aprecia o contacto e a partilha	<ul style="list-style-type: none">• Aprecia o contacto e a partilha só com os adultos• Deficiente relação com os pares

Competências Linguísticas e Comunicativas

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none">• Bom desenvolvimento da compreensão e expressão verbal oral• Campo lexical muito abrangente	<ul style="list-style-type: none">• Alterações a nível de alguns fonemas• Alguma dificuldade a nível morfosintático• Alterações articulatórias

Interesses específicos

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none">• “Apaixonado” por livros• Interesse no campo da Investigação e das Ciências• Adora jogos de raciocínio• Leitura (onde apreende muita da informação que a nível auditivo muitas vezes lhe escapa)	

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Apesar do comprometimento da função auditiva:

CAPACIDADES	DIFICULDADES
<ul style="list-style-type: none">• Competências acima da média em disciplinas da área das Ciências e de algumas da área das Letras	<ul style="list-style-type: none">• Dificuldade em gerir a impulsividade, a frustração• Dificuldade no relacionamento interpessoal• Dificuldade em gerir o seu comportamento em situações de stress

Análise das informações colhidas no Projecto Curricular de Turma

Ano lectivo 2007/2008

Nível das Capacidades Cognitivas

FACILIDADES	DIFICULDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Grande facilidade na compreensão e aplicação de conhecimentos • Grande facilidade ao nível do raciocínio lógico-abstracto • Exprime-se oralmente com alguma facilidade • Lê e interpreta com facilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Revela dificuldades na articulação de alguns fonema • Revela algumas dificuldades a nível de vocabulário

Comportamento

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Interessado • Empenhado • Autónomo • Relacionamento adequado com os professores e funcionários 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades ao nível do relacionamento interpessoal • Apresenta índices de conflitualidade • Nem sempre colabora positivamente com os colegas

Revela ainda alguma dificuldade em concentrar a atenção, especialmente quando existe mais ruído na sala de aula.

Análise das informações colhidas nos Diários de Campo

De 23 e 30 de Setembro e 7 e 14 de Outubro de 2009

Comportamento do aluno

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Quer sempre falar • Ânsia de relatar o que vivenciou. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não entra junto com os colegas • Não se interessa em juntar aos colegas

Comportamento dos colegas

POSITIVO	NEGATIVO
	<ul style="list-style-type: none"> • Um colega agressivo com o J. • Agressividade verbal • Não tentam juntar-se ao J

Comportamento do aluno

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Ânãia de ser mais capaz que os outros • Vontade de pesquisar • Ânãia de mostrar aos outros os seus conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Não partilha a informação recolhida • Não empresta material

Comportamento dos colegas

POSITIVO	NEGATIVO
	<ul style="list-style-type: none"> • Agressividade • Rudeza • Desinteresse pelas informações dadas pelo J. • Desprezo

Sentimentos do aluno

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Excitado • Expectante • Aliviado 	<ul style="list-style-type: none"> • Desanimado • Conformado • Medo

Sentimentos dos colegas

POSITIVO	NEGATIVO
	<ul style="list-style-type: none"> • Inveja • Rejeiãõ • Despeito

Observações da professora

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Gosta de intervir sem ser solicitado • Gosta de mostrar os seus conhecimentos, sobretudo ao professor • Gosta de ter todo o material que foi pedido • Adora pesquisar por iniciativa própria • Tem conhecimentos mais alargados que os colegas • É organizado • Gosta de saber mais sobre os temas • Não se importa com o que os colegas dizem sobre ele 	<ul style="list-style-type: none"> • Não gosta de se juntar aos colegas • Não gosta de partilhar o material • Não gosta de mostrar aos colegas o resultado das pesquisas

2) Conclusões

Podemos depreender que, através da análise dos questionários, os professores estão sensibilizados para a necessidade de serviços e práticas específicas para que se possa efectuar um verdadeiro atendimento aos alunos sobredotados, reclamando o apoio a técnicos específicos das áreas da psicologia e da educação, e uma maior colaboração entre todos os agentes educativos para, em conjunto, responderem às reais necessidades destes alunos.

No entanto, quando lhes é perguntado qual o nível de informação de que dispõem para reconhecer um criança sobredotada, a esmagadora maioria admite que tem nenhuma ou pouca informação. Como tal, referiram também, que consideravam necessária e fundamental a abordagem específica da temática “criança sobredotada” na formação básica dos docentes, devendo ser uma disciplina integrada na licenciatura.

A maioria dos professores inquiridos, referiram, também, que o seu currículo de formação não incluía a abordagem desta temática e que era necessária a existência de cursos de pós-graduação ou de especialização nesta área específica.

