



Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo - Motor

***Sobredotação: a Perceção dos Professores de 1º e 2º  
Ciclos do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas  
Henrique Sommer***

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial

**Daniela Ariana Lopes Batalha**

Leiria, Setembro de 2018





Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo - Motor

***Sobredotação: a Perceção dos Professores de 1º e 2º  
Ciclos do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas  
Henrique Sommer***

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação  
Especial

**Daniela Ariana Lopes Batalha**

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria João Sousa  
Pinto dos Santos

Leiria, *Setembro de 2018*



*A cada pessoa que me ensina e fascina,  
Agradeço cada momento, cada aprendizagem.  
Que seja essa a minha sina,  
Encontrar quem me ilumine nesta viagem...*



## **Agradecimentos**

À minha coordenadora Professora Doutora Antónia Barreto que nunca deixou de atender os meus telefonemas nos momentos em que me senti perdida.

À minha orientadora Professora Doutora Maria João Santos pelo apoio imediato e persistência em melhorar este trabalho.

Ao Professor Doutor Filipe Santos que me auxiliou na escolha da apresentação estatística, quando tanto precisei.

Ao Agrupamento de Escolas Henrique Sommer, representado na pessoa do Diretor Professor Jorge Bajouco, que recebeu esta ideia de braços abertos e me auxiliou em tudo o que foi necessário.

À Professora, colega e amiga Cristina Ferreira, pelo tempo despendido na revisão atenta da legislação e por todas as sugestões dadas.

Aos meus pais Salvador Batalha e Virgínia Lopes que me deram a melhor educação que existe, através dos seus exemplos, porque palavras sem ações, valem tão pouco. Pela educação, pelos valores, por nunca terem desistido de atear com a maior teimosia da vida deles, pela equipa unida que formaram e que formamos!

À minha irmã Nádía Batalha pela companhia de longos anos, por toda a confiança depositada em mim, desde sempre, pela dedicação permanente e paciência dispensada. Não esquecendo a revisão atenta deste trabalho.

À minha avó Celeste Marcelino que fez questão de acompanhar cada passo da elaboração desta dissertação, por toda a orientação e boa energia dispensadas neste trabalho que, com a sua ajuda indispensável, se tornou menos árduo.

A quem me motivou sempre, acreditando na minha capacidade mais do que eu própria. A quem não compreendeu o investimento feito nestes anos, mas, mesmo assim, não desiste de me apoiar.

Aos meus amigos que compreenderam todas as minhas ausências e faltas de atenção.

Ao Rodrigo que me motivou a conhecer melhor esta área tão rica!

A Deus, sem ele seria impossível...



## **Resumo**

A sobredotação é uma área, ainda, com contornos pouco delimitados, com uma grande diversidade de sujeitos, o que dificulta a abordagem da intervenção educativa a adotar com este público. No entanto, o sobredotado é um indivíduo inserido numa sociedade, influenciando e sendo por ela influenciado, necessitando de se sentir parte integrante do seu contexto.

Os contextos de inserção das pessoas sobredotadas são variados abrangendo a família, a escola, passando pela comunidade em geral. Neste estudo, escolhemos analisar a percepção dos docentes de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer, acerca da sobredotação, tentando perceber o que pensam sobre eles e como adaptam as suas estratégias educativas às suas percepções e ideias acerca do desenvolvimento destas crianças. Para realizar esta pesquisa foi formulada a seguinte questão de partida: Qual a percepção que os professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico possuem em relação à sobredotação?

Para fundamentar a nossa investigação realizámos diversas pesquisas sobre temáticas como: a sobredotação e as suas características, que se apresentam como diversas; a influência dos mitos sobre a sobredotação, nas estratégias relacionais e educativas adotadas pelos educadores; e a identificação e a intervenção escolar com alunos sobredotados.

Esta investigação de tipo quantitativo e qualitativo assume-se como um estudo de caso, com uma amostra de conveniência, onde participaram 34 docentes de 1.º e 2.º ciclos de ensino básico. Os referidos docentes demonstraram a sua percepção quanto aos sobredotados, através do inquérito por questionário, o instrumento escolhido para recolha de dados de carácter quantitativo e qualitativo.

Dos resultados, importa ressaltar que ainda existem questões acerca da sobredotação que levantam dúvidas aos docentes, tais como o ajustamento socio-emocional ou as características que o sobredotado pode apresentar. Reconhece-se que para haver uma correta intervenção neste campo é essencial conhecer mais acerca da sobredotação, daí ser admitida a necessidade de haver mais formação dos docentes nesta área, continuando a aplicar uma pedagogia diferenciada na sala de aula, tão importante a todos os alunos e ao seu bom desenvolvimento psicoeducativo.

**Palavras-Chave:** Sobredotação, Percepção, Intervenção Psicopedagógica, Diferenciação Pedagógica, Inclusão



## **Abstract**

The giftedness is an area, still, with contours little delimited, with a great diversity of individuals, what makes difficult the approach of the educational intervention to adopt with this public. However, the gifted is an individual inserted in a society, influencing and being influenced by it, needing to feel an integral part of its context.

The contexts of insertion of gifted people are varied ranging from family to school, through the community in general. In this study, we chose to analyze the perception of the teachers of the 1st and 2nd cycle of elementary school in the Henrique Sommer School Group, about the gifted, tried to perceive the thinking about them and how they adapt their educational strategies to their perceptions and ideas about the development of these children. In order to carry out this research, the following starting point was formulated: What is the perception of teachers in the 1st and 2nd cycles of basic education in relation to giftedness?

In order to support our research, we have conducted several researches on topics such as: giftedness and its characteristics, which present themselves as diverse; the influence of myths on giftedness, on the relational and educational strategies adopted by educators; and identification and school intervention with gifted students.

This quantitative and qualitative research is a case study with a convenience sample, where 34 teachers from 1st and 2nd cycles of basic education participated. These professors demonstrated their perception of the gifted through the questionnaire survey, the instrument chosen for collecting quantitative and qualitative data.

From the results, it should be emphasized that there are still questions about giftedness that raise doubts among teachers, such as socio-emotional adjustment or the characteristics that the gifted may have. It is recognized that in order to have a correct intervention in this field, it is essential to know more about giftedness, hence the need for more teacher training in this area, and to continue applying a differentiated pedagogy in the classroom, which is so important for all students and to its good psychoeducational development.

**Key-words:** Giftedness; Perception; Psychopedagogic Intervention; Pedagogic Differentiation; Inclusion.



## Índice

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
Capítulo 1 - Desenvolvimento Humano e Sobredotação.....	5
1.1. Introdução .....	5
1.2. Algumas Abordagens Teóricas sobre o Desenvolvimento Humano .....	5
1.2.1. Perspetiva Psicanalítica .....	6
1.2.2. Perspetiva da Aprendizagem.....	7
1.2.3. Perspetiva Cognitiva .....	9
1.2.4. Perspetiva Contextual.....	12
1.2.5. Perspetiva Evolucionista .....	13
1.3. Abordagens Teóricas sobre a inteligência .....	13
1.3.1. Inteligência Emocional e Social.....	14
1.4. Abordagens Teóricas sobre a Criatividade .....	17
1.5. Principais Modelos Teóricos do Desenvolvimento Cognitivo relacionados com Sobredotação.....	19
1.5.1. Teoria dos Três anéis de Renzulli .....	19
1.5.2. Modelo multifatorial de Mönks.....	20
1.5.3. Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné.....	20
Capítulo 2 - Sobredotação .....	23
2.1. Introdução .....	23
2.2. Evolução histórica do Conceito de Sobredotação.....	23
2.3. Conceito de Sobredotação - Problemática da Conceptualização e Diversidade de Terminologias .....	24
2.4. Características dos Sobredotados.....	25
2.5. O Sobredotado e o Contexto Familiar .....	28
2.6. Mitos na sobredotação .....	29
Capítulo 3 - Sobredotação e a Escola .....	35

3.1. Introdução .....	35
3.2. O Sobredotado e a Escola .....	35
3.3. A Perceção dos Professores .....	37
3.4. Processo de Identificação e Diagnóstico da Sobredotação .....	39
3.5. Legislação e Sobredotação.....	41
3.6. Estratégias de Atendimento Educativo ao Sobredotado .....	49
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....	53
Capítulo 4 - Metodologia.....	53
4.1. Introdução .....	53
4.2. Pergunta de Partida e Definição de Objetivos .....	55
4.3. Caraterização da Amostra .....	56
4.4. Instrumento de Recolha de Dados .....	58
4.5. Procedimentos.....	59
Capítulo 5 – Apresentação e Análise de Resultados .....	61
5.1. Perceção e Mitos relacionados com a Sobredotação .....	62
5.2. Caraterísticas do Sobredotado .....	64
5.3. Métodos de Diferenciação na Sobredotação.....	66
5.4. Formação dos Professores na área da Sobredotação.....	70
5.5. Análise de Resultados .....	71
CONCLUSÃO.....	87
BIBLIOGRAFIA .....	91
ANEXOS.....	99
Anexo 1- Relação sequencial entre Temas Centrais e Questões do Inquérito por Questionário.....	101
Anexo 2 - Despacho de pedido de autorização para aplicação de questionário no Agrupamento de Escolas Henrique Sommer (Via email).....	109
Anexo 3 - Questionário destinado aos docentes de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer .....	111

Anexo 4 - Dados do Questionário dos docentes de 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer (Excel) .....	123
Anexo 5 - Dados do Questionário dos docentes de 2º Ciclo do Ensino Básico Agrupamento de Escolas Henrique Sommer (Excel) .....	143
Anexo 6 - Dados dos Questionários dos docentes de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico Agrupamento de Escolas Henrique Sommer .....	163



## **Índice de Figuras**

Figura 1 – Perceção Docente e Mitos relacionados com a Sobredotação .....	62
Figura 2 – Características dos Sobredotados segundo os Professores .....	64
Figura 3 – Métodos de Diferenciação na Sobredotação .....	67
Figura 4 – Estratégias e Métodos dos Professores perante a Sobredotação .....	69



## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Ciclos dos Professores Participantes no Questionário.....	57
Tabela 2 – Género.....	57
Tabela 3 – Classes Etárias .....	57
Tabela 4 – Habilitações Académicas.....	58
Tabela 5 – Pós-Graduação.....	58
Tabela 6 – Reconhecimento de existência de sobredotados na turma.....	66
Tabela 7 – Formação na área das N.E.E. especificamente na área da Sobredotação .....	70
Tabela 8 – Interesse pela área da Sobredotação .....	71
Tabela 9 – Realizações na área da Sobredotação .....	71
Tabela 10 – Preparação para trabalhar com Alunos Sobredotados .....	71
Tabela 11 – Preparação para trabalhar com Alunos Sobredotados - Opiniões .....	71



## **Abreviaturas**

- A.N.E.I.S. - Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação
- C.R.E.E.- Centro de Recursos Educativos Especializados
- G.A.S. – Gabinete de Apoio à Sobredotação
- N.A.S. – Núcleo de Apoio à Sobredotação
- N.E.E. – Necessidades Educativas Especiais
- P.E.I. – Programa Educativo Individual
- P.I.T. – Plano Individual de Transição
- Q.I. – Quociente de Inteligência
- R.T.P. – Relatório Técnico Pedagógico
- U.N.E.S.C.O. – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## INTRODUÇÃO

A presente investigação centra-se na delimitação da sobredotação no contexto escolar, concretamente na percepção e ação dos professores de 1º e 2º ciclos do ensino básico, sobre os alunos com sobredotação.

A temática da sobredotação tem assumido um novo impacto nas últimas décadas, sendo essencial ter uma verdadeira consciência acerca da sua real dimensão, percebendo que alunos com capacidades acima da média, como os sobredotados carecem de uma atuação diferenciada por parte dos professores, de forma a “(...) reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com (...) [a] diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (...)” (Power-deFur & Orelove, 1997, cit. por Veiga, 2013, p.608), de modo a permitir-lhes uma exploração integral das suas competências, sejam intelectuais, sociais ou emocionais. Podendo-se referir que a adoção de práticas inclusivas beneficiam todas as partes numa sala de aula, visto permitirem a todos os alunos o desenvolvimento da “(...) aceitação e valorização das diferenças individuais, [bem como uma] maior autoestima, capacidade genuína de amizade e aquisição de novas competências.” (Power-deFur & Orelove, 1997, cit. por Veiga, 2013, p.608).

Assim, sendo a sobredotação um campo de estudo pouco explorado, torna-se fundamental perceber a posição que cada elemento assume em cada contexto onde o sobredotado se insere, seja a família, o grupo de pares ou o meio escolar, sendo imperativo o reconhecimento da influência das ações e percepções de cada um quando intervém com o sobredotado.

Inclusão e Equidade<sup>1</sup>, objetivos supremos da educação, que se têm vindo a debater e a batalhar pela sua efetiva aplicação ao dia-a-dia de todos os alunos, porque conforme o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho devem evitar-se categorizações dentro de denominações (Pereira (Coord.), 2018). A existência da diferença leva-nos à discriminação, que por sua vez se apresenta como barreira ao verdadeiro alcance dos objetivos acima referidos (Veiga, 2013). Para tal é fundamental “Evitar uma concentração

---

<sup>1</sup> Segundo o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, inclusão é “(...) o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos e equidade é “(...) a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento (...)”.

excessiva na diferença, perturbação ou deficiência (...)”, analisando as situações que se tornam barreiras ou beneficiam cada pessoa, de modo a permitir o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada indivíduo (Veiga, 2013, p. 607), evitando categorizar para intervir (Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho).

Na escola inclusiva<sup>2</sup>, o aluno sobredotado beneficia de uma intervenção que combina programas educativos e medidas educativas, diferenciando-os conforme as características e necessidades de cada um (Veiga, 2013), porque importa compreender que os sobredotados são diferentes entre si, tal como qualquer outro aluno.

Partindo da ideia da existência de uma relação dinâmica entre o indivíduo e todos os contextos em que se insere, é importante que as famílias e as escolas reconheçam o seu papel fundamental na “(...) promoção da excelência e na prevenção de possíveis dificuldades no percurso desenvolvimental e escolar (...)” dos sobredotados (Veiga, 2013, p.618).

Deste modo, a presente investigação realizada no contexto do Mestrado de Educação Especial Domínio Cognitivo-Motor, tem como finalidade compreender a perceção dos professores de 1º e 2º ciclos do ensino básico acerca da sobredotação, enquadrando-se no Agrupamento de Escolas Henrique Sommer da Maceira.

Importa ressaltar que, visto a presente investigação ter sido elaborada na transição do Decreto – Lei 3/2008 para o Decreto- Lei 54/2018, os autores utilizam termos ultrapassados, como necessidades educativas especiais, visto a literatura existente basear-se no antigo Decreto-Lei 3/2008. Assim é essencial a visualização destes aspetos de forma contextualizada.

Quanto à estruturação, este trabalho divide-se em duas partes: a primeira diz respeito ao Enquadramento Teórico (Parte I). O enquadramento teórico inclui três capítulos: O Desenvolvimento Humano e Sobredotação (Capítulo 1), que apresenta a Introdução (1.1.), Algumas Abordagens Teóricas sobre o Desenvolvimento Humano (1.2.). Subdivide-se em Perspetiva Psicanalítica (1.2.1.), a Perspetiva de Aprendizagem (1.2.2.), a Perspetiva Cognitiva (1.2.3.), a Perspetiva Contextual (1.2.4.) e a Perspetiva Evolucionista (1.2.5.); apresenta as Abordagens Teóricas sobre a Inteligência (1.3.), onde estão presentes a Inteligência Emocional e Social (1.3.1.); apresenta as Abordagens

---

<sup>2</sup> A escola inclusiva, segundo a U.N.E.S.C.O. (2009) tem como base a inclusão, processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar.