Mais referem que, o grau de conhecimento relativamente à legislação que obriga à diferenciação pedagógica relativa às crianças com capacidades elevadas, na sua maioria, os docentes consideram esse grau de conhecimento de pouco ou inexistente.

Quanto à integração destes alunos em classes ou escolas especiais, a resposta é quase unânime. As crianças com capacidade acima da média devem integrar a classe regular e o ensino regular porque a escola deve preocupar-se com o acesso de todos os alunos e porque é necessário não “estigmatizar” e segregar estas crianças, e deixá-las prosseguir a sua socialização entre pares, num salutar convívio com a diversidade inerente à comunidade escolar.

Contudo, salientaram também, que estes alunos deveriam estar integrados no regime de Educação Especial em termos de legislação e tratamento.

No que se refere aos principais obstáculos que o professor poderá encontrar no bom acompanhamento dos alunos sobredotados, estes apontaram a falta de formação por parte dos docentes; o número excessivo de alunos por turma; a falta de tempo devido à exigência do programa; a falta de apoio de técnicos e a falta de sensibilização da comunidade educativa.

Quando são questionados se se sentem capazes de acompanhar, a nível escolar, uma criança sobredotada, referem que sim mas recorrendo à ajuda de outros profissionais como o Psicólogo e o Professor Especializado.

No caso de recorrerem a estratégias para desenvolver as elevadas capacidades destes alunos, os professores inquiridos referiram que, estas teriam bastantes repercussões, a nível de desempenho escolar.

Por último foi colocada a questão da valorização da criatividade; intuição e imaginação, por parte dos professores nas suas aulas, ao quem eles referiram que estes aspectos são bastante valorizados.

O conjunto dos elementos recolhidos permitiram-nos concluir que, embora sensibilizados para a temática em estudo, os professores não se sentem capazes de sinalizar ou acompanhar um aluno com capacidades acima da média, o que vem responder à nossa pergunta de partida que colocava a questão: em que medida a comunidade educativa possui conhecimentos acerca da sobredotação, e qual o tipo de interferência que esse conhecimento tem na sua educação.

As crianças e jovens sobredotados necessitam de acompanhamento na escola, na família e na sociedade.

A ausência de uma política de apoio à sobredotação impedirá uma intervenção educativa eficaz. Esta intervenção exige que o professor possa identificar as crianças sobredotadas, conheça as suas necessidades educativas, adeque as suas práticas a essas necessidades e avalie se as metodologias escolhidas contribuem para o efectivo crescimento e desenvolvimento destes alunos.

Relativamente à Escala de Avaliação para Professores (EP), e conforme já referido, esta Escala foi construída com base na Escala SPPC de Harter, embora com algumas alterações.

Pretendemos saber como os professores avaliam os seus alunos nos seis domínios de competência avaliados pela SPPC, a saber: Competência Escolar; Conduta/Comportamento; Aceitação Social; Aparência Física e Auto-Estima Global. Para os Professores de Educação Física acrescentamos a estes itens Competência Atlética.

Pelo resultado da análise das Escalas, podemos concluir que: os alunos observados apresentaram, nos seis domínios acima referidos um total positivo, ou seja, apresentavam comportamentos “algumas vezes” e “quase sempre ou sempre”. De salientar, conforme já foi referido aquando da apresentação gráfica, que, à excepção da questão 2 *Falou muito sem ser solicitado*, que apresentou um total negativo, ou seja foi observado “raramente” e “poucas vezes”, devido, na nossa óptica a questão ter sido entendida com “intervir sem ter necessidade” e seria “colocar questões pertinentes por iniciativa própria”.

Podemos então concluir pelo anteriormente descrito que, apesar de os professores terem sempre observado um total positivo nos comportamentos referentes aos seis domínios, não assinalaram nenhum aluno como tendo capacidades elevadas ou acima da média. Deste facto, podemos inferir que os professores não têm conhecimento acerca das características específicas destes alunos, o que vem, mais uma vez responder à nossa pergunta de partida.

Mediante a leitura dos gráficos resultantes do tratamento estatístico referentes à ESCALA PARA PROFESSORES DO 1º CICLO, podemos concluir, que à excepção da questão nº1 onde, 1 em 3 alunos coloca muitas questões na sala de aula, e questão nº 2 onde 1 em 3 alunos só fala quando solicitado, onde se pode verificar uma certa contradição, a maiorias dos alunos observados e avaliados nos seguintes domínios de competência: Competência Escolar; Conduta/Comportamento; Aceitação Social; Aparência Física e Auto Estima Global apresentavam esses domínios de competência numa percentagem positiva significativa.

Quanto ao resultado da comparação, dos seis domínios, entre as Escalas do 1º ciclo, do 2º e 3º ciclos e do 2º e 3º ciclos de Educação Física, podemos concluir que:

No que diz respeito ao 1º domínio “Competência Escolar” nas Escalas referentes ao 1º ciclo e 2º e 3º ciclos de Educação Física, os professores observaram em todas as questões, (à exceção da questão 2) um total positivo, ou seja “algumas vezes” e “quase sempre ou sempre”. De referir que as percentagens da Escala referente aos professores dos 2º e 3º ciclos foram um pouco mais baixas.

Relativamente ao 2º domínio “Conduta/Comportamento”, nas Escalas referentes ao 1º ciclo e 2º e 3º ciclos de Educação Física, os professores também observaram em todas as questões, um total positivo. Voltamos a referir que as percentagens da Escala referente ao 2º e 3º ciclos foram, também, um pouco mais baixas.

Na análise do 3º domínio “Aceitação Social” sobressai a Escala dos professores dos 2º e 3º ciclos de Educação Física onde os alunos observados obtiveram um total positivo. De referir que a Escala dos professores do 1º ciclo apresenta percentagens ligeiramente mais baixas, mas, a Escala dos 2º e 3º ciclos apresenta uma descida ainda mais significativa.

No que concerne ao 4º domínio “Aparência Física” e 5º domínio “Competência Atlético”, conforme anteriormente referido, estes domínios não foram englobados na Escala dos professores dos 2º e 3º ciclos. As escalas dos professores do 1º ciclo e 2º e 3º ciclos de Educação Física os alunos observados apresentaram um total positivo, sobressaindo, pelas questões colocadas, a Escala dos professores de Educação Física que apresentam as percentagens mais elevadas.

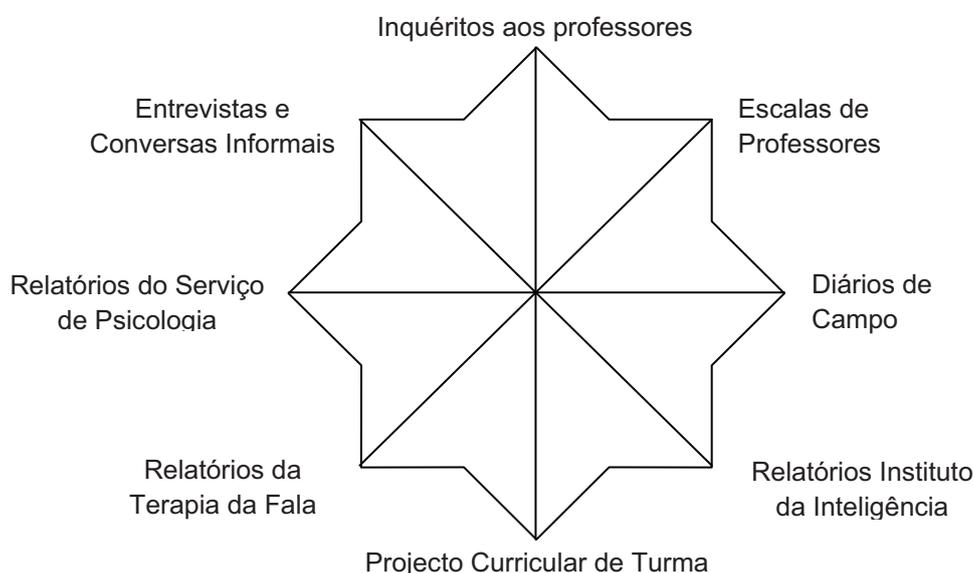
Por último, ao analisar o 6º domínio “Auto-estima Global” das questões 33 à 37, a Escala dos professores do 1º ciclo e Escala dos professores do 2º e 3º ciclos de Educação Física observaram nos alunos um total positivo, nas questões 38 e 39, os professores do 2º e 3º ciclos também observaram um total positivo, onde se verificou uma elevada percentagem de “quase sempre ou sempre”.

Do que acabamos de referir podemos concluir que são os professores do 1º ciclo e dos 2º e 3º ciclos de Educação Física que observaram os alunos obtendo sempre um total positivo com percentagens elevadas., ao passo que

os professores dos 2º e 3º ciclos, embora apresentem, também, totais positivos, apresentam percentagens mais baixas.

De referir que, os professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico a quem foram distribuídas as Escalas de Professores eram todos Directores de Turma, critério que foi utilizado por estes docentes estarem mais próximos da realidade dos discentes.