Teóricas sobre a Criatividade (1.4.); e, ainda, os Principais Modelos Teóricos do Desenvolvimento Cognitivo relacionados com a Sobredotação (1.5.), onde se inserem várias teorias: a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1.5.1.), Modelo Multifatorial de Mönks (1.5.2.) e o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné (1.5.3.). No capítulo 2 aborda-se especificamente a Sobredotação, incluindo a Introdução (2.1.), a Evolução Histórica do Conceito de Sobredotação (2.2.), Conceito de sobredotação - Problemática da Conceptualização e Diversidade de Terminologias (2.3.), as Características dos Sobredotados (2.4.), O Sobredotado e o Contexto Familiar (2.5.) e os Mitos na sobredotação (2.6.). No último capítulo (Capítulo 3), realiza-se uma reflexão sobre a relação entre sobredotação e a escola, abarcando a Introdução (3.1.), O Sobredotado e a Escola (3.2.), A Perceção dos Professores (3.3.), Processo de Identificação e Diagnóstico da Sobredotação (3.4.), a Legislação e Sobredotação (3.5.) e as Estratégias de Atendimento Educativo ao Sobredotado (3.6.).

A segunda parte, deste trabalho é dedicada ao Estudo Empírico, e organiza-se em dois capítulos. O Capítulo 4, que contém a Metodologia, inclui a Introdução (4.1), a Pergunta de Partida e Definição de Objetivos (4.2.), a Caraterização da Amostra (4.3.), o Instrumento de Recolha de Dados (4.4.) e os Procedimentos (4.5.).

No Capítulo 5 temos a Apresentação e Análise de Resultados, dividindo-se em: Perceção e Mitos relacionados com a Sobredotação (5.1.), Caraterísticas do Sobredotado (5.2.), Métodos de Diferenciação na Sobredotação (5.3.), Formação dos Professores na área da Sobredotação (5.4.), e por último, temos a Análise de Resultados (5.5.).

Este trabalho termina com uma Conclusão dos principais resultados do estudo.



## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **Capítulo 1 - Desenvolvimento Humano e Sobredotação**

*“Todas as crianças são beneficiadas se forem encorajadas em suas áreas de interesse e habilidades. O que aprendemos sobre as inteligências e a criatividade, promissoras dos jovens mais dotados pode ajudar todas as crianças a estimular suas potencialidades.”*

*(Papalia & Feldman, 2013, p. 350)*

#### **1.1. Introdução**

Neste primeiro capítulo, começamos por fazer uma abordagem de algumas teorias explicativas do desenvolvimento e da aprendizagem. Centramo-nos mais nas teorias que privilegiam o desenvolvimento como resultado de uma interligação entre fatores internos e externos, colocando o papel central na importância da relação.

Para esta investigação são, ainda, relevantes as definições de inteligência e criatividade, perspetivando-as, tendo em linha de conta algumas teorias, que reforçam não só os aspetos cognitivos, mas os aspetos sociais e emocionais: inteligência emocional e social. Neste capítulo, centrado na contextualização teórica dos principais conceitos abordados na investigação, consideramos importante definir criatividade, como um conceito distinto de sobredotação. Este capítulo termina com a apresentação dos principais modelos teóricos do desenvolvimento cognitivo, relacionados com a sobredotação.

#### **1.2. Algumas Abordagens Teóricas sobre o Desenvolvimento Humano**

A conceção humana dá início a um vasto processo de transformações, que acompanha os seres humanos até ao término da sua vida, “Uma única célula se desenvolve até se tornar um ser vivo, uma pessoa, que respira, anda e fala.” (Papalia & Feldman, 2013, p. 36), sendo importante perceber que cada indivíduo, na sua unicidade, passa por transformações comuns aos outros indivíduos.

No estudo do desenvolvimento humano importa entender os processos de transformação de cada indivíduo, bem como os aspetos que se mantêm estáveis, desde a conceção até à sua maturidade (Papalia & Feldman, 2013). Podem-se ressaltar três domínios do estudo do desenvolvimento individual, que se interrelacionam: o físico, que engloba o crescimento corporal, cerebral, as capacidades sensoriais e motoras; o cognitivo, que inclui a aprendizagem, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, o raciocínio e

a criatividade; e por fim, o psicossocial, onde se reúnem as emoções, a personalidade e as relações sociais (Papalia & Feldman, 2013).

Para o estudo do desenvolvimento humano, existem várias perspectivas teóricas, e para esta investigação destacam-se as perspectivas: psicanalítica (Freud, 1976; 2011), da aprendizagem (Bandura, 1997 & Bruner, 1999), a cognitivista (Piaget, 1973), a contextual (Bronfenbrenner & Morris, 1999; Vigotsky, 2004) e a evolucionista (Bowlby, 1990). Cada uma reúne visões de diferentes investigadores na área do desenvolvimento humano (Papalia & Feldman, 2013) e da aprendizagem.

### **1.2.1. Perspetiva Psicanalítica**

Na perspectiva psicanalítica o comportamento humano é guiado por emoções e impulsos inconscientes, podem-se destacar duas teorias: a teoria psicosexual de Freud, onde cada indivíduo passa por fases de desenvolvimento da personalidade, desencadeado por conflitos do inconsciente. Segundo o psicanalista, a personalidade engloba: o id, impulso que acompanha o indivíduo e o faz buscar o prazer, através da satisfação das suas necessidades; o ego, sendo a razão individual; e o superego, que reúne os valores, proibições e deveres socialmente aceites de cada indivíduo. Nesta teoria admitem-se cinco fases de desenvolvimento psicosexual. Assim sendo, o comportamento individual muda ao longo das variadas fases, podendo ser fonte de gratificação ou frustração, havendo uma influência na personalidade. As zonas erógenas também vão mudando de fase para fase, assim, numa primeira fase, a fase oral, que compreende o nascimento até aos 12 ou 18 meses, o prazer liga-se a atividades com a boca, como a sucção; dos 12 ou 18 meses aos 3 anos a criança passa para a fase anal, onde a principal fonte de prazer está ligada ao movimento intestinal, através da retenção ou expulsão de fezes; a fase fálica, que compreende o período dos 3 aos 6 anos, onde o prazer passa a advir da zona genital, havendo uma ligação ao progenitor do sexo oposto, acabando por haver identificação com o do mesmo sexo; a fase da latência engloba os 6 anos até à puberdade, onde a energia sexual é despendida em atividades do dia-a-dia, sendo um período onde se dedicam à descoberta intelectual; e por último, a fase genital, que inclui a puberdade e a vida adulta, onde o prazer volta a estar focado nas zonas genitais, contudo direcionado de forma mais madura (Papalia & Feldman, 2013). Na teoria psicossocial de Erikson (1982 cit. por Papalia & Feldman, 2013) defende-se que o desenvolvimento do ego, suprarreferido na teoria psicosexual, se estende ao longo da vida de cada indivíduo. Nesta teoria o ciclo de vida humano é dividido em oito estágios, em que cada indivíduo se confronta com

conflitos de personalidade, que devem ser ultrapassados positivamente, de modo a possibilitar o desenvolvimento saudável do ego. Assim sendo Erikson (1982 cit. por Papalia & Feldman, 2013) admite a existência de duas situações contrárias e, sempre que o indivíduo as consegue resolver de forma positiva, pode estar preparado para confrontar as situações seguintes. Passando aos estágios psicossociais: do nascimento aos 12 ou 18 meses o indivíduo confronta-se com a confiança versus desconfiança, onde em determinadas situações precisa de confiar nas pessoas, contudo noutras deve desconfiar de modo a proteger-se de perigos, a virtude ganha neste estágio seria a esperança; dos 12 ou 18 meses aos 3 anos a autonomia contrapõe a vergonha, buscando a harmonia entre a sua independência e a vergonha ou dúvida, a virtude seria a vontade; a iniciativa versus culpa, ocorre dos 3 aos 6 anos, e marca o desenvolvimento da iniciativa face à novidade não sentindo culpa, desenvolvendo o propósito; o confronto entre produtividade face à inferioridade dá-se dos 6 anos até à puberdade, onde o indivíduo adquire habilidades culturais ou sente-se incompetente, a virtude retirada deste estágio é a habilidade; da puberdade à fase de adulto jovem, ocorre a dualidade identidade versus confusão de identidade, onde o jovem tenta determinar o que é ou experienciar confusão de papéis, a virtude alcançada é a fidelidade; o jovem adulto confronta-se com a intimidade que contrapõe o isolamento, onde há uma busca pelo compromisso com os outros, que se não for bem-sucedido poderá resultar no isolamento, o amor é a virtude alcançada; na fase madura da adultez existe o confronto entre a generatividade e a estagnação, que reflete a preocupação pela orientação das gerações mais novas ou pode sentir-se pessoalmente pobre, o cuidado é o resultado deste estágio; e, por último, a integridade face ao desespero, onde o idoso aceita a sua vida ou fica desesperado por não conseguir reviver a vida, alcançando a sabedoria (Papalia & Feldman, 2013).

### **1.2.2. Perspetiva da Aprendizagem**

Na perspetiva da aprendizagem estuda-se o comportamento observável, assumindo-o como resultante das experiências ou adaptações do indivíduo perante o contexto onde se insere, incluindo duas teorias (Papalia & Feldman, 2013).

A teoria behaviorista defende que o comportamento é uma reação às condições ou características do meio, podendo ser agradável ou desagradável (Papalia & Feldman, 2013). Para os behavioristas importa estudar a aprendizagem associativa, em que o vínculo mental se estabelece a partir da ligação entre duas situações, englobando o: condicionamento clássico, onde Pavlov e Watson (1920 cit. por Papalia & Feldman,

2013) demonstraram que a repetida associação entre determinado estímulo e resposta, leva à previsão da resposta quando o indivíduo está em contato com o estímulo; e o condicionamento operante, que segundo Skinner (1938 cit. por Papalia & Feldman, 2013) leva o indivíduo a aprender com as consequências da sua ação num determinado meio, ou seja um indivíduo tem tendência a repetir uma ação que foi reforçada e a evitar ações que foram punidas.

Bandura (1977, cit. por Veiga, 2013), com a sua teoria social cognitiva, defende que cada indivíduo é o responsável pela sua aprendizagem e desenvolvimento, que o influencia intencionalmente. Esta aprendizagem é feita pela observação de modelos sociais, ressaltando a importância dos processos cognitivos na “(...) aquisição, manutenção e modificação de comportamentos, no campo da aprendizagem e desenvolvimento pessoal (...)” (Bandura, 1977, cit. por Veiga, 2013, p.225). Nesta autonomia individual, sobressai o que Bandura (1977, cit. por Veiga, 2013) chama de agência pessoal, sendo a capacidade de cada indivíduo controlar a sua natureza e qualidade de vida. Para a existência da agência humana concorrem vários aspetos: a intencionalidade da ação, sendo um compromisso com a possibilidade de acontecimento de uma ação futura; perspectiva temporal do futuro, que consiste na autorregulação dos comportamentos, consequente da representação cognitiva de acontecimentos futuros; e a autorregulação, que inclui o planeamento e a autorreflexão. A autorregulação pressupõe o indivíduo como agente do seu próprio desenvolvimento, controlando a aquisição das suas aprendizagens. O conceito assenta em vários fatores, sendo eles: a metacognição, que, como foi suprarreferido, permite a cada pessoa conhecer-se de modo a perceber os seus pontos fortes e fracos, permitindo o controle de “(...) recursos cognitivos que pode utilizar para enfrentar as exigências particulares das tarefas.” (Veiga, 2013, p.478), bem como a regulação do envolvimento na tarefa, possibilitando uma otimização do processo da aprendizagem, bem como os resultados que daí advêm (Veiga, 2013); para além disso, importa ter em conta a motivação intrínseca, que admite a autovalorização, essencial ao sucesso pessoal. A autorregulação é um processo individual em constante interação com o contexto envolvente, sendo cíclico, visto que “(...) os retornos sobre os desempenhos e as experiências anteriores são utilizados para fazer os ajustamentos e as adaptações exigidos (...)” (Veiga, 2013, p.479). Este processo compreende três fases, segundo Zimmerman (2000, cit. por Veiga, 2013), a previsão, o controlo de desempenhos e a autorreflexão dos resultados. Em suma, na teoria social cognitiva, Bandura (1986, cit. por Veiga, 2013) entende as pessoas como agentes ativos do seu próprio desenvolvimento, através dos seus

comportamentos, que refletem as suas crenças, expectativas e atitudes. Nessa aprendizagem é essencial a influência de fatores pessoais (crenças e atitudes), comportamentais (escolhas) e ambientais (contextos físicos). Tal como na teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1999, cit. por Veiga, 2013), na teoria social cognitiva existe o reconhecimento da influência bilateral entre indivíduo e meio.

### **1.2.3. Perspetiva Cognitiva**

Na perspetiva cognitiva estuda-se o processamento cognitivo, considerado essencial para o desenvolvimento humano, focando-se no estudo das estruturas cognitivas, conceitos e normas que baseiam o processo de aprendizagem, de forma a entender modos de alterar “(...) as representações do conhecimento, de modo a melhorar a eficácia da resolução de problemas.” (Veiga, 2013, p.224), enaltecendo três teorias: a teoria dos estádios cognitivos de Piaget (1956 cit. por Papalia & Feldman, 2013) onde cada indivíduo passa por diversos estádios, ressaltando que cada um tem uma velocidade de desenvolvimento diferente que resulta da “(...) quantidade e qualidade da estimulação intelectual recebida dos adultos ou obtida através das possibilidades de actividade espontânea da criança no seu meio.” (Almeida, 1988b, p.139). Para entender a perspetiva cognitivista é essencial perceber de antemão o conceito de aprendizagem. A aprendizagem é um processo, sendo assim, torna-se essencial destringer os elementos que o compõe: os processos do conhecimento, a metacognição, a aprendizagem e a resolução de problemas. A aprendizagem é vista, segundo os cognitivistas como um mecanismo essencial para mudar o modo como os indivíduos veem o mundo. Os conceitos são essenciais para o processo de aprendizagem, entendendo-se como “(...) construtos mentais ou representações de determinadas categorias que permitem a identificação, e também a exclusão, de exemplos dessa categoria.” (Veiga, 2013, p. 300). De modo a haver uma aprendizagem efetiva de cada conceito, é essencial haver uma orientação por parte de um professor ou educador. Para tal, existem alguns passos a seguir: é essencial definir o conceito, de forma clara, identificando os aspetos-chave; clarificar os termos que definem o conceito, porque apenas assim se percebe o conceito; fornecer alguns exemplos que descrevam as ideias essenciais do conceito; e por último, a apresentação de não-exemplos, que auxilia na perceção do que não se enquadra no conceito, devendo ser acompanhada de uma explicação (Veiga, 2013). As aprendizagens têm sempre por base o que indivíduo é e sabe, assim sendo é importante haver o conhecimento do aluno, por parte do professor,

de modo a serem feitas aprendizagens verdadeiramente significativas. Nestas aprendizagens o aluno está a reorganizar constantemente o que interiorizou até ao momento da nova aprendizagem, o que influencia a maneira como se relaciona com o meio onde se insere (Veiga, 2013). Assumem-se três tipos de conhecimento: o declarativo, o procedimental e o condicional: o conhecimento declarativo, engloba a compreensão do que algo é, sendo o conhecimento privilegiado do meio escolar; o conhecimento procedimental, permite a manipulação dos objetos em análise, de modo a compreender a sua estrutura e características. Existe assim, uma reflexão acerca daquela situação experienciada, que permite discutir com os pares ou professores, retirando conclusões significativas para o aluno, visto perceber por si próprio. O conhecimento condicional está ligado às condições de uso do conhecimento, que por sua vez, se ligam às características da tarefa e do meio onde é realizada. Liga-se à flexibilidade cognitiva de cada indivíduo, “(...) uma vez que se relaciona com a compreensão dos aspetos do conhecimento que são mais ou menos apropriados em função de um determinado espaço e tempo.” (Veiga, 2013, p.307). As pessoas diferem no modo como fazem as aprendizagens, tanto no ritmo, como no modo de interagir com o meio, ou mesmo no sentido em que cada aprendizagem direciona a inevitável mudança na vida de cada indivíduo. A aprendizagem pode ser concebida quantitativamente, onde se pressupõe o aumento de conhecimentos pela “(...) memorização, (...) reprodução e (...) aplicação de factos e de procedimentos.”, e qualitativamente, onde se dá ênfase “(...) à compreensão do significado, à perceção inovadora do conteúdo e aos processos de mudança pessoal (...)”, na qual existem diferentes influências das perceções, motivações, afetos, crenças, valores, entre outras partes do conhecimento (Veiga, 2013, p. 597). Segundo Flavell (1976, cit. por Veiga, 2013, p. 308), a metacognição é o “(...) conhecimento relacionado com os próprios processos cognitivos e produtos (...)”. Para o autor (Flavell, 1976, cit. por Veiga, 2013), a metacognição divide-se em conhecimento metacognitivo, que inclui a aquisição de conhecimentos sobre processos cognitivos; e as experiências metacognitivas ou regulação, onde se decide que estratégias utilizar, a perceção do alcance do objetivo cognitivo e o controlo da atividade cognitiva. Para Sternberg e Davidson (1998, cit. por Veiga, 2013, p. 315) as competências metacognitivas “(...) ajudam os alunos a definirem o problema, a selecionarem uma estratégia apropriada, a monitorizarem a sua eficácia, a identificarem e, posteriormente, ultrapassarem os obstáculos, resolvendo o problema.”. Os autores (Sternberg & Davidson, 1998, cit. por Veiga, 2013) apresentam quatro passos que auxiliam na resolução de um problema, sendo

eles: a identificação e compreensão do problema, que pressupõe o reconhecimento da existência do problema; a construção de plano e alternativas de resposta, onde se escolhem estratégias de resolução do problema, sendo essencial conhecer a situação em questão, de modo a escolher da melhor maneira as estratégias; a operacionalização do plano e soluções apresentadas, aplicando o plano tendo em conta todas as condições necessárias, bem como a monitorização do mesmo, de modo a conduzir à sua eficácia; e por fim, a avaliação das opções encontradas, onde se percebe a adequabilidade da solução encontrada. Passando às fases de desenvolvimento humano, segundo Piaget (1969 cit. por Papalia & Feldman, 2013) existem quatro estádios: o estádio sensório-motor, que compreende o período do nascimento aos 2 anos, onde a criança aprende sobre si e sobre o mundo através das sensações e da função motora, aquando a sua participação nas atividades do dia-a-dia, promovendo a passagem das respostas por reflexos, para resposta direcionadas para um objetivo; o estádio pré-operatório, que inclui o período dos 2 aos 7 anos, onde existem grandes transformações, tais como o aparecimento da função simbólica, incluindo-se a imitação, o jogo simbólico e a linguagem. A linguagem permite à criança o início da socialização, bem como a interiorização da ação/palavra. Esta fase é fortemente caracterizada pelo egocentrismo, onde, a par do desenvolvimento do pensamento interior, se torna difícil o descentramento das suas próprias ideias. Na última fase deste estádio, a criança torna-se menos centrada sobre si, permitindo a flexibilização do pensamento, conduzindo-a para o pensamento lógico (Papalia & Feldman, 2013). No estádio das operações concretas, presente dos 7 aos 11 anos, a criança operacionaliza ações interiorizadas e, agora consideradas, reversíveis. Para esta operacionalização, o objeto deve estar presente ou representado (Almeida, 1988b), ou seja, a criança funciona a nível do “(...) real, do concreto, do manipulável.” (Veiga, 2013). É neste estádio que se desenvolve o pensamento lógico, uma vez que nesta fase a criança já consegue utilizar vários aspetos adquiridos, interligando-os, não conseguindo ainda pensar de forma abstrata (Papalia & Feldman, 2013). Outro aspeto ressaltado é a diferenciação das aptidões, que ocorre nesta fase, que poderá levar à conclusão de que cada indivíduo poderá ficar nas operações concretas por mais tempo, quando comparado com os limites etários sugeridos por Piaget (1969, cit. por Almeida, 1988b), e considerando que o quarto estádio possa ser “(...) encarado como um avanço sucessivo na especialização mental do sujeito.” (Almeida, 1988b, p.139), sendo ele o estádio operatório formal, que compreende as idades dos 11 anos até à adultez, onde já é possível pensar de forma abstrata, permitindo

ao indivíduo pensar com situações hipotéticas, bem como admitir possibilidades (Papalia & Feldman, 2013).

A teoria do construtivismo social de Vigostky (1978, cit. por Veiga, 2013) entende o indivíduo como resultado das influências do contexto cultural, social e histórico em que se insere e se desenvolve constantemente, onde cada um controla a influência que o mesmo exerce sobre o seu comportamento, mas também interioriza e apropria-se do conhecimento já existente. Vigostky (1978, cit. por Veiga, 2013) percebe que cada indivíduo adquire os seus processos psicológicos superiores no âmbito da vida social e apenas depois os interioriza num plano individual, esta interiorização é explicada através do conceito de zona de desenvolvimento próximo, que é o espaço entre o desenvolvimento real e o potencial desenvolvimental de cada indivíduo, este último fomentado com orientação de adultos ou pares com mais conhecimentos em determinada área.

Na teoria do processamento cognitivo da informação na aprendizagem percebe-se que o conhecimento está estritamente ligado aos comportamentos, daí ser essencial mudar os conhecimentos para gerar mudança comportamental, neste ponto o reforço é essencial, de modo a sublinhar o comportamento desejado. Neste âmbito, o processamento de informação é feito pela recolha e organização da mesma, armazenando-a e recuperando-a, quando necessário. São os sentidos que captam as informações exteriores, nesse ponto a atenção, a perceção e a memória são fulcrais. A atenção é a primeira etapa do processo de aprendizagem, focando o indivíduo para uma informação, que é captada pelos sentidos; de seguida, a informação passa a ser interpretada pela perceção, com base em experiências e conhecimentos armazenados; a memória permite o armazenamento da informação recolhida e interpretada, podendo ficar armazenada por pouco tempo, na memória de curto-prazo, ou por um longo período de tempo, na memória de longo prazo (Veiga, 2013).

#### **1.2.4. Perspetiva Contextual**

A perspetiva contextual assume o contexto social como imprescindível aquando se considera o desenvolvimento humano, destacando a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1999, cit. por Veiga, 2013), que tem em conta as influências do meio na aprendizagem e no desenvolvimento, consequentes da integração de cada indivíduo num grupo social. Deste modo, o desenvolvimento humano resulta da interação entre indivíduos, contextualizados no seu meio e em constante interação com o mesmo,

que resulta, também, na sua reestruturação. Assim, a interação é bidirecional entre ambas as partes: indivíduo e meio. O meio ecológico, referido por Bronfenbrenner (1999, cit. por Veiga, 2013), caracteriza-se pela existência de estruturas relacionadas entre si, denominadas por: microsistema, abarcando os papéis e atividades que cada indivíduo assume no seu desenvolvimento; mesossistema, incluindo as inter-relações em que o indivíduo participa; exossistema, que inclui os cenários em que o indivíduo não participa ativamente, mas sofre influências do mesmo; macrosistema, inclui os sistemas que moldam a cultura, como os sistemas de crenças e estilos de vida; e cronossistema, que inclui as mudanças ao longo da vida.

### **1.2.5. Perspetiva Evolucionista**

Na perspetiva evolucionista as bases evolucionistas e biológicas são essenciais para o desenvolvimento do comportamento humano, destacando-se a teoria do apego de Bowlby (1969 cit. por Papalia & Feldman, 2013), onde se considera que cada indivíduo se adapta ao meio, passando por períodos sensíveis, sendo que a base evolucionista e biológica são essenciais no comportamento, bem como a sua predisposição para a aprendizagem. Defende-se que a segurança do apego, caracterizado por um vínculo duradouro “(...) entre duas pessoas (...) cada um contribuindo para a qualidade do relacionamento.” (Papalia & Feldman, 2013, p. 220), influencia o desenvolvimento das competências emocionais, sociais e cognitivas.

### **1.3. Abordagens Teóricas sobre a inteligência**

Platão (1993, cit. por Veiga, 2013) começou por refletir acerca da inteligência e as suas diversas manifestações individuais, contudo apenas a partir do século XIX houve maior enfoque na teorização da inteligência.

Spearman (1904, cit. por Veiga, 2013) postulou a ideia de capacidade geral e através da sua investigação reconheceu a existência do fator g, que entende a inteligência como energia mental interligada a fatores, que servem de instrumentos de operação da referida energia mental. Thurstone (1938, cit. por Veiga, 2013), por sua vez, demonstra a sua inconcordância face à posição de Spearman, referindo que a conduta inteligente resulta de fatores independentes entre si, sendo eles: a compreensão verbal, a fluência verbal, aptidão numérica, aptidão espacial, raciocínio, velocidade percetiva e a memória.

A inteligência não é estanque, vai-se desenvolvendo e mudando ao longo dos períodos de vida de cada indivíduo, que, segundo Piaget (1969, cit. por Almeida, 1988b, p.129), são

denominados de estádios ou fases, privilegiando a “(...) descrição da capacidade do sujeito em termos de realização das situações próprias a cada estágio (...)”(Piaget, 1969, cit. por Almeida, 1988b, p.124). Importa referir que, quando se fala de inteligência referimo-nos que é “(...) influenciada tanto pela hereditariedade quanto pelo ambiente (...)” (Papalia & Feldman, 2013, p.173). Para Piaget (1969, cit. por Almeida, 1988b, p.126), a inteligência é “(...) um fenómeno que passa por vários níveis de desenvolvimento qualitativamente diferentes entre si, seguindo uma ordem crescente de estruturação e acabamento que se completa com o atingir do fim da adolescência (15/16 anos.)” e, que ao longo do desenvolvimento individual, se afigura como “(...) uma aquisição progressiva de mecanismos de tratamento de informação cada vez mais elaborados (...)” (Almeida, 1988b, p.127), tendo em conta que este desenvolvimento sofre influência de vários fatores, tais como: a maturação do sistema nervoso, o meio físico e social, em que o indivíduo se insere e, por último, a equilibração (Almeida, 1988b).

### **1.3.1. Inteligência Emocional e Social**

Em 1900 Salovey e Mayer (1993, cit. por Almeida, Guisande & Ferreira, 2009) criaram a designação de inteligência emocional, correspondente às capacidades de perceber, utilizar, compreender e regular as emoções próprias e alheias, de modo a alcançar objetivos, ligando-se às inteligências intrapessoal e interpessoal, explicadas mais adiante (Almeida, Guisande & Ferreira, 2009). Este tipo de inteligência ajuda na adequação do comportamento ao meio social. Goleman (1998 cit. por Almeida, Guisande & Ferreira, 2009) defende que a inteligência abarca várias habilidades: autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e competências sociais, que para serem operacionalizadas devem ter competências emocionais associadas. Bar-On (2001, p.14 cit. por Franco, Beja, Candeias & Pires, 2011, p. 12) também define este tipo de inteligência como “(...) um conjunto de capacidades, competências e skills que influenciam a habilidade para lidar com sucesso com as exigências e pressões do meio ambiente (...)”, sendo que essas capacidades traduzem-se na “ (...) capacidade intrapessoal [que] consiste em estar atento e compreender-se a si próprio e às suas emoções, bem como em expressar os seus sentimentos e as suas ideias. A capacidade interpessoal representa a aptidão para manter-se atento, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, assim como manter e estabelecer relações mutuamente satisfatórias e responsáveis

com outras pessoas. A adaptabilidade é a capacidade para verificar as emoções através de pistas externas objetivas e avaliar com precisão a situação imediata; implica também ser flexível de forma a alterar os sentimentos e pensamentos, à medida que mudam as situações, e resolver problemas pessoais e interpessoais. A gestão do stress é a capacidade para lidar com o stress e de controlar emoções fortes. O humor geral é definido como a capacidade de ser otimista, de se sentir bem só ou com os outros e de expressar sentimentos positivos (...)” (Franco, 2007 cit. por Franco, Beja, Candeias & Pires, 2011, p. 12).

A inteligência social, por sua vez, abarca a capacidade de entender o meio social, permitindo a cada indivíduo a adaptação a cada contexto (Almeida, Guisande & Ferreira, 2009). De modo a entender melhor esta influência contextual na inteligência, bem como a sua aplicação ao dia-a-dia de cada indivíduo apresentam-se as teorias de Sternberg e Gardner.

Para Sternberg (1985 cit. por Papalia & Feldman, 2013) a inteligência é definida pelas habilidades mentais que um indivíduo possui, essenciais no processo de adaptação ao contexto onde se inserem. Este contexto é selecionado e moldado pelo indivíduo através dos seus comportamentos, cujos variam conforme o contexto, existe, assim, uma relação dinâmica entre meio e indivíduo, onde ambos se influenciam. A sua teoria triárquica admite a existência de três elementos da inteligência: o componencial, que determina o processamento da informação e permite a resolução dos problemas, bem como o acompanhamento das decisões e avaliação das consequências de cada ação; o experiencial, que permite a comparação de informação adquirida, com a informação já existente, possibilitando novas conclusões; e o contextual, que permite a avaliação das situações e, conseqüente, decisão do que fazer face às mesmas. Quando se tentam medir elementos da inteligência, percebe-se que apenas a parte componencial é abarcada pelos testes do Quociente de Inteligência, doravante designado por Q.I., daí Sternberg (1985 cit. por Papalia & Feldman, 2013) sublinhar que bons resultados nessa parte apenas podem fazer bom prognóstico no que toca à vida escolar, visto o êxito no dia-a-dia ser influenciado pelos elementos experiencial e contextual. Sternberg (1977, cit. por Veiga, 2013) entende a inteligência como um processo, onde se aplicam estratégias, resolvem-se problemas de forma criativa, refletindo a adaptação individual ao meio, subdividindo-a em: inteligência analítica, abarcando os processos mentais que levam a uma conduta mais ou menos inteligente, que inclui componentes específicos que se ligam a determinada tarefa e componentes gerais necessários a toda a atividade cognitiva; a

inteligência criativa, que inclui a capacidade de resolução criativa de problemas novos, assimilando as novas estratégias na sua rotina; e, por fim, a inteligência prática, que se liga à resolução dos problemas do dia-a-dia (Veiga, 2013).

Durante muito tempo, definiu-se a inteligência com base em avaliações do Q.I., contudo percebeu-se que não abarcavam a totalidade das potencialidades do indivíduo em análise, daí a necessidade de haver um estudo mais amplo dessas mesmas potencialidades individuais. Surge, assim, a teoria das inteligências múltiplas, resultante da investigação de Gardner (1995 cit. por Silver, Strong & Perini, 2010), onde a inteligência não é considerada quantificável através de testes de Q.I., tomando atenção à influência cultural no desenvolvimento individual, bem como a capacidade de dar resposta perante um problema do dia-a-dia. Teve em atenção a capacidade de previsão de novos problemas e resposta consequente, bem como a capacidade de criar algo para dar resposta a necessidades do meio onde cada indivíduo se insere (Silver, Strong & Perini, 2010).