Por último, e com base na análise de dados efectuados, das fontes primárias, importa efectuar o cruzamento dos dados colhidos, através dos diferentes instrumentos.



Mediante a investigação desenvolvida e das fontes de informação em que nos baseámos, os dados indicam que estes profissionais não têm formação suficiente para lidar com alunos que apresentem capacidades de excelência.

Pudemos ainda constatar que, alguns docentes, por falta de formação ou de vontade, não reconhecem um aluno com características específicas, mesmo que este evidencie capacidades acima da média.

A falta de formação ficou demonstrada por meio dos instrumentos aplicados, e também foi por nós constatada em conversas informais com os docentes.

No entanto, a falta de vontade pode ser observada pois foi-nos dado verificar presencialmente que alguns docentes nem se preocuparam em saber o porquê do comportamento do aluno, nem tiveram interesse em tomar conhecimento dos relatórios específicos que acompanhavam o processo do discente, nem tão pouco foi dado conhecimento deste facto por quem o acompanhava no apoio.

Considerando os objectivos e as questões do presente estudo, podemos, pois concluir que: i) os professores não se sentem capazes de sinalizar ou acompanhar, a nível escolar, uma criança sobredotada; ii) os professores não se encontram suficientemente informados sobre a problemática da sobredotação, e como tal, não reconhecem e não compreendem estes alunos a partir das suas peculiaridades e especificidades; iii) a escola não compreende estes alunos; iv) a escola não reconhece que estes alunos apresentam competências fora do comum e parte significativa da comunidade educativa continua alheada da problemática da sobredotação.

O conjunto de elementos recolhidos permitiram-nos, ainda, concluir que: as crianças e jovens sobredotados necessitam de acompanhamento na escola, na família e na sociedade.

A ausência de uma política de apoio à sobredotação impedirá uma intervenção educativa eficaz. Esta intervenção exige que o professor possa identificar as crianças sobredotadas, conheça as suas necessidades educativas, adeque as suas práticas a essas necessidades e avalie se as metodologias escolhidas contribuem para o efectivo crescimento destes alunos.

3) Considerações Finais

“Este é o tipo de criança que um professor sonha pelo menos uma vez na vida ter como aluno. Mas agora que o temos não sabemos o que fazer com ele”
(Gallagher & Weiss, 1979)

Cabe à sociedade em geral e, especificamente aos membros que a constituem, a integração de todos, respeitando as suas diferenças.

A mudança e a evolução de qualquer sociedade devem-se orientar pelo respeito, pela diferença e pela igualdade de oportunidades, por forma a que esse respeito transcenda uma realidade ideal e se constitua como uma construção quotidiana.

O ensino nas últimas décadas, devido a transformações sociais, culturais, políticas (...), e fundindo-se nos valores que assentam na democracia e nos direitos do Homem, tornou-se universal e obrigatório a todo o ser humano.

Cabe em grande escala ao professor/educador encontrar respostas adequadas e capazes, sobretudo porque é ele quem, dentro da sua sala de aula, e perante o seu grupo, sabe como actuar visando um único objectivo: dar resposta às necessidades de todas as crianças/jovens.

Ao falarmos de crianças diferentes, obrigatoriamente fica implícito que as que apresentam capacidades elevadas, tidas como sendo acima da média, se englobam neste grupo. Estas crianças, pelas suas características de excepcionalidade, necessitam de um acompanhamento específico.

A necessidade educacional mais requerida por estes alunos é a de um ensino desafiador das suas reais capacidades.

No entanto, o que se tem vindo a verificar é que, infelizmente, não lhes é dada a devida importância nem, por vezes, lhes são reconhecidas estas capacidades de excelência.

Como foi contemplado ao longo do desenvolvimento dos temas abrangidos por este estudo, a aceitação pela comunidade científica de que existem vários e diferentes tipos de inteligência repercutiu-se no conceito de sobredotação, ampliando-o e flexibilizando-o, permitindo que fosse interpretado numa perspectiva multidimensional, em que a criatividade, a motivação e o meio ambiente desempenham um papel fundamental. Os elevados níveis de

desempenho dos sobredotados só poderão ser atingidos se estes factores estiverem presentes e actuarem conjuntamente.

É, portanto evidente, uma necessária remodelação profunda nos sistemas de intervenção, até agora aceites, de forma a promover um melhor atendimento deste tipo de casos.