Gardner (1983, cit. por Veiga, 2013) falou sobre a existência de inteligências múltiplas, onde a inteligência é concebida como um conceito que se subdivide, assumindo que o cérebro se divide em áreas de funcionamento inteligente. Assim a inteligência começou por se subdividir em oito categorias, acrescentando a existencial mais tarde, totalizando as nove categorias: inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência corporal-cinestésica, inteligência musical, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal, inteligência naturalista, a inteligência existencial (Bernardo, 2008). A verbo-linguística é a capacidade de utilizar as palavras com diversas finalidades, demonstrando muita criatividade nessa utilização; a lógico-matemática, onde se dá prioridade à matemática e ciências exatas, e destaca-se a racionalidade, conceptualização e experimentação; a espacial, que destaca a capacidade de “(...) perceber, criar e de recriar imagens.” (Silver, Strong & Perini, 2010, p. 11); musical, onde se verifica a capacidade de produzir melodias e ritmos, havendo a compreensão de composições musicais; corporal/cinestésica, sendo a capacidade de utilizar o corpo de diversos modos, manuseando com facilidade objetos; interpessoal, capacidade de ser social, socializar com facilidade e interpretar emoções e atitudes alheias, adaptando facilmente a resposta; intrapessoal, capacidade de autoanálise, de formulação de imagens de si mesmo, através da análise interna de sentimentos e emoções pessoais; a naturalista, capacidade de compreensão do meio natural, seus padrões e anomalias (Silver, Strong & Perini, 2010); e a existencial, onde se identifica a capacidade de reconhecimento da própria existência

num universo de outras pessoas, importando a valorização de si mesmo, inserido num meio em que se valoriza também os outros (Veiga, 2013).

Importa ressaltar que Gardner (1995 cit. por Rocha (Coord.), 2017), embora divida a inteligência em várias, não concebe a inteligência de uma forma isolada ou como sendo uma capacidade generalista, mas sim um conjunto de várias habilidades, que constituem os variados tipos de inteligência, que, apesar de diferentes, se interligam entre si, e que varia conforme a interação do indivíduo com o meio envolvente.

Gardner (1993, cit. por Silver, Strong & Perini, 2010) realça, ainda, o facto de todos os indivíduos possuírem as diferentes inteligências, havendo o uso diferenciado de indivíduo para indivíduo, visto variar conforme a cultura e situação apresentada. Contudo, segundo o autor, cada pessoa destaca-se numa ou duas competências destas inteligências suprarreferidas. Ressalva, também, o facto do seu leque de inteligências não abarcar todas as capacidades de cada indivíduo (Silver, Strong & Perini, 2010).

Ao encontro de Gardner, situam-se Perkins, Jay e Tishman (1995 cit. por Silver, Strong & Perini, 2010), quando referem que cada indivíduo tem predisposições, que devem ser entendidas como uma ligação a um tipo de inteligência. Essas predisposições, perante algum treino levam o indivíduo a sentir-se mais à vontade numa determinada área, que se pode tornar uma competência e, por isso, se torna presente no comportamento individual. A predisposição suprarreferida deve ser acompanhada de fatores apoiantes, tais como: o apoio das figuras de referência, o contexto cultural ser motivador dessa competência, o meio onde se insere promover a competência, a existência de meios que promovam o crescimento dessa competência (Silver, Strong & Perini, 2010).

#### **1.4. Abordagens Teóricas sobre a Criatividade**

A criatividade não é algo que nasce com cada indivíduo, nem está “(...) presente apenas em alguns indivíduos (...)” (Alencar, 2007, p. 47), podendo ser desenvolvida, visto o ser humano possuir o poder de criar, que lhe confere “(...) sentimentos de satisfação e prazer, elementos fundamentais para o bem-estar emocional e saúde mental.” (Alencar, 2007, p.45). Define-se como a capacidade de observar as situações de outra perspectiva, permitindo a produção ou identificação de algo que os outros indivíduos não reconhecem ou percebem (Papalia & Feldman, 2013).

Landau (2002 cit. por Fernandes, 2014) esclarece que para ser criativo não é necessário inventar ou criar algo novo, mas conseguir estabelecer relações entre o que existe,

resultando de um modo de pensar, que difere de pessoa para pessoa, que permite uma leitura diferenciada do mundo, havendo a facilidade das pessoas criativas produzirem, “(...) visualizar, dramatizar, ilustrar uma ideia ou conceber um produto.” (Fernandes, 2014, p. 3864).

Tal como a inteligência, a criatividade pode ser detetada em diversos domínios, tais como: nas artes visuais, música, matemática, ciências e literatura (Lubart, 2016 cit. por A.N.E.I.S., 2016b).

O desenvolvimento da criatividade depende principalmente do que o contexto permite a cada indivíduo, assim sendo é algo que deve ser promovido (Alencar, 2007). Esse poder criativo deve ser potencializado, de modo a haver um total desenvolvimento dos talentos individuais. Para além disso, o mundo atual, em constante mudança, impõe que haja soluções criativas, que respondam aos seus desafios diários (Rocha (Coord.), 2017).

É essencial ressaltar que muitos autores (Fernandes, 2014; Alencar, 2007) apontam a criatividade como característica fulcral a ter em atenção na sobredotação (Alencar, 2007), “Considerando a criatividade como um dos critérios necessários à sobredotação, importa desenvolver formas mais confiáveis para a sua avaliação. Na verdade, parece ser hoje mais fácil criar condições para a sua promoção, permanecendo ainda dúvidas sobre a sua avaliação.” (Antunes & Almeida, 2011, p.18). Deve ser ressaltado, também que a relação entre criatividade e sobredotação não é linear, visto alguém altamente criativo poder não ser sobredotado (Papalia & Feldman, 2013).

A escola é essencial no desenvolvimento do processo criativo de cada indivíduo, através dos processos de ensino aprendizagem adotados, por isso é sugerido que haja uma formação contínua dos professores, de modo a haver uma quebra de práticas pedagógicas do passado (Alencar, 2007). Neste contexto, Alencar (2007) listou algumas práticas pedagógicas que atuam como inibidores da criatividade, tais como: valorização da memorização e reprodução do que ouve; limitação de uma resposta correta na resolução de cada exercício, que, segundo a autora, fortalece o medo de fracassar; não-aceitação, por parte dos professores, de formas alternativas de resolução dos desafios, prendendo-se com o facto dos professores serem reticentes, face às capacidades inovadoras que o aluno pode ter (Alencar, 2007).

## **1.5. Principais Modelos Teóricos do Desenvolvimento Cognitivo relacionados com Sobredotação**

Desde a época de Terman (1965, cit. por Trindade & Bahia, 2012) até às perspetivas atuais, foi percorrido um grande caminho da investigação na área da sobredotação. Alguns dos investigadores que mais concorrem para a perspetiva atual da sobredotação são Renzulli com a Teoria dos Três Anéis, Mönks com o Modelo Multifatorial e Gagné com o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento. Cada um destes investigadores contribuiu com modelos ou teorias que permitiram a evolução da definição de sobredotação, de “(...) uma visão mais linear para uma visão multifatorial e multidimensional.” (Trindade & Bahia, 2012, p.169).

### **1.5.1. Teoria dos Três anéis de Renzulli**

Na tentativa de definir a sobredotação Renzulli (1985 cit. por Bernardo, 2008, p. 8) criou a teoria dos três anéis, onde refere as três características fundamentais dos alunos sobredotados, que se apresentam interligadas entre si, sendo elas: a elevada capacidade geral e/ou capacidades específicas acima da média; envolvimento elevado nas tarefas; e, por último, alto nível de criatividade, devendo ser considerados em conjugação e não de modo isolado (Rocha (Coord.), 2017).

As áreas de manifestação das capacidades podem ser gerais, como o raciocínio numérico ou fluência verbal, ou específicas manifestando-se, por exemplo, na matemática ou na dança (Rocha (Coord.), 2017).

Renzulli (1985 cit. por Fernandes, 2014) refere que para a pessoa se envolver nas tarefas existe a necessidade de estar motivada, defendendo a existência da: motivação intrínseca, onde o indivíduo aplica as suas aptidões, sem qualquer tipo de influência de outrem; e motivação extrínseca, onde o ambiente externo atua como estimulador na aplicação das suas aptidões. Segundo Veiga (2013, p. 610), o envolvimento suprarreferido liga-se à “(...) capacidade para altos níveis de interesse, envolvimento, perseverança, esforço (...), a autoconfiança e altas expectativas de autoeficácia, bem como a orientação para a realização (...)”.

A criatividade, também presente no modelo de inteligência de Renzulli, percebe-se como a capacidade de resolver problemas de forma original, devendo ser identificada e

estimulada. Importa, ainda, perceber que todos os indivíduos possuem criatividade e habilidades, em níveis variáveis (Fernandes, 2014).

Em conclusão a sobredotação manifesta-se quando os três fatores representados interagem de forma criativa e produtiva, não bastando ter habilidades acima da média, mas motivação e criatividade, que não podem ser dissociados da personalidade e contexto onde o indivíduo se insere (Rocha (Coord.), 2017).

### **1.5.2. Modelo multifatorial de Mönks**

Para complementar o modelo de Renzulli, Mönks (2000 cit. por Bernardo, 2008, p.9) acrescentou o importante contributo que o meio ambiente opera no desencadear do potencial individual do sobredotado, através do seu modelo multifatorial, sublinhando a importância das interações nos vários contextos: escola, amigos e família (Fernandes, 2014), essenciais no desenvolvimento das suas capacidades e das quais dependem as manifestações da sobredotação (Pinto, Xavier, Henriques & Domingues, 2015).

Podem-se identificar três características que, segundo Renzulli, caracterizam o sobredotado: habilidade acima da média, motivação e criatividade, que inseridas nos vários contextos, que as influenciam, podem potenciá-las.

Mönks lembra que os sobredotados não são todos iguais, referindo que cada um tem as suas características, habilidade e potencial, daí cada um ter uma trajetória de realização diferente (Fernandes, 2014).

### **1.5.3. Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné**

No modelo diferenciado de sobredotação e talento, Gagné (1999 cit. por Rocha (Coord.), 2017) focou-se na influência que o ambiente pode exercer sobre a sobredotação, que para ele constitui uma herança genética, entendendo os talentos como habilidade inata que se treina e permite ao indivíduo sobredotado especializar-se numa determinada área de realização humana, demonstrando, segundo Almeida (1988 cit. por Rocha (Coord.), 2017, p.10), que a capacidade intelectual é pouco diferenciada na infância, indo cristalizando ao longo do desenvolvimento “(...) dando origem a diferentes habilidades e destrezas cognitivas.”, havendo, assim, uma diferenciação cognitiva progressiva.

O modelo diferenciado de sobredotação e talento defende a existência de quatro habilidades naturais: intelectual, criativa, socioafetiva e sensório-motora. Estas aptidões necessitam de ser treinadas, de forma eficaz e constante, de modo a “(...) emergir

progressivamente o talento numa determinada área de realização.” (Rocha (Coord.), 2017, p.9), sendo “(...) expressas de forma espontânea em pelo menos um domínio da atividade humana.” (Rocha (Coord.), 2017, p.9). Estas habilidades resultam da interação do indivíduo com o meio onde se insere, tal como a família ou a escola, através de fatores intrapessoais, como a motivação, reconhecendo, ainda, a existência do fator “sorte”, em que para além das influências referidas anteriormente, existem outras influências que poderão afetar a herança genética (Rocha (Coord.), 2017).



## Capítulo 2 - Sobredotação

*“Neste todo social, na lógica da singularidade e da complementaridade dos cidadãos, os sujeitos “sobredotados” poderão ser elementos importantes e interessantes. Para isso, ou mesmo aqui, eles deverão assumir-se e serem assumidos em primeiro lugar como “pessoas” e, só depois, “pessoas sobredotadas”.” (Mettrau & Almeida, 1994, p.11).*

### 2.1. Introdução

Este capítulo é dedicado ao tema central da investigação, sobredotação. Começa com um pequeno enquadramento histórico, seguido da explicitação do conceito de sobredotação, passando pela apresentação das características dos sobredotados e dos mitos que se desenvolveram para explicar a sobredotação.

### 2.2. Evolução histórica do Conceito de Sobredotação

Ao longo da história, assistiu-se à procura e valorização dos indivíduos que possuíssem capacidades acima da média geral da população, chamados talentosos ou “crianças de ouro” (Costa & Rangni, 2011, p.208). Exemplo disso são a Grécia e a Roma antiga, onde se procedia à seleção de pessoas com base na sua inteligência e desempenho físico, treinando-as para posterior desenvolvimento das suas capacidades (Costa & Rangni, 2011, p.209).

O estudo do desenvolvimento cognitivo humano foi-se tornando cada vez mais importante, daí terem surgido diversas abordagens. Até aos dias de hoje, existiu uma multiplicidade de estudos da cognição humana, como se pôde observar no ponto 1.2 Algumas Abordagens Teóricas sobre o Desenvolvimento Humano, da presente investigação. Assistiu-se ao afastamento da visão da avaliação dos sobredotados, baseada apenas no Q.I., e, conseqüente ascensão de visões mais amplas do conceito de inteligência, como a perspectiva desenvolvimentista de Piaget que, ao contrário da perspectiva psicométrica, entendia o desenvolvimento intelectual como um processo, em que mais importante que quantificar, realçava a qualidade dos variados processos cognitivos, bem como a sua estruturação no desenvolvimento. Atualmente a abordagem da cognição tem-se focado na análise dos processos da percepção, aprendizagem, memória e resolução de situações, tentando perceber o que cada indivíduo faz com a informação, antes de a aplicar ou utilizar. Para além disso, a ciência tem-se debruçado na análise do

cérebro, estabelecendo ligação aos processos cognitivos. Por último, assiste-se ao estudo da influência ambiental no processo da aprendizagem, reconhecendo-se a sua importante ligação (Papalia & Feldman, 2013).

No que toca à sobredotação, pôde-se observar o aumento do interesse pelo seu estudo desde o início do século XX. Em 1920 na Universidade de Stanford, Lewis Terman conduziu um estudo da sobredotação que registou importantes avanços. Nessa investigação foram identificadas características essenciais para se considerar alguém sobredotado, tendo-se baseado na medição exclusiva da inteligência (Winner, 1999), fruto da abordagem psicométrica, que tal como foi suprarreferido tinha como principal objetivo a medição da inteligência, através de testes psicométricos (Papalia & Feldman, 2013).