Partimos de um problema inicial onde questionámos até que ponto a comunidade educativa possui conhecimentos acerca da sobredotação e qual o tipo de interferência que esse conhecimento tem na educação, o que nos permitiu estudar a relação da Escola com a Sobredotação

No entanto, como limitações do estudo, fomos confrontados com o paradoxo do caso de um aluno surdo implantado, que tem, comprovados através de relatórios do Instituto da Inteligência, do Serviço de Psicologia e de Orientação, da Terapeuta da Fala, das informações que constam do Projecto Curricular de Turma e das informações de algumas professoras que o acompanharam durante o primeiro período, capacidades acima da média. Deparámos-nos com o absurdo de a escola não o reconhecer como sobredotado e só o “ver” como deficiente auditivo.

Podemos, pois depreender que os professores só “vêem” a deficiência do aluno não lhe atendendo às suas elevadas capacidades, embora estas estejam descritas.

Por este facto, deixaremos em aberto uma questão, a nosso ver bastante pertinente: *Será que um deficiente não poderá ser também um sobredotado?*

Deixamos em aberto esta questão e colocamos para reflexão a possibilidade de um futuro estudo, mais aprofundado, sobre uma dupla excepionalidade deste tipo: deficiência/sobredotação.

Como reflexão final, não será de todo descabido afirmar que as capacidades excepcionais destas crianças e jovens devem ser aproveitadas em benefício do desenvolvimento mundial. Eles são um factor de desenvolvimento de uma sociedade.

Contudo, é necessário acompanhamento, orientação e meios que, conjuntamente com as suas excelentes capacidades, lhes permitam aprofundar os seus já elevados conhecimentos.

Impõe-se, então uma mudança de mentalidades, valores, preconceitos e expectativas relativamente às crianças e jovens sobredotados, começando nos pais e professores e educadores e demais crianças, para que desde cedo lhes sejam inculcados valores de aceitação da diferença e de respeito pelo semelhante.

No entanto, tudo isto implica uma preocupação permanente de ajustamento do quotidiano às necessidades.

Citando a investigadora Zenita Gunther, "...a escola é mais propensa a "corrigir" quem se encontra abaixo da média e a "ignorar" quem está acima.". (Symposium Sobredotação, regresso às classes especiais? Porto, Novembro 2009).

É do conhecimento comum que os alunos sobredotados exigem, normalmente, uma maior diversidade de conteúdos e de métodos de ensino por parte do professor. Temos, portanto, uma realidade trabalhosa cujas responsabilidades e exigências parecem recair nos docentes.

É necessário que os docentes dediquem mais tempo (em termos qualitativos) a conhecer os seus alunos enquanto pessoas (os seus gostos, preferências, anseios, expectativas) e usem as informações adquiridas não só a nível académico mas, também, para a melhoria qualitativa da relação professor-aluno, e que, fundamentalmente, estejam receptivos à mudança, sabendo-se que, toda a mudança implique esforço, empenho, trabalho e, sobretudo vontade.

Citando, de novo, a investigadora Zenita Gunther (2009) "A escola deve adaptar-se quer às exigências académicas quer às exigências emocionais da criança sobredotada".

É urgente uma reavaliação dos programas de formação dos profissionais da educação paralelamente a uma estratégia mais eficaz de informação e organização educativas.

Cabe a todos nós dar oportunidade a estas crianças de desenvolver as suas capacidades de excelência e motivá-las a desenvolver o seu elevado potencial.

Não nos podemos esquecer que a criança sobredotada é um sujeito único, cujo direito à diferença e à valorização das suas potencialidades e competências deverá constituir a finalidade central da construção da prática pedagógica.

Novamente com base em Gunther (2209), podemos de certeza defender que: i) é necessário agarrar a diferença como uma oportunidade de melhoria; ii) é essencial pegar naquele que é melhor e, como exemplo, fazer dele excelente; iii) é fundamental aproveitar os que são mais capazes para nos tornarmos todos ainda mais capazes.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, C (2008). *Reflexões sobre a surdez, A problemática específica da surdez*. VNG. Gailivro

Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a surdez. A educação de surdos*. Porto: Gailivro

Albano E. (1990). *Da fala à linguagem tocando de ouvido*. São Paulo: Martins Fontes

Alencar (Orgs.) (1986). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores* (pp. 41-50). Porto Alegre: Artmed.

Alencar, E. S. (1986). *Psicologia e Educação do Sobredotado*. Editora Pedagógica Universitária (E.P.U.). S. Paulo

Alencar, E. S. (1988). *O Estímulo ao Talento e à Excelência*. *Jornal de Psicologia*, 7, (3) pp.10-13, Porto

Alencar, E. S. (2003). *O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva*. *Movimento*, 7, 60-69.