### **2.3. Conceito de Sobredotação - Problemática da Conceptualização e Diversidade de Terminologias**

Na área da sobredotação encontram-se diversas terminologias para denominar um indivíduo com “(...) alta capacidade ou habilidade intelectual, criativa, artística ou de liderança (...)” (Papalia & Feldman, 2013, p.349), daí ser essencial alcançar uma única denominação para estes indivíduos. Alguns autores (Benito,1992; Fernández-Reyes & Sánchez-Chapela, 2010 cit. por A.N.E.I.S., 2018) listam algumas das denominações dadas a estes indivíduos, tais como: precoce, sendo alguém que demonstra cedo o desenvolvimento numa determinada área; brilhante, alguém que se destaca numa capacidade; prodígio, denominando alguém que realiza atividades incomuns para a sua idade, atingindo a competência de um adulto antes dos 10 anos de idade; excepcional, pessoa cujas capacidades se situam “(...) en los extremos de la distribución de la curva normal y cuyos casos aparecen en una proporción 1 por cada diez mil sujetos.” (A.N.E.I.S., 2018, p. 77); génio que corresponde a alguém que produz algo genial; sobredotado, possui um Q.I. acima de 130, acompanhado por alta motivação para as aprendizagens, bem como uma elevada capacidade criativa; altas capacidades, pessoa com Q.I. que se situa entre 125 e 130; e como habilidade acima da média, entende-se uma capacidade de “(...) processar informação, de integrar experiências resultando em respostas apropriadas e adaptáveis em pensamento abstrato. Essa capacidade é medida em testes de aptidão e inteligência (...)”, daí haverem níveis acima da média (Fernandes, 2014, p.3862). Face a tantas designações, Marcelino Pereira (1998, p.41) admite que o

conceito de sobredotação está repleto de “(...) ambiguidade do conhecimento neste domínio, provocada pela diversidade de linguagens acerca do mesmo fenómeno. Na pluralidade das definições, foram notórias as diferentes perspectivas teóricas e a tendência de cada investigador para preferir diferentes graus de discurso.” Na mesma linha, Mettrau e Almeida (1994, p. 7) referem que o termo sobredotado deve, não só incluir desempenhos excepcionais no “(...) campo escolar, mas (...) as expressões artísticas, literárias e corporais (...)”, evitando denominar como talentosos, os indivíduos que demonstram capacidades acima da média nas áreas mais artísticas. Fernandes (2014) sublinha que ideia anterior tem vindo a ser combatida, evitando denominações de sobredotados ou talentosos, visto haverem objetos de estudo com significados mais estáveis, tais como capacidade alta, habilidades elevadas e precocidade (A.N.E.I.S., 2017, pp. 15-16).

A nível europeu refere-se que “Na grande maioria dos países, os termos mais comuns nas definições nacionais são “sobredotados” e “talentosos” (...)” (Eurydice, 2008, p.6).

Passando a uma breve conceptualização da sobredotação, tal como já se pôde perceber, tem vindo a ser difícil encontrar uma definição de sobredotação mas, percebe-se que manter a definição de sobredotação estritamente ligada ao elevado Q.I. é reducionista, visto que a inteligência abarca mais variáveis de capacidade, desempenho e personalidade individual (Mettrau & Almeida, 1994).

## **2.4. Características dos Sobredotados**

Como foi suprarreferido, existe uma inconstância nas definições acerca de sobredotação, contudo reconhece-se a existência de algumas características e, conseqüentes, influências das mesmas no comportamento do indivíduo sobredotado (Trindade & Bahia, 2012).

Face à dificuldade dos teóricos chegarem a uma definição comum de sobredotação, têm-se preferido identificar as características dos indivíduos, que demonstram altos níveis de desempenho, importando perceber que, segundo Papalia & Feldman (2013, p. 349), a sobredotação afeta aproximadamente “(...) 6% da população de estudantes (...)” e no caso português estima-se que haja 3 a 5% de crianças ou jovens com características de sobredotação (Rocha, 2017 cit. por Capucho, 2017).

Na tentativa de definir o conceito de sobredotação, refere-se que engloba todas as “(...) manifestações de excelência (...), intelectuais, criativas ou mesmo na esfera da personalidade (...)”(Fernandes, 2014, p.3862), assim um indivíduo pode ser considerado sobredotado numa área e apresentar baixo desempenho nas restantes, por outro lado

também pode apresentar um desempenho global acima da média em várias áreas. Percebe-se, assim, que existe uma interação entre variáveis pessoais, onde se podem incluir elementos hereditários e fatores ambientais (Fernandes, 2014). De uma forma breve, o sobredotado é compreendido como um indivíduo que “(...) apresenta capacidades acima da média em áreas diversas, que podem surgir isoladas ou em combinação, sendo essas áreas a intelectual, a criativa, a social, a de liderança ou a psicomotora.” (Silva, 1992, p.20).

A Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (A.N.E.I.S.) clarifica as referidas áreas onde a sobredotação se pode evidenciar, sendo elas: a intelectual, onde se incluem a percepção, memória, capacidade de organização e relação de informação, análise, raciocínio e resolução de problemas; a académica que inclui o nível de conhecimento aprofundado, acompanhado de facilidade de interiorização das matérias escolares, em um ou mais domínios; a artística, que abarca a capacidade superior num ou mais domínios da expressão artística; social, capacidade elevada de relacionamento, comunicação, interpretação e compreensão de sentimentos alheios; motora, capacidade elevada na expressão e coordenação motora; e mecânica, que expressa a capacidade de excelência na percepção e resolução de problemas técnico-práticos (Rocha (Coord.), 2017).

Ellen Winner (1999), por sua vez, acrescenta que essas capacidades acima da média se apresentam precocemente, permitindo a progressão em certos domínios (linguagem, matemática, ginástica, entre outros) numa “(...) idade inferior à média das restantes crianças, insistindo em ser autónomos, tanto no que desejam saber, como no seu ritmo, não necessitando de grande tutoria por parte dos adultos (...)” (Winner, 1999, p.17).

Almeida (1985 cit. por Rocha (Coord.), 2017) explica quatro dimensões às quais os sobredotados possuem características associadas, permitindo-lhes o desenvolvimento precoce acima da média, suprarreferido, sendo elas: as capacidades cognitivas, a aprendizagem, a motivação e a personalidade. Nos pontos seguintes, apresentam-se as referidas características, explicitando-as.

- No que toca às capacidades cognitivas, pode-se perceber que o sobredotado observa atentamente, captando facilmente conceitos, retendo e evocando estrategicamente a informação, possuindo curiosidade e especulando acerca dos assuntos. Possui facilidade em trabalhar com conceitos abstratos, em apreender elementos dos problemas e em resolvê-los de formas criativas (Rocha (Coord.), 2017). Na sobredotação podem ser percecionadas dois tipos de habilidades

cognitivas: o pensamento lógico-dedutivo, mesurável pelos testes de Q.I. e o pensamento criativo, que, embora não esteja clarificada a relação entre os dois tipos de pensamento, importa referir que os autores percebem que para haver criatividade é necessária a existência de um “(...) certo nível de Q.I. (...)” (Rocha, (Coord.), 2017, p. 24), contudo esse nível quantificado não é suficiente, quando considerado isoladamente.

- Em relação à aprendizagem, o sobredotado assimila de forma rápida através de diversos meios, evocando facilmente a informação, possuindo um pensamento organizado (Silva, 1992), saltando etapas de aprendizagem, investigando determinadas áreas e temas do currículo, autorregulando a sua aprendizagem. Estes aspetos são explicados pelo fato destes indivíduos fazerem o processamento da informação de forma diferente dos outros nos seguintes aspetos: possuem capacidade de separar a informação relevante da irrelevante; conseguem combinar elementos particulares de determinada informação e agrupá-la em conjuntos abrangentes, diferentes do seu significado; e por fim, possuem a capacidade de relacionar a informação adquirida com a que já possuíam (Rocha (Coord.), 2017). Possuem, ainda, uma variedade ampla de interesses, tendo tendência para a novidade e singularidade (Silva, 1992).
- A personalidade inclui independência, autonomia, autocrítica, sentido de humor, responsabilidade, análise interior, espírito de liderança, abertura a novas experiências, elevada sensibilidade, persistência, autoconfiança, consciência, autocontrolo, preocupação precoce por aspetos éticos (Rocha (Coord.), 2017) e por assuntos transcendentais (Silva, 1992), que estão ligados ao elevado nível de altruísmo, sentido exacerbado de justiça, consciência precoce do bem e mal, o que pode resultar num elevado nível de tristeza, quando o contacto com a realidade (Trindade & Bahia, 2012).

Erika Landau (1992 cit. por Silva, 1992, p. 34), ainda acrescenta que os sobredotados possuem “(...) teimosia, confiabilidade, (...) ambição, sensibilidade, curiosidade e abertura.”, tendo elevado sentido de humor e preferindo a companhia de colegas mais velhos ou adultos (Veiga, 2013). Terrassier (1979, cit. por Trindade & Bahia, 2012) ressalta que o sobredotado possui uma dessincronia entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, que pode levar o autoconceito dos sobredotados a apresentar-se como elevado no nível académico, mas mais baixo no nível social e físico (Rocha (Coord.), 2017).

Por sua vez, Veiga (2013, p.611) ressalta que em relação aos desajustes socioemocionais ou dificuldades relacionais interpessoais, os sobredotados têm “(...) um ajustamento tão bom, ou ainda melhor, do que os restantes da sua idade (...)”. Contudo é importante ter em atenção que existem características, que espelham, por vezes, o desajuste do desenvolvimento intelectual face ao desenvolvimento físico e socioemocional. Tais características são o “(...) perfeccionismo disfuncional, sensibilidade intensa, declínio no autoconceito durante a adolescência, isolamento social, expectativas e pressões dos adultos ou contextos de socialização e aprendizagem desajustados face às características do aluno (...)” (Gross, 2002, cit. por Veiga, 2013, p.612).

- A motivação do sobredotado apresenta-se como intrínseca, essencial no desenvolvimento da sobredotação e em níveis elevados, a par da elevada autonomia, daí haver, como Renzulli (1978 cit. por Mettrau & Almeida, 1994, p.7) referia, a união entre: “(...) habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (...)”, aspetos que se ligam à motivação, perseverança, dedicação e autoconfiança para desenvolver tarefas desafiantes (Mettrau & Almeida, 1994). O envolvimento nas tarefas, segundo Virgolim (2007, cit. por Fernandes, 2014, p.3863), é a energia empregue em determinada situação, que se traduz na “(...) perseverança, paciência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança e crença na própria habilidade (...)”, “(...) pautando as suas descobertas pela autonomia e criatividade, que lhes permite a descoberta autónoma e resolução de problemas de forma original; procura incessante pelo conhecimento, guiada pela sua motivação intrínseca, chegando a ser obsessiva, que aliada à facilidade em aprender leva a criança a ter um (...) alto nível de desempenho.” em determinado domínio, no qual demonstra preferência (Winner, 1999, p.17). O ajustamento das suas motivações e interesses fazem os sobredotados inverter situações de pouco rendimento académico, daí ser essencial o acompanhamento constante destes indivíduos a todos os níveis (Rocha (Coord.), 2017).

## **2.5. O Sobredotado e o Contexto Familiar**

Sendo a família o espaço primário do desenvolvimento social do indivíduo, onde poderá haver a “(...) partilha de problemas, conflitos, dúvidas e ansiedades (...)”, torna-se

importante a mesma estar ciente das problemáticas que poderão advir da sobredotação, e daí agirem de forma mais consciente e informada (Pires, Matos & Candeias, 2008, p.418). Assim, os pais, aquando se deparam com um filho sobredotado, poderão “(...) experimentar sentimentos de confusão, insegurança e ansiedade sobre a forma como deverão actuar e sobre o que poderão fazer para ajudar o filho.” (Pires, Matos & Candeias, 2008, p.418). Perante as dificuldades que os pais vão enfrentando, estes entendem que uma das maiores reside no facto de ser preciso “(...) enriquecimento e motivação para a aprendizagem [dos seus filhos sobredotados], ao mesmo tempo que conseguem um justo equilíbrio sem chegarem a pressionar ou estimar abaixo das capacidades.” (Pires, Matos & Candeias, 2008, p.419).

O contexto familiar também é muitas vezes reorganizado, em função do indivíduo sobredotado, de modo a conseguir apoiá-lo e estimulá-lo, por outro lado os pais também devem ser apoiados para além das associações, mas pela existência de uma comunidade em geral e comunidade escolar preparadas para receber, apoiar e estimular estes elementos, de modo “(...) a considerar objectivos aceitáveis e realistas, de forma a criarem expectativas mais adequadas em relação ao desempenho dos seus filhos (...)” (Pires, Matos & Candeias, 2008, p.419).

Reconhece-se assim, que é essencial haver a colaboração dos elementos dos diversos contextos onde o sobredotado está inserido, de forma a haver uma intervenção mais efetiva. Exemplo disso é a parceria entre os pais do sobredotado e a escola onde o mesmo se insere, onde uma parte é responsável pela transmissão de valores e normas e outra parte se encarrega do desenvolvimento do potencial do sobredotado (Pires, Matos & Candeias, 2008).

## **2.6. Mitos na sobredotação**

Existem muitos mitos<sup>3</sup> associados aos indivíduos sobredotados que devem ser desconstruídos, visto não haver uma base sólida comprovada por investigações na área. Segundo Ellen Winner (1999), proliferam vários mitos acerca da sobredotação, que “(...)

---

<sup>3</sup> Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora (2018), mito corresponde a uma “(...) narrativa fabulosa de origem popular, lenda, elaboração do espírito essencialmente ou puramente imaginativa, (...) representação falsa e simplista, mas geralmente admitida por todos os membros de um grupo, algo ou alguém que é recordado ou representado de forma irrealista (...)”.

obscrecem a nossa compreensão do fenómeno.” (Winner, 1999, p.16). Assim sendo, torna-se imperativo observá-los com um olhar crítico.

Em primeiro lugar, têm-se rotulado de sobredotadas as “(...) crianças com dons académicos (...) na linguagem (oral e escrita) e na Matemática, duas das áreas mais importantes e valorizadas nas escolas.” (Winner, 1999, p.20). Neste contexto, são aplicados testes de Q.I. que fornecem um resultado global, daí a autora designar este mito de sobredotação global. Estes resultados não podem levar à consideração de alguém como sobredotado, visto haver muitas crianças a ter um bom desempenho nas áreas suprarreferidas. Para ser considerado sobredotado, é crucial que a criança demonstre aptidões específicas num domínio, desde muito cedo (2 ou 3 anos), não sendo uma opção de escolha por parte da criança (Winner, 1999).

O mito dos talentos e da sobredotação, onde o domínio para que o indivíduo tem aptidão rege a designação recebida, assim sendo são denominados de sobredotadas as crianças que apresentam alta capacidade nas “aptidões escolares”, como na linguagem ou matemática, e designam-se talentosas as crianças que demonstram uma capacidade excecional numa linguagem artística, como na música, artes visuais ou liderança (Miranda & Almeida, 2012). Esta diferenciação de denominações é impercetível, visto que em ambos os casos existe uma aptidão excecional precoce para determinado domínio (Winner, 1999).

O mito do Q.I. excecional, que à primeira vista é tido como elemento fundamental para considerar alguém sobredotado. Este fato é válido apenas se se assumir que alguém deve “(...) evidenciar uma capacidade cognitiva muito avançada comparativamente aos colegas da mesma idade. Aqui, importa considerar o conceito clássico de Q.I., mas igualmente um conjunto alargado de funções e de processos cognitivos (...)” (Piske, et al., 2017, p. 18), uma vez que os testes de Q.I. “(...) avaliam uma pequena variedade das faculdades humanas e, em primeiro lugar, está a facilidade para a linguagem e para os números.” (Winner, 1999, p. 21). Assim não se consideram apenas os resultados do Q.I. para considerar se determinado indivíduo é ou não sobredotado, não sendo considerado suficientemente completo.

O mito da influência biológica e do meio, onde existem duas posições antagónicas. Por um lado, afirma-se que a sobredotação é inata, pondo de parte a influência que o meio opera no desenvolvimento das aptidões. Por outro lado, refere-se que um bom treino, levado a cabo por parte dos pais/educadores, poderá formar crianças sobredotadas, pondo de parte os aspetos biológicos, que poderão excluir a ideia de existência de uma estrutura

cerebral determinada ou não para um dom específico “(...) susceptível de ser desenvolvido pelo meio.” (Winner, 1999, p. 21).

O mito da pressão parental, que ainda se relaciona com o mito anterior. Neste contexto, refere-se que os sobredotados são o resultado do constante investimento dos pais, de modo a atingirem o pódio (Winner, 1999), nesta situação as pessoas à volta do indivíduo com sobredotação poderão criar as condições ideais para um desajuste emocional e social, devido à criação de expectativas irreais. Essas expectativas podem ser representadas pela exigência para que o sobredotado tenha um melhor desempenho do que o manifestado e apresente comportamentos típicos de indivíduos mais velhos, levando à insatisfação das pessoas expectantes, caso este não corresponda ao esperado. Quando estas expectativas desmedidas são percebidas pelo sobredotado, existe uma procura incessante pelo perfeccionismo, e daí resulta uma reduzida resistência à frustração. Esta postura pode desencadear medo de falhar e, assim, levar ao evitamento de situações que exponham o sobredotado ao risco de não corresponder às expectativas alheias. Assim sendo, “Os erros são vistos como uma humilhação e não como uma oportunidade para aprender.” (Trindade & Bahia, 2012, p. 173). Daí muitos sobredotados demonstrarem sintomas de ansiedade, preocupação excessiva e insegurança, apresentando “(...) desarmonias inexplicáveis (...) em relação à sua autoestima (...)” (Mettrau & Almeida, 1994, p.11), bem como sentimentos de angústia, que advêm da pressão exercida pelo meio em que está inserido (Mettrau & Almeida, 1994).

O mito de que todas as crianças são sobredotadas, advém da ideia pregada pelos professores de todas as crianças terem pontos fortes em determinada área, contudo o facto de haver uma expansão desta ideia, faz com que se considerem os sobredotados como “(...) fenómeno (...) para justificar o elitismo.” (Winner, 1999, p.22), discriminando-os, não havendo um apoio focado nas suas necessidades e exigências, e conseqüente desinteresse pela escola que, para eles, se torna um local pouco estimulante, começando pela “(...) organização da escola, por normas etárias, [que] não favorece a expressão do potencial de sobredotação. O ambiente académico é, muitas vezes, pouco estimulante, pelo facto de os métodos de ensino se centrarem quase exclusivamente no professor e na ideia de “normalização”, expressa no pressuposto de que todos os alunos devem aprender ao mesmo ritmo e da mesma forma.” (Bahia, 2011a, p. 9).

O mito de que as crianças sobredotadas se tornam adultos proeminentes, que nem sempre acontece, visto passarem por diversos processos na escolaridade, que as faz mudar de área de interesse, fazendo com que nem sempre atinjam a criatividade pretendida para elas. A

posição que assumem aquando adultos, depende de vários fatores, que não são estanques, estando em constante reconfiguração, tais como a “(...) personalidade, a motivação, o ambiente familiar, a oportunidade e a sorte (...)” (Winner, 1999, p. 23), que para além das aptidões excelentes desempenham papéis fundamentais, fato comprovado pela investigação desde Terman até aos dias de hoje. Assim “No todos los individuos con alta inteligencia llegan a ser sujetos de alto rendimiento por su falta de motivacion y, del mismo modo, alumnos con un CI ligeramente superior a la media pero con alta motivacion pueden destacar en rendimiento (...)” (A.N.E.I.S., 2018, p. 99). Existem, deste modo, “(...) crianças muito precoces nas suas capacidades [que] não se tornaram adultos excelentes, assim como alguns adultos excelentes passaram despercebidos na sua infância ou, inclusive, não saíram da mediania em termos de aprendizagem e sucesso escolar.” (Almeida, 2011, p.4).

A classe social, género e dificuldades de aprendizagem, têm-se assumido como tendo grande influência aquando a identificação de um aluno sobredotado, por parte dos professores, havendo o risco de serem pouco fidedignos na sua sinalização, visto que as “(...) dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento dos alunos acabam por sobressair em detrimento das altas habilidades (...)” (Miranda & Almeida, 2013, p. 299), acrescendo a “(...) reduzida taxa ou a representatividade de alunos oriundos de meios sociais menos favorecidos e das raparigas na sinalização pelos professores (...)”, transparecendo o efeito que os estereótipos exercem sobre os indivíduos, neste caso sobre o professor, aquando analisa os seus alunos com base em comportamentos, atitudes ou características (Miranda & Almeida, 2013, p. 299). Para além disso, têm vindo a permanecer ideias de que os indivíduos de género masculino apresentam maior facilidade na realização de determinadas provas dos testes de inteligência, em detrimento do género feminino e vice-versa. Neste contexto o autor (Almeida, 1988a), procedeu à aplicação de testes de raciocínio diferencial, onde considerou o género e a classe social dos indivíduos. Como resultado do estudo: os indivíduos de género masculino tenderam a ter um nível superior na realização de provas, bem como os indivíduos pertencentes a uma classe social mais elevada. Na mesma linha, refere-se que os professores tendem a dar mais atenção aos alunos rapazes, referindo que “(...) solicitam mais a sua atenção (...)” (Gagné, 1999 cit. por Miranda & Almeida, 2012, p.150), sendo caracterizados como mais independentes, as raparigas demonstram capacidades acima da média nas áreas “(...) socio-afetivas e artísticas, enquanto os rapazes apresentavam tendencialmente mais talentos nas áreas físicas e técnicas (...)” (Gagné, 1999 cit. por Miranda & Almeida, 2012,

p.150). Relativamente às classes sociais, conclui-se que nos estratos sociais mais elevados, existe uma “(...) realização superior (...) em tarefas de índole verbal e abstracto (...)” (Almeida, 1988a, p.114), resultados que se apresentam controversos devido ao facto de as diferenças serem tomadas como “(...) reflexo dos padrões específicos de realização, da familiaridade ou não com as situações de teste, das características dos itens ou do tipo de tarefas tomadas na avaliação.” (Almeida, 1988a, p.114). Percebendo-se que alguns estudos carecem de rigor, visto tenderem a “(...) reforçar determinados estereótipos sociais ligados aos papéis sexuais dos indivíduos e, deste modo, as próprias diferenças encontradas (...)” (Almeida, 1988a, p. 113).

Embora seja difícil o estabelecimento de relação entre sobredotação e emoção, devido às constantes evoluções de ambos os conceitos existem várias teorias acerca do ajustamento emocional e social dos indivíduos sobredotados, seguindo várias direções, muitas vezes opostas. Importa ressaltar duas investigações importantes nesta área: Terman (1965, cit. por Trindade & Bahia, 2012) refere que uma das características transversais aos sobredotados seria a estabilidade emocional, dirigindo-se aos sobredotados como “(...) crianças (...) academicamente superiores, mas também (...) a nível físico, na saúde e na capacidade de adaptação social(...)” (Winner, 1999, p. 22), tomando-os como modelo de saúde psicológica; por outro lado, Porter (2007 cit. por Trindade & Bahia, 2012, p.170) associa a sobredotação ao perfeccionismo, com conseqüente desenvolvimento de perturbações emocionais, “(...) nomeadamente, a hiper-excitabilidade.” e Hollingworth (1942, cit. por Trindade & Bahia, 2012, p. 168) fala da vulnerabilidade emocional dos mesmos, referindo-se que “Apresentam, em muitos casos, uma maior sensibilidade emocional e medo de estabelecer relações com os outros e podem, por vezes, ter mais dificuldade em estar em grupo pela diferença de interesses. À sensibilidade exacerbada podem também estar associados um excesso de autocrítica e de inconformismo, causadores de irritabilidade, hostilidade, agressividade, impulsividade, défice de atenção e ainda baixa autoestima, depressão e ansiedade (...)” (Bahia, 2011a, p.8-9), essa sensibilidade pode ser explicada pela “(...) teoria da desintegração positiva de Dabrowski’s (...)” (1964 cit. por Bahia, 2011b, p. 15), sendo um processo desenvolvimental que “(...) consiste numa série de desintegrações e reintegrações que resultam numa mudança radical no modo como a pessoa se vê a si e ao mundo. A desintegração positiva motiva a pessoa a ter um desempenho cada vez mais elevado e enfatiza o altruísmo e a moralidade. Conseqüentemente, uma das características emocionais da sobredotação são as preocupações éticas e o sentido exacerbado de justiça desde idades

muito precoces.” (Bahia, 2011b, p. 15). Assim, como se pode observar não existe consenso entre teóricos, importando acima de tudo “(...) compreender as causas de alguns comportamentos emocionais que algumas crianças e adolescentes sobredotados apresentam.” (Trindade & Bahia, 2012, p. 168). Conclui-se que os indivíduos sobredotados pautam o seu desenvolvimento emocional pela adaptação, que se torna no seu “(...) preditor mais importante da competência social (...)” (Trindade & Bahia, 2012, p.171), contudo essa adaptação, essencial ao seu desenvolvimento social, é diferente de indivíduo para indivíduo, resultando da utilização do “(...) potencial cognitivo para a introspeção dos seus sentimentos, assim como para uma leitura correta do que se passa à sua volta nas redes sociais (...)” (Franco, et al., 2011, cit. por Trindade & Bahia, 2012, p.172), importando ressaltar que o resultado nem sempre é coincidente com a sua percepção, levando, por vezes, o sobredotado a situações de aborrecimento, incompreensão, resistência a instruções, intolerância, sentimento de inferioridade e rejeição (Trindade & Bahia, 2012).

Face a estas posições, Winner refere que não se devem assumir posições extremistas, quer de idealização ou negação, visto existirem casos de sobredotados socialmente isolados e outros bem adaptados ao meio social (Winner, 1999).

## **Capítulo 3 - Sobredotação e a Escola**

*“Todos os anos sinto esta expectativa! Conhecer bem cada aluno, tentar perceber o que cada um consegue ou não fazer, o que o move, de que foge... A partir daí passo a definir objetivos para cada um e para a turma. (...) Nunca é fácil, mas de ano para ano vou afinando a sintonia que deve existir entre aluno e professor.” (Veiga, 2013, p. 585)*

### **3.1. Introdução**

Este capítulo é dedicado ao sobredotado e à escola, contexto privilegiado desta investigação. Neste capítulo aborda-se a questão da perceção dos professores e o processo de identificação e diagnóstico da sobredotação. A legislação é outro dos aspetos abordados e, de alguma forma, aglutinadora da perceção dos professores, uma vez que nela encontramos definidas estratégias de intervenção educativa com o sobredotado.

### **3.2. O Sobredotado e a Escola**

Os sobredotados possuem um bom ajustamento social, no geral, contudo importa entender que existem situações que podem surgir, tais como sobredotados com rendimentos académicos muito baixos ou muito elevados, que apresentam dificuldades no ajustamento psicossocial, sendo importante a existência de um acompanhamento educativo do seu desenvolvimento, daí serem considerados um grupo a ter em atenção (Rocha (Coord.), 2017). Percebe-se que os problemas na implementação do atendimento e na diferenciação pedagógica destes alunos sobredotados, têm génese em “(...) concepções, (...) discursos e (...) representações sociais pouco favoráveis (...)” (Mettrau & Almeida, 1994, p.9), que levam muitos profissionais da educação a “(...) pensar que estes alunos estão imunes a situações que provoquem um desajuste emocional e por apresentarem altas habilidades em sua(s) área(s) de interesse são capazes de lidar com diferentes experiências que vivenciam no contexto escolar.” (Piske, et al., 2017, p.121), contudo o facto de haver dificuldades de adaptação e concentração são considerados como dificuldades que advêm das “(...) condições educativas destas crianças (estrutura do ensino, programas, metodologias).” (Almeida & Nogueira, 1988, p. 12), não sendo um caso específico dos sobredotados, mas de todos os alunos que não veem as suas necessidades atendidas.

Face à insuficiente estimulação cognitiva, por parte da escola, o sobredotado pode sofrer “(...) feitos devastadores ao nível sócio-afectivo (...)” (Pereira, 2005, p.254),

sublinhando que “Uma das ideias erradas nesta área é, aliás, pensar-se que a sobredotação, por si mesma, se desenvolve e acabará por se expressar de uma ou outra maneira.” (Almeida, 2011, p. 4).

Neste contexto escolar pouco estimulante os sobredotados poderão manifestar algumas dificuldades como: “(...) trabalhos escritos pobres e incompletos, intranquilidade e falta de atenção, melhor relacionamento com pessoas mais velhas, vulnerabilidade face ao fracasso, instabilidade emocional e motivacional, (...) persistência na defesa dos seus pontos de vista, perguntas mais amplas e desafiadoras para o professor, inibição na aprendizagem/desempenho face ao grupo, impaciência, sentido crítico ou indiferença face às tarefas, sub-rendimento académico, dificuldades de aprendizagem e hiperatividade (...)” (Peterson, Duncan & Canady, 2009, cit. por Veiga, 2013, p.612), não demonstração das suas habilidades, desafio perante os professores, de modo a serem populares na sua classe, ou mesmo não se esforçarem e acreditarem no seu sucesso sem investirem em si próprios (Rocha (Coord.), 2017). Para além disso, existem vários sintomas que os sobredotados poderão demonstrar e ser mal interpretados, sendo importante estar atento e intervir de forma mais focada no sobredotado. Pereira (2005, p.253) fala de várias situações como: o “Efeito Evereste”, onde a criança prefere os conteúdos curriculares mais difíceis, desinvestindo na atenção dada aos restantes conteúdos, face a esta situação o professor aumenta o grau de dificuldade dos conteúdos, que, segundo o autor, revolta o aluno e fá-lo desinvestir mais; a “Preguiça Aprendida” (Pereira, 2005, p.253), que se caracteriza pela falta de esforço e estratégias de estudo, que os conduz ao insucesso escolar; aborrecimento ao ouvir a explicação do professor, visto perceber os conteúdos em pouco tempo, levando-o ao alheamento da situação ou à indisciplina, que muitas vezes é considerada como provocação, pelo professor; e o “Efeito Pigmaleão Negativo” (Pereira, 2005, p.254), onde os alunos sobredotados são subapreciados, quanto às suas aptidões, por parte dos pais, professores ou pela influência e pressão dos pares, de modo a normalizar o colega sobredotado, resultando numa adaptação à norma, inibindo as suas aptidões excelentes (Pereira, 2005).

Sendo a escola a instituição que serve o objetivo de formar cidadãos nos mais variados níveis, cultural, científico e técnico, deve conhecer os seus alunos, de modo a responder às suas necessidades mais específicas (Mettrau & Almeida, 1994). Contudo, nesse espaço tende-se a valorizar o “(...) racional, o lógico, a eficiência e a velocidade de desempenho.” (Mettrau & Almeida, 1994, p.10), não havendo espaço para o uso da criatividade e imaginação, levando os sobredotados a sentirem-se pouco motivados, daí

serem considerados como a “(...) clientela escolar específica que não tem sido sistematicamente atendida (...)” (Mettrau & Almeida, 1994, p. 6). Há assim, uma necessidade de “(...) modificar o conteúdo curricular e alterar o ritmo de ensino, permitir que os alunos sigam os seus interesses, usar estratégias de ensino específicas e criar um ambiente flexível na sala de aula. O currículo está adaptado ao aluno sobredotado quando desenvolve inteligências e potencialidades múltiplas e vai ao encontro das suas necessidades, possibilitando o desenvolvimento curricular, social e emocional.” (Pocinho, 2011, p.6). Essa diferenciação no atendimento de todos os alunos, “(...) implica desde logo uma atenção às características pessoais de cada e todo o aluno.” (Mettrau & Almeida, 1994, p.6), “(...) que promova vínculos afetivos (...) fundamental para que estes discentes saibam lidar com dificuldades sociais e emocionais nas suas relações interpessoais.” (Piske, et al., 2017, p.121), sendo relevante a diminuição dos desfasamentos entre sobredotados e o grupo de pares, bem como ter especial atenção nas medidas a aplicar, visto poderem ter impacto contrário ao esperado, gerando “(...) a percepção por si e pelos outros de uma diferença que os afasta do grupo de pares (...)” (Mettrau & Almeida, 1994, p.8). Sendo assim importante a promoção da autoaceitação das suas diferenças e percepção das suas semelhanças com o grupo de pares, bem como o controle das expectativas dos elementos que rodeiam o sobredotado, visto poderem pressionar em demasia e provocar ansiedade e instabilidade emocional (Rocha (Coord.), 2017).