Almeida, L. (1998). *As Percepções dos Professores sobre o Conceito de Sobredotação*. *Jornal de Psicologia*, 7, (1), pp.10-13. Porto

Almeida, L. et. al. (2000). *Alunos sobredotados: Contributos para a sua Identificação e Apoio*. Editor A.N.E.I.S. Braga

Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia da educação (3ªed.)*. Braga: Psiquilíbrios.

Almeida, L. S. (1988). *As percepções dos professores sobre o conceito de sobredotação*. *Jornal de Psicologia*. Lisboa. Editorial Teorema

Almeida, L. S., Oliveira, E. P., Silva, M. E., & Oliveira, C. G. (2000). *O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: Impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação*. *Sobredotação*, 1 (1, 2), 83-98.

Almeida, L. S., Silva, E. P. M., Oliveira, E. P., Palhares, C., Melo, A. S. & Rodrigues, A. (2001). *Conhecimentos e percepções dos professores na área da sobredotação*. *Sobredotação*, 2 (2), 139-153.

Almeida, L., Oliveira, E., Melo, A. (org) (2000). *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. ANEIS. Braga

- Aneis, (2000). *Sobredotação: conceito, identificação e atendimento*. Escola Básica Integrada de Vila Cova, Barcelos 2000
- Arantes L. (2001). *As múltiplas faces da especularidade*. Letras Hoje; (36)3:253-9.
- Benavente, A. (1990). *Do outro lado da escola*. Editorial Teorema. Lisboa
- Benito, Y. (1994). *Intervención y investigación psicoeducativas en alumnos sobredotados*. Salamanca. Amarú Ediciones
- Bentley, J. E. (1973). *Super Children, w, w*, Norton. New York
- Benveniste E. (1988). *Problemas de Linguística Geral I*, 2º Ed. Campinas (SP): Ed. Unicamp.
- Brody (Ed.) (2000). *Grouping and acceleration practices in gifted education*. California: Corwin
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J. & Siegle, D. (2005). *Assumptions underlying the identification of gifted and talented students*. *Gifted Child Quarterly*, 49 (1), 68-79. Sobredotação em Portugal: Projectos e resultados. *Sobredotação*, 4 (1), 7-27
- Capellini AS, Oliveira KT. (2003). *Problemas de aprendizagem relacionados às alterações de linguagem*. In Ciasca SM (ed). *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo: 113-139.
- Capellini SA, Ciasca SM. (2000). *Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem*. *Temas Desenvol*: 8:17-23.
- Cardoso Martins C. (1995) *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis Ed. Vozes
- Castelló, A. (1992). *Concepto de superdotación y modelos de inteligencia*. In Y. Benito (Ed.),
- Castelló, A. (1993). *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 19-36). Salamanca: Amarú.
- Cerqueira, M. (2000). *Sobredotação*. *Correio do Minho*, 12 de Novembro 2000

- Claudino, P. (2003). *Avaliação da sobredotação: Percepções parentais*. Sobredotação, 4 (1), 75-93.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Editorial La Muralla. Madrid
- Cortizas, M. J. (1996). *Un problema específico de los niños bien dotados. Grupos marginales y de riesgo*. Faísca, 4, pp. 19-37
- Cruickshank, W. *et al.* (1974). *A Educação da Criança e do Jovem Excepcional*. Editorial Globo. Porto Alegre
- Cupello R. (1998). *O atraso de linguagem como factor causal dos distúrbios de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Revinter.
- De Lemos CTG. (1982). *Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original*. Bol ABRALIM: 3:97-125.
- DGEBS (s/d) – Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário: *Crianças sobredotadas: Intervenção Educativa*
- Duarte, R. (2004). *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar; Curitiba, n.24, p.213-225. Editora UFPR.
- Erasmine, T., Licínio, C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos
- Falcão, I. (1992). *Crianças sobredotadas, que sucesso escolar?* Rio Tinto. Editora Asa
- Feldhusen, J. F. & Moon, S. M. (2004). *Grouping gifted students: Issues and concerns*. In L. E.
- Fernandes, E. (1989). *Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro: Agir
- Ferraro, Tânia. (2003). *Superdotação e aplicabilidade de talentos pessoais*. Anais da II Jornada de Educação Conscienciológica; Editora IIPC; Rio de Janeiro - p. 107-117.
- Fleith, D. S. (2007). *Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional*. In D. S. Fleith & E. S
- Franchi C. (1977). *Teoria funcional da linguagem [tese]*. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas.

Frederique NB, Bevilacqua MC (2003). *Optimização da percepção de fala em deficientes auditivos usuários do sistema de implante coclear multicanal*. Rev Bras Otorrinolaringol ; 69: 227-33.