### **3.3. A Perceção dos Professores**

Importa perceber, antes de mais, que embora o professor seja a figura que mais pode reconhecer as capacidades dos seus alunos, nomeadamente do aluno sobredotado, também é na figura do professor que se pode enviar a identificação do sobredotado, visto poder ser influenciado “(...) pelas características socioculturais, de género, dificuldades e insucesso escolar (...)” (Miranda & Almeida, 2012, p.150), como já foi suprarreferido. Miranda e Almeida (2012), referem que esta dificuldade na identificação dos sobredotados, por parte dos professores, pode ser transposta caso haja um aumento da precisão dos critérios de identificação, bem como se torna essencial uma maior formação dos professores na área específica da sobredotação.

Nesta mesma linha, Mettrau e Almeida (1994) frisam alguns resultados de estudos feitos a professores, onde estes referem que não conhecem as características dos sobredotados,

contudo, acham importante haver a sensibilização para esta problemática. Noutro estudo, aquando se pede a definição de sobredotação, os professores analisados tendem a focar-se na “(...) qualidade de realização cognitiva dos alunos (...)” (Almeida & Nogueira, 1988, p. 12), reconhecendo-a como superior, não oferecendo diversidade de estratégias na resolução das atividades destes alunos. Percebe-se que existe uma tendência dos professores na consideração da sobredotação como um fenómeno que se liga às “situações específicas do ensino-aprendizagem” (Almeida & Nogueira, 1988, p. 12), reconhecendo a capacidade de aprendizagem rápida e minuciosa dos conteúdos (Almeida & Nogueira, 1988). Assim, torna-se evidente a escassa consideração de sobredotados em áreas específicas como a música, desporto ou pintura, não se falando de criatividade. Acha-se por isso, que a perceção destes professores ainda acompanha as primeiras teorias da sobredotação, que a ligavam aos elevados níveis de Q.I., facto que foi mudando com as últimas teorias, onde se valorizam os altos níveis de criatividade dos sobredotados (Almeida & Nogueira, 1988).

No estudo de Almeida e Nogueira (1988), quase a totalidade dos professores valoriza a necessidade de haver uma intervenção psicoeducativa específica para os sobredotados, valorizando a sua integração socio-emocional. Na prática os professores inquiridos acham importante a inclusão dos sobredotados na educação especial, e uma menor parte sugere a criação de turmas específicas para sobredotados. Na sua maioria, os professores apontam para a necessidade de os pais se responsabilizarem e estimularem os seus filhos sobredotados. Há ainda uma grande parte dos professores que fala da necessidade de haver a integração dos sobredotados em programas de enriquecimento integrados no sistema educativo (Almeida & Nogueira, 1988).

Ressalva-se, por último, a existência de uma parte dos professores que não reconhecem a necessidade de haver uma intervenção especializada junto dos sobredotados, não considerando importante a existência de atenção, por parte da escola, aos sobredotados, corroborando com a ideia de que os sobredotados já possuem privilégios, achando que devem dar mais atenção aos restantes estudantes com mais dificuldades (Almeida & Nogueira, 1988). Acha-se assim, que existem professores que possuem determinada apatia face a estes alunos (Almeida & Nogueira, 1988). Para Miranda e Almeida (2013), esta avaliação superficial torna evidente a escassa formação e treino dos professores, no que toca à sobredotação.

Como se pode perceber, no que toca aos alunos sobredotados, os professores estão “(...) despreparados para identificá-los, atendê-los e acompanhá-los psicopedagogicamente.”

(Fernandes, 2014, p.3866), daí referir a necessidade de formação dos professores na área da sobredotação, preparando-os para “(...) uma diversidade de interesses e habilidades.” (Fernandes, 2014, p.3866), sendo essencial para o abandono de determinadas ideias como a associação direta com o elevado rendimento escolar (Miranda & Almeida, 2013). A nível europeu (República Checa, Espanha, França, Portugal e Eslovénia), a formação na área da sobredotação é feita a partir de “(...) cursos específicos para especialistas escolares em psicologia educacional. Esta situação verifica-se sobretudo nos países em que avaliação multidisciplinar tem um papel importante no processo de identificação. Certos cursos destinam-se igualmente a professores que trabalham com turmas ou em escolas que acolhem alunos sobredotados.” (Eurydice, 2008, p.22).

### **3.4. Processo de Identificação e Diagnóstico da Sobredotação**

Para haver um apoio mais adequado ao sobredotado, é essencial que haja a identificação e sinalização precoce (Miranda & Almeida, 2013).

Segundo Miranda & Almeida (2013), a sinalização deve compreender duas fases: uma fase de despiste e uma fase de confirmação e explicitação da sobredotação. Para tal é necessário haver a avaliação de múltiplas áreas e dimensões, através dos agentes que intervêm ou contactam com a criança (Rocha (Coord.), 2017), tal como é referido por vários autores (Pinto, Xavier, Henriques & Domingues, 2015), deve-se tomar em consideração a personalidade do indivíduo, dos seus pares, a influência do contexto familiar e cultural em que se insere, ao longo dos vários estádios do seu desenvolvimento, sendo uma avaliação distribuída por etapas (Rocha (Coord.), 2017). Em Portugal, o instrumento de sinalização de sobredotados validado é a Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos, que considera a multidimensionalidade da sobredotação, avaliando várias habilidades, tal como foi supracitado, sendo necessária a intervenção dos professores do aluno em questão para completar a informação sobre o aluno (Miranda & Almeida, 2013).

A existência de uma identificação precoce em alunos com sobredotação é muito importante, contudo não deve ser estática, mas sim progressiva, visto a sobredotação ser um “(...) processo emergente (...)” (Veiga, 2013, p.613). Esta identificação precoce é complexa, visto ser “(...) necessário distinguir o que é sobredotação, um talento específico ou até um desenvolvimento e uma aprendizagem precoces.” (Pocinho, 2011, p. 5).

A identificação divide-se por fases: fase de despiste, onde se detetam indicadores de sobredotação, subdividindo-se na avaliação de funções cognitivas e de aprendizagem; fase de diagnóstico, onde se identifica a sobredotação, caracteriza-se e delinea-se um plano de atendimento ao sobredotado; e por último, a fase de avaliação do impacto da intervenção, onde se acompanham e avaliam os efeitos do programa de intervenção (Rocha (Coord.), 2017). Nesta etapa é importante seguir alguns princípios, devendo acima de tudo servir os interesses e necessidades dos alunos: importa utilizar uma conceção de sobredotação consensual no contexto educativo; os critérios e instrumentos utilizados devem estar de acordo com o programa de intervenção delineado; é essencial que todos os indivíduos sejam identificados, independentemente do seu rendimento académico, proveniência socioeconómica ou características biopsicossociais (Rocha (Coord.), 2017), daí ser essencial haver uma identificação apoiada em vários critérios e não só nas provas psicológicas, uma vez que se torna difícil “(...) a inclusão de alunos provenientes de meios economicamente desfavorecidos ou com problemas de comportamento (...)” (Miranda & Almeida, 2012, p.149); a seleção de indivíduos para o programa de intervenção deve estar a cargo de uma equipa de peritos, que analisam individualmente a informação referente a cada caso; e por fim, cada sobredotado deve ser avaliado continuamente, ao longo da frequência do programa educativo especial, de modo a poderem continuar no mesmo, ou ajustar estratégias delineadas inicialmente (Rocha (Coord.), 2017).

Estando feita a identificação de um sobredotado, importa perceber os programas de apoio disponíveis no estabelecimento de ensino que o aluno frequenta, sempre de acordo com a área de interesse demonstrada pelo aluno sobredotado (Miranda & Almeida, 2012), tendo em conta que a falta de definição de um único perfil de sobredotado, torna difícil o desenho dos programas específicos diferenciados para os sobredotados, exigindo a avaliação diferenciada do sobredotado (Mettrau & Almeida, 1994).

O professor é importantíssimo, no que toca à identificação do aluno sobredotado, visto ser quem conhece de perto as capacidades de cada aluno, apercebendo-se do potencial superior de determinados casos (Miranda & Almeida, 2013). Para além da identificação, o professor é essencial na definição de estratégias a aplicar ao aluno, sendo uma mais-valia na sua aplicação, devido à relação construída com o aluno (Miranda & Almeida, 2013). Segundo Torrance (1988 cit. por Pinto, Xavier, Henriques & Domingues, 2015, p. 23), essa identificação, por parte do professor, deve partir da “(...) avaliação de aspetos como a criatividade, originalidade e flexibilidade do pensamento (...)”. A criatividade é

um dos pontos de difícil avaliação, sendo uma das características que sobressai nos sobredotados, por isso Miranda e Almeida (2012) sublinham a necessidade de ser feita com outros métodos menos convencionais e mais criativos, utilizando “(...) diversas fontes de informação para além dos testes psicológicos, nomeadamente as medidas de rendimento escolar, as nomeações pelos professores, pelos pais ou pelos pares, os portefólios ou os produtos criativos dos próprios alunos.”, continuando a haver falta de instrumentos validados, que leva ao uso único e recorrente dos testes de Q.I. (Miranda & Almeida, 2013, p. 298).

A avaliação pode-se dividir em várias fases: a sinalização, onde há uma seleção a partir da consideração de critérios menos rigorosos; seleção, onde existe a aplicação de metodologias mais rigorosas; e por fim, identificação por provisão, que aprova a validade da seleção e identificação das fases anteriores (Borland, 1989, cit. por Veiga, 2013).

A avaliação é essencial para fazer o despiste dos “falsos positivos” e “falsos negativos”, porque “Se dos “falsos negativos” decorrem crianças que ficam privadas de estimulação e apoio necessários ao seu desenvolvimento, dos “falsos positivos” decorre, frequentemente, um ambiente de crescimento, pautado por estimulação e exigências elevadas, carregando a criança, por vezes, elevadas expectativas de aprendizagem e de realização por parte dos seus pais e professores, a que não é fácil corresponder.” (Almeida, 2011, p.5). Os meios e instrumentos utilizados na avaliação são: provas psicológicas estandardizadas, provas de desempenho académico, escalas de sinalização vocacionadas para os professores/pais/pares, autoavaliações, inventários biográficos, entrevistas individuais, análise de textos ou portefólios, registo de discurso interno e prémios ganhos em domínios específicos de desempenho. Nas provas de avaliação psicológica, continuam a existir os testes de inteligência, incluindo as Escalas de Wechsler, as Matrizes Progressivas de Raven e a Bateria de Provas de Raciocínio. No que toca à avaliação da criatividade utilizam-se os Testes de Pensamento Criativo de Torrance e os testes de Pensamento Metafórico. Para a avaliação da inteligência social e emocional, existe a Prova Cognitiva de Inteligência Social (Veiga, 2013).

### **3.5. Legislação e Sobredotação**

No plano da educação das crianças sobredotadas, Portugal segue as instruções internacionais, por isso torna-se essencial que a prática espelhe a legislação, como a Declaração de Salamanca (U.N.E.S.C.O., 1994), para além disso deve-se ter como base o princípio democrático da igualdade de oportunidades, importando “(...) proporcionar a

todos os mesmos direitos de acesso a um ensino de qualidade, para que todos os jovens tenham as mesmas oportunidades no acesso ao saber, independentemente da sua classe social, da sua situação financeira e das suas características físicas, intelectuais, raça ou religião.” (Guggenheim, 2003 cit. por Miranda e Almeida, 2005, pp. 3265- 3266), corroborado pelo Artigo 73º da Constituição Portuguesa onde se frisa que a educação e as condições para que seja “(...) realizada através da escola e de outros meios formativos, (...) [deve contribuir] para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.” (Assembleia da República Portuguesa, 2018). Na mesma linha, a declaração de Incheon (U.N.E.S.C.O., 2016) refere que as políticas educativas até 2030 devem focar-se na inclusão e equidade, sendo essencial a reunião de esforços “(...) direcionados aos marginalizados ou àqueles em situação de vulnerabilidade. Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, cor, etnicidade, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, pobreza ou nascimento, bem como as pessoas com deficiência, migrantes, grupos indígenas, crianças e jovens, principalmente os em situação de vulnerabilidade ou outro status, deveriam ter acesso a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, bem como a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.” (U.N.E.S.C.O., 2016, p.6), importando não só a promoção do acesso à educação, mas também a avaliação da eficácia da aquisição das habilidades e aprendizagens relevantes, quando inseridos na escola (U.N.E.S.C.O., 2016).

Em Portugal, a ação educativa é “(...) compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências (...)” (Martins (Coord.), 2017, p.32). As competências mencionadas anteriormente constituem uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes, reunidos em diversas áreas. No documento que delinea o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho) refere-se a importância do estabelecimento de um único referencial educativo, de modo a assegurar a “(...) coerência do sistema de educação (...) [que] dê sentido à escolaridade obrigatória.”

(Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), e permita a cada aluno ter sucesso, ser conhecedor e “(...) capaz de integrar conhecimento, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e técnicas, cooperar, [ser] autónomo, (...) [ter] sensibilidade estética e artística e (...) [cuidar] do seu bem-estar.” (Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho). No referido despacho reconhece-se que um dos principais instrumentos para a garantia de melhores aprendizagens é a diferenciação pedagógica, sendo importante que as escolas “(...) tenham à sua disposição instrumentos que lhes permitam gerir o currículo de forma a integrar estratégias para promover melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos.” (Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho). Deste modo, as escolas veem reconhecida a necessidade de haver autonomia no desenvolvimento curricular, permitindo a “(...) gestão do currículo de forma flexível e contextualizada (...)” (Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho), permitindo, entre outras, a garantia de “(...) uma escola inclusiva, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos de acesso ao currículo e às aprendizagens, (...) [adequando] ao perfil dos alunos (...) [a] flexibilidade contextualizada na gestão do currículo utilizando os métodos, as abordagens e os procedimentos que se revelem mais adequados para que todos os alunos alcancem o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória; (...) [a] assunção da importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo (...)” (Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho).

No tocante à legislação, importa sublinhar que a presente investigação foi feita durante a transição do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro para o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. Desta forma, faz-se um prelúdio onde se demonstra a posição dos autores no que toca à relação do antigo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro com a sobredotação, sublinhando a existência de termos de categorização de alunos que, no novo Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho foram retirados, devendo assim haver uma contextualização do leitor.

O espaço temporal em que o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro vigorou, permitiu a vários teóricos a reflexão acerca da possibilidade de os sobredotados se enquadrarem no mesmo, apresentando-se como uma questão que, para eles, levantava contestação.

O Ministério da Educação, aquando questionado acerca da elegibilidade dos sobredotados como público-alvo para usufruir das medidas educativas do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, mencionou que não seriam abrangidos (Direção Geral da Educação, 2008),

embora diversos autores (Mettrau & Almeida, 1994; Miranda & Almeida, 2012; Pereira, 2005; Veiga, 2013) o sugiram, reconhecendo que deveria ser complementado com outras normativas.