Gagné, F. (2006). *Accelerative enrichment*. Comunicação apresentada no V Congresso da ANEIS, “Sobredotação, perícia e meta-desenvolvimento: Aprender a excelência” (16-18 de Novembro). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. Macmillan & C^o. Ltd. London

Gerber A. (1996). *Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ghiglione; R & Matalon; B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. 3^a Ed. (Trad. Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.

Gnerre M. (1994). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.

Harris, J. R. (1999). *Diga-me com quem anda...* Rio de Janeiro. Ed. Objectiva

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception for Children*. Denver: University of Denver.

Heck, A. (1953). *La Educación de los Niños Excepcionales*. Editora Nova. Buenos Aires

Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Horta, Luiz Paulo; (1997). *De genes e de génios; O Globo; Diário; Secção: Opinião; Editora Globo; Rio de Janeiro - RJ; 2a ed.; 14.02.2001; p. 07. VIEIRA, Waldo; 200 Teáticas da Conscienciologia; Editora IIPC, Rio de Janeiro - RJ; p. 153.*

Kagan A, Saling MM. (1997). *Uma introdução à afasiologia de Lúria: teoria e aplicação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ketele, JM De & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kirk, S. A. & Gallagher, J. (1987). *Crianças Sobredotadas e Talentosas in Educação da Criança Excepcional*. Martins Fontes. São Paulo

Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. (2000). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

Kuppersmith, J.B. *et al.*, (1990). *The role of peer relationship in the development of disorder*. New York. Cambridge University Press.

Landau, E. (1986). *Criatividade e Sobredotação*. Eça Editora. Rio de Janeiro

Lautrey, J. (2004). *Les modes de scolarisation des enfants à haut potentiel et leurs effects*. *Psychologie Française*, 49 (3), 337-352.

Lombardo, J. (1997). *Necessidades Educativas del Superdotado*. Colección Fundamentos Psicopedagógicos. Editorial E.O.S. Madrid

Luria A.R., Yudovich F.I (1985). *Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança*. Porto Alegre Artes Medica

Machado, M. (1977). *Ensinando Crianças Excepcionais*. Livraria José Olympio Editora. Rio de Janeiro

Marina, J. (1995). *Teoria da Inteligência Criadora*. Editora Caminho. Lisboa

Marques, J. (1990). *Manual da Escala de Inteligência de Wechsler para crianças* (adaptação e aferição para Portugal). Instituto de Alta Cultura. Lisboa

Mate, Y. B. (1990). *Problemática del niño sobredotado*. Ed. Reys. Salamanca

Melo, A. S. (2003). *Sinalização de alunos sobredotados e talentosos pelos professores*. *Sobredotação*, 4 (1), 29-46.

Miallaret, G. (1976). *As Ciências de Educação. Psicologia e Pedagogia*. Lisboa. Moraes-Editores

Nazareth (1987). *O Sobredotado e a Escola*. Texto Editora. Lisboa

Novais, M.H. (1976). *Desenvolvimento psicológico do Superdotado*. Editora Atlas, S.A. S. Paulo

Oliveira P, Castro F, Ribeiro A. (2002). *Surdez infantil*. *Rev Bras Otorrinolaringol*; 68: 417-23.

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

- Pires, A. (1999). *Crianças Sobredotadas e o Papel do Professor*. I.E.S. Fafe
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Edições Asa. Porto
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento*. Aveiro. Ed. Cidine
- Portugal, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Porto. Porto Editora
- Quadros, R.M. (1997a.). *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed
- Ré, A. D. et all. (2006). *Aquisição da Linguagem uma abordagem psicolinguística*. Ed. Contexto. S. Paulo
- Renzulli, J. (1978). *What makes Giftness? Reexamining a Definition*. Phi Delta Kappan 60, pp.180-184
- Renzulli, J. (1984). *The Three Ring Concepcion of Giftedness: a Developmental Model for Creative Productivity*. The University of Connecticut
- Rincón, D. del, Arnal, J., Latorre, A., Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Ed. Dikinson. Madrid
- Rosenberg, R. (1973). *Psicologia dos Superdotados: Identificação, Acompanhamento, Orientação*. Editora José Olympio, S. Paulo
- Sacks, O. (1998). *Vendo vozes – uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras
- Salles, J. (1982). *Os Superdotados: Diagnóstico e Orientação*. Edições Alvorada. S. Paulo
- Santana AP.(2003). *Reflexões neurolinguísticas sobre a surdez [tese]*.Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas.
- Sattler, J. (1989). *Evaluación del Retraso y de la Inteligencia dotada. Evaluación Infantil*. El Manual Moderno 3º ed. México
- Silva, M. (1991). *Sistema de Ensino em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa
- Silva, M. E. (1992). *Sobredotados e suas necessidades educativas específicas*. Porto. Porto Editora
- Sisk, D. (1980). *Issues and Future Directions in Gifted Education*. Gifted Child Quarterly, 24 (1), p 29-32

Stern, W. (1911). *The supernormal child*. I and II. Journal of Education Psychology

Telford, C. (1971). *O Indivíduo Excepcional*. Zahar Editores. Rio de Janeiro

Telmo, I. (1990). *A Criança Diferente*. G.E.P.M.E. Lisboa

Therman, L. (1971). *A Descoberta e Estímulo do Talento Excepcional*. Lidador, Societas. Rio de Janeiro

Torres, M. Sanchez, M. (2003). *Deficiência Auditiva, Evaluación intervención y recursos psicopedagógicos*. Madrid, CEPE.

Verdu ACMA (2004). *Funções simbólicas em pessoas submetidas ao implante coclear: uma análise experimental do ouvir*. [Tese de Doutorado], São Carlos: UFSCAR; 214p. Rio de Janeiro: Cultura médica; 1990. p.27-35.

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

Winner, E. (1996). *Crianças sobredotadas – Mitos e Realidades*. Instituto Piaget. Lisboa

Winner, E (1998). *Crianças Sobredotadas – Mitos e Realidades*. Porto Alegre. Artmed

HIPERLIGAÇÕES ASSOCIADAS:

Bouvet, D. (1990) *The path to language: Bilingual education for children*. Filadélfia: Multilingual Matters.

Fernandes, E. (1989) *Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro. Agir.

Góes, M.C.R. (1992) "A produção de texto por sujeitos surdos: Questões sobre a relação oralidade-escrita." Anais do II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. São Paulo: PUC.

Autores Associados (1996) *Linguagem, surdez e educação*. Campinas

Johnson, R.E., Liddell, S.K. e Erting, C.J. (1991) *Educazione degli studenti sordi: Principi per facilitare l'accesso ai programmi di studio*. Roma: Anicia.

Lacerda, C.B.F. (1996) *"Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos."* Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, tese de doutoramento.

Lane, H. (1989) *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*. Padova: Piccin.

Lane, H. e Fisher, R. (orgs.) (1993) *Looking back. A reader on the history of deaf communities and their sign languages*. Hamburgo: Signum Press.

Mélo, A.D.B. (1995) *"Análise crítica de depoimentos de professores de surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula."* São Carlos: UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas, dissertação de mestrado.

Moore, D. (1978) *Educating the deaf, psychology, principles and practice*. Boston: Houghton Mifflin Co.

Moura, M.C. (1993) *"A língua de sinais na educação da criança surda."* In: Moura, M.C. et al; *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art.

Sánchez, G.C.M. (1990) *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord.

Stewart, D. A. (1993) *"Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas"*, In: MOURA, M.C. et al; *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art.

Stokoe, W. (1978) *Sign language structure. (Edição revista)* Silver Spring: Listok Press.

Taeschner, T.(1985) *"Alcune definizioni relative al bilinguismo."* (Núcleo Monotemático) *Etá Evolutiva*, 20. pp.89-92

Trenche, M.C.B. (1995) *"A criança surda e a linguagem no contexto escolar."* São Paulo: PUC, tese de doutoramento.

LEGISLAÇÃO INTERNA

NOME DO DOCUMENTO	ESPECIFICIDADE	DATA
Constituição da República Portuguesa		1976
Decreto-Lei 9/86	Decreto-Lei 9/86	2 de Maio de 1986
Lei de Bases do Sistema Educativo	Lei 46/86	14 de Outubro de 1986
Decreto-Lei 35/90	Escolaridade Obrigatória	25 de Janeiro de 1990
Decreto-Lei 319/91	Educação Integrada	23 de Agosto de 1991
Despacho nº 173/ME/91	Regulamentação do Decreto-Lei 319/97	1991
Despacho Conjunto nº 105/97 – ME/SEEI/SEAE	Apoios Educativos	1 de Junho de 1997
...Despacho Normativo nº 105		1997
Decreto-Lei nº 6 de 2001		18 de Janeiro de 2001
Decreto-Lei nº 7 de 2001		18 de Janeiro de 2001
Proposta de Revisão do Decreto-Lei 319/91		2004
Despacho Normativo 1 de 2005		2005
Decreto-Lei 50/2005		9 de Novembro de 2005
Decreto-Lei 3/2008		7 de Janeiro de 2008

DECLARAÇÕES

Declaração dos Direitos da Criança – 1924

Declaração Universal dos Direitos do Homem – 1948

Declaração de Salamanca - 1994