Reconhece-se a necessidade de refletir acerca do que se entende por necessidades educativas especiais, de modo aos sobredotados poderem ser abrangidos sem relutância no referido decreto (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro) (Pereira, 2005), porque, tal como Tourón e Reyero (2000 cit. por Bernardo, 2008, p.6) referem “Não podemos, então, considerar a educação dos sobredotados como uma questão de elitismo ou de segregação, pois tanto seria injusto tratar de modo diferente aqueles que são iguais, como tratar de modo igual aqueles que são diferentes.”. Almeida e Miranda (2005) justificam a falta de respostas educativas para sobredotados, com o fato de se continuar a confinar a educação especial e as necessidades educativas especiais aos indivíduos com deficiências mais vulneráveis, não entendendo a sobredotação como uma condição a ter em atenção, sendo condenável assumir apenas a “(...) deficiência definida em termos médicos (...)” (Pereira, 2005, p.246), como legítimo acesso à educação especial, reconhecendo, apenas nesses casos, as necessidades educativas especiais (Pereira, 2005). Assim, os sobredotados ficam “(...) dependentes da sensibilidade e da boa vontade dos professores e das escolas.”, percebendo-se que o atendimento aos sobredotados depende da formação que os profissionais da educação têm, essencial para a deteção e intervenção baseada na diferenciação educativa (Pereira, 2005).

Os sobredotados têm características diferentes, numa “(...) sociedade que privilegia a massificação e que rejeita a diferença.” (Silva, 1992, p. 32). Daí ser essencial haver apoio às crianças/jovens sobredotados, através de “(...) uma orientação correcta, adequada e eficaz (...)” (Silva, 1992, p.25), respeitando as características de cada indivíduo, fazendo um bom “(...) aproveitamento das capacidades de cada um (...)” (Silva, 1992, p.27). Seguindo, assim, o principal objetivo da educação sendo o auxílio ao aluno, de modo a atingir o seu desenvolvimento pleno, a nível intelectual, emocional e social (Wechsler, 1994).

Como se pode perceber, os autores referem que o grupo de indivíduos sobredotados possui necessidades educativas especiais e que, em alguns casos, são supridas por fatores de proteção (Pereira, 2005). No que toca aos fatores de risco, a sobredotação é, normalmente, associada a problemas de comportamento, especificamente à crença da “(...) inevitável fraca qualidade do desenvolvimento sócio-afectivo (...)” (Pereira, 2005, p.247), falando-se de uma “(...) dessincronia entre inteligência/ psicomotricidade/

afectividade/ sociabilidade (...)” (Pereira, 2005, p. 244), que segundo o autor não se apresenta como algo intrínseco ao indivíduo sobredotado, percebendo-as como algo que surge como resposta às suas vivências, sendo um fenómeno reativo. Para além, de ser uma ideia equivocada, visto nem todos os sobredotados apresentarem estes problemas, considera-se que apenas os que apresentam problemas psicopatológicos “(...) dificuldades nas interacções sociais, depressão, comportamentos disruptivos (...)” (Pereira, 2005, p.247) é que justificam uma intervenção educativa especial, sendo adotada uma intervenção remediativa e não preventiva. Torna-se, assim, importante a adoção de práticas que “(...) deverão actuar como factores protectores de um desenvolvimento equilibrado.” (Pereira, 2005, p.247).

Os autores (Mettrau & Almeida, 1994, p.8) sublinham a necessidade dos sobredotados serem considerados nos apoios da educação especial, dadas as suas necessidades educativas especiais, que exigem do professor “(...) uma maior diversidade de conteúdos e de métodos de ensino (...)”, esta medida permite ao sobredotado o aprofundamento dos seus conhecimentos e habilidades, sempre com base na sua área de interesse (Papalia & Feldman, 2013), com a finalidade de potenciar ao máximo o desenvolvimento humano nas várias áreas de realização, tendo em conta as características e necessidades de cada indivíduo (Bernardo, 2008). A diferenciação da atuação pedagógica é essencial para intervir com os sobredotados, traduzindo-se no apoio às “(...) necessidades pessoais específicas, no sentido da promoção da excelência e da prevenção de possíveis dificuldades no desenvolvimento psicossocial e na aprendizagem escolar.” (Miranda & Almeida, 2013, p. 298). Atualmente reconhece-se a existência de alguma diferenciação em alguns pontos: na possibilidade de entrar na escola antecipadamente (Bernardo, 2008), na presença de programas de enriquecimento, focados nas áreas de interesse e melhor desempenho do aluno (Mettrau & Almeida, 1994), bem como na existência de uma atenção redobrada no desenvolvimento emocional destas crianças (Bernardo, 2008), tal como se aborda no ponto seguinte, 3.6. Estratégias de Atendimento Educativo ao Sobredotado, por outro lado Miranda e Almeida (2012, p.147) sublinham que “(...) é notória a falta de apoio diferenciado aos alunos sobredotados dentro do sistema regular de ensino (...)”, e seguindo as diretrizes do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, onde se refere que os alunos com necessidades educativas especiais, de carácter permanente, devem possuir atendimento prioritário, caso dos alunos sobredotados, segundo os autores (Miranda & Almeida, 2012), importa que as necessidades individuais destes alunos sejam atendidas, tal como é referido na Declaração de Salamanca (U.N.E.S.C.O., 1994, p.6),

em que “(...) as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito [Necessidades Educativas Especiais], terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, (...) crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” Mas, segundo Miranda e Almeida (2012), as estratégias diferenciadas são deixadas à sorte da sensibilidade do professor que as desenha e aplica. Assim, é essencial que haja um sistema de ensino que se preocupe e promova respostas adequadas aos interesses, capacidades e ritmos dos alunos sobredotados, de modo a permitir “(...) a promoção da excelência e da prevenção de possíveis dificuldades (...)” (Miranda & Almeida, 2012, p.148). Mais importante que rotular alguém como sobredotado, importa aplicar estratégias “(...) que têm sido aplicadas a estes e se possam ir alargando cada vez mais a todos para que todos possam beneficiar o mais possível das suas próprias capacidades, (...) através de um respeito total pelos ritmos e interesses específicos de cada um.” (Silva, 1992, p.20). Assim, neste percurso, o sobredotado tem a oportunidade de descobrir as suas “(...) múltiplas capacidades (...)” (Silva, 1992).

No decorrer do presente estudo o Decreto-Lei acima referido foi substituído pelo Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, que por sua vez, vai ao encontro das posições defendidas pelos autores suprarreferidos, falando-se da necessidade de flexibilizar os modelos curriculares, promove-se a eficácia das intervenções e devido acompanhamento, na necessidade de haver um diálogo estreito entre professores e encarregados de educação, adaptando as respostas educativas às características e necessidades de cada aluno, de modo a valorizar o seu potencial e os seus gostos. A inclusão é a palavra de ordem no Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, compreendendo-se que “(...) visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.” (Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho). Tal como será abordado no ponto 3.6. Estratégias de Atendimento Educativo ao Sobredotado, o Decreto-Lei em questão (Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho) sublinha a necessidade de haver uma “(...) gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um, havendo (...) o respeito pela autonomia pessoal (...)” (Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho). Refere-se ainda que “(...) a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento

peçoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.” (Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho). Pereira (2005) reconhece a existência de pessoas que acham que aplicar recursos nos alunos sobredotados, constitui um desperdício, vendo a sobredotação como um “(...) conjunto de privilégios que não é legítimo reforçar através de apoios educativos especiais (...)” (Pereira, 2005, p.245). Contudo, ao contrário do que acontecia anteriormente, o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho abarca todos os alunos, existindo medidas de variados níveis que têm como objetivo “(...) a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.”, baseando-se metodologicamente na abordagem multinível, que se entende como um modelo de ação que se orienta para o “(...) sucesso de todos e de cada um dos alunos através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem.” (Pereira (Coord.), 2018, p.18) e no desenho universal para a aprendizagem, que consiste num “(...) modelo estruturante e orientador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos para todos os alunos (...)” (Pereira (Coord.), 2018, p.18). De forma a aplicar a metodologia à prática, existem medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que se dividem em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. Neste contexto, conforme as características que os sobredotados apresentem podem ser contemplados nas medidas referidas, podendo ser adotadas em simultâneo. Assim, nas medidas universais, constantes no artigo 8º do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, consideram-se as “(...) respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.”, podendo ser medidas de diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró-social, ou de intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

As medidas seletivas, presentes no artigo 9º do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, são dirigidas a “(...) alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que evidenciam necessidades de suporte complementar (...)”(Pereira (Coord.), 2018, p.20), em relação às respostas dadas pelas medidas universais, tendo como finalidade “(...) colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais.”, sendo considerados os percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e o reforço das aprendizagens, ou o apoio tutorial. A eficácia das medidas seletivas são

monitorizadas e avaliadas através dos responsáveis pela sua implementação, “(...) conforme o previsto no relatório técnico-pedagógico<sup>4</sup>.” (Pereira (Coord.), 2018, p.30).

As medidas adicionais, do artigo 10º do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, possuem caráter mais intensivo e prolongado, quando comparadas com as medidas seletivas, colmatando as necessidades que não foram supridas pelas medidas universais e seletivas (Pereira (Coord.), 2018, p.20), tendo a finalidade de “(...) colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.” Esta medida inclui a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, adaptações curriculares significativas, plano individual de transição<sup>5</sup>, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Neste contexto, quando são “(...) propostas adaptações curriculares significativas, ou seja, as que têm impacto nas competências e nas aprendizagens a desenvolver no quadro dos documentos curriculares em vigor (...)” (Pereira (Coord.), 2018, p.31), deve ser elaborado um programa educativo individual<sup>6</sup>, que deve estar incluído no relatório técnico-pedagógico, sempre que sejam propostas adaptações curriculares significativas (Pereira (Coord.), 2018).

Para além do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, a inclusão do sobredotado na escola é regida pela Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto, que se refere a este grupo no artigo 33º reconhecendo que um “(...) aluno que revele capacidade de aprendizagem excecional e um adequado grau de maturidade poderá progredir mais rapidamente no ensino básico,

---

<sup>4</sup> O relatório técnico-pedagógico [R.T.P.] é “(...) o documento que suporta a tomada de decisões relativamente à necessidade de mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. (...) O relatório fundamenta e define a intervenção e as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a implementar, sendo da maior importância que a sua construção seja partilhada e assente em evidências.” (Pereira (Coord), 2018, p.33).

<sup>5</sup> O plano individual de transição [P.I.T.], complementa o programa educativo individual [P.E.I.], sendo obrigatório aquando “(...) a frequência da escolaridade com adaptações curriculares significativas (...) [prevendo] um apoio acrescido no planeamento da vida pós-escolar (...)” e devendo ser delineado três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória (Pereira (Coord), 2018, p. 37).

<sup>6</sup> O programa educativo individual [P.E.I.] é um “(...) documento fundamental no que se refere à operacionalização das adaptações curriculares significativas. (...) deve considerar as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e as adaptações a efetuar no processo de avaliação, (...) dados de relevo para a implementação das medidas, não esquecendo as expectativas dos pais.” (Pereira (Coord), 2018, p.35).

(...) [através da conclusão do] 1.º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de dezembro do ano respetivo, podendo completar o 1.º ciclo em três anos [e/ou] transitar de ano de escolaridade antes do final do ano letivo, uma única vez, ao longo dos 2.º e 3.º ciclos (...)" (Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto).

Em suma, a legislação que pauta e influencia a intervenção educativa no geral, e particularmente na atuação com alunos sobredotados, tem confluído em direção às posições teóricas defendidas recentemente, tendo por base a flexibilização curricular, com objetivo de garantir a inclusão e equidade do acesso de todos os alunos à educação.

### **3.6. Estratégias de Atendimento Educativo ao Sobredotado**

É na escola que as crianças desenvolvem e consolidam a sua perceção de competência, resultado da interpretação que fazem dos "(...) seus desempenhos e capacidades, sobretudo em termos dos resultados atingidos, das dificuldades sentidas e do esforço exigido." (Candeias & Almeida, 2005, p.231). Neste processo existe a influência dos pais, professores e colegas (pares) (Candeias & Almeida, 2005).

A potencialização ou inibição da sobredotação dependem de vários fatores, realçando as respostas educativas ao serviço dos mesmos, que devem "(...) intervir de forma eficaz e travar os constrangimentos (...) no pleno desenvolvimento do seu pleno potencial." (Trindade & Bahia, 2012, p. 175), acreditando que uma boa perceção de competência pessoal leva a um desempenho académico melhor, interligada a uma melhor adaptação social e maior ajuste psicológico (Candeias & Almeida, 2005).

É importante perceber que o sobredotado pensa de forma diferente, não sendo apenas mais inteligente, e por isso a descodificação do mundo ao seu redor não ser feita sob o mesmo referencial, daí poderem "(...) errar problemas elementares ou não compreender determinadas instruções, que para nós são muito simples (...)" (Pereira, 2005, p.249).

Para Alencar (2005, cit. por Fernandes, 2014) é importante que o professor tome alguns pontos em consideração, aquando da sua intervenção com alunos criativos, que visem a valorização do aluno e das suas aptidões, promoção da sua criatividade e abertura de espaço para a sua aplicação. Esses objetivos podem ser alcançados através: da utilização de atividades que exercitem o seu potencial criativo; fortalecimento da autoconfiança, curiosidade, persistência, independência de pensamento, apoio na exploração de situações novas; da ajuda na superação de bloqueios emocionais, como sentimento de inferioridade, insegurança, medo de errar ou de ser criticado; transmissão de estratégias de produção de

ideias e de resolução criativa de problemas; promoção da criatividade na sala de aula (Fernandes, 2014). De um modo geral, os educadores e professores devem ter em conta que as crianças sobredotadas necessitam de: ter uma atenção individualizada (Veiga, 2013); beneficiar de uma aprendizagem, através da descoberta e incentivo, que favorece a autonomia aluno; transmitir múltiplos estímulos, aprofundar conteúdos, adotar diversas estratégias de ensino (Mettrau & Almeida, 1994), individualizar a atenção ao aluno, tanto nos métodos como nos conteúdos selecionados, motivar o aluno pela flexibilização curricular, seguindo o programa curricular, aprofundando os temas que mais lhe interessam (Veiga, 2013). Nesta alinha, Gardner (1998 cit. por Silver, Strong & Perini, 2010) refere que o professor deveria fazer apenas tópicos, de modo a organizar o currículo, dando liberdade ao aluno no modo de explorar e apresentar as suas aprendizagens, “ (...) incentivar diferentes procedimentos e metodologias de investigação para trabalhar um mesmo conteúdo, assim como promover debates em contexto de aula e dramatizações. Diretamente com o aluno sobredotado, o professor deve possibilitar trabalhos de investigação (...)” (Pocinho, 2011, p.6), sendo também importante que o professor tenha “Actividades como o trabalho adicional mais avançado quando os alunos terminam as tarefas de uma forma mais rápida (...)” (Schwartz, 1994 cit. por Oliveira, 2007, p.73).

Como tem vindo a ser referido, para além da diferenciação pedagógica, existem outras medidas que se podem adotar aquando se intervém com alunos sobredotados, tais como os programas de enriquecimento, aceleração escolar ou agrupamento.

Segundo Renzulli (1984 cit. por Miranda e Almeida, 2005) um programa de enriquecimento deve fornecer experiências que permitam a exploração e, conseqüente, identificação de interesses e habilidades do sobredotado; a promoção de atividades que permitam o crescimento nas aprendizagens em determinada área do conhecimento, bem como a aquisição de metodologias de trabalho; e desenvolvimento de projetos de investigação individuais ou grupais. Os programas de enriquecimento são focados nas áreas de interesse e melhor desempenho do aluno (Mettrau & Almeida, 1994), bem como nas suas necessidades educativas (Schiever & Maker, 1997 cit. por Oliveira, 2007), podendo assumir um carácter individualizado, em que se fazem adaptações curriculares a um aluno, ou agrupando alunos sobredotados com os mesmos interesses. Podem ser aplicados com o programa curricular ou assumir um carácter extracurricular (Veiga, 2013), devido à dificuldade de os aplicar em turmas de grande dimensão e heterogéneas (Miranda e Almeida (2005), sendo necessária a adaptação do seu currículo: “(...) grau,

amplitude e especificidade dos conteúdos abordados (...)” (Pereira, 2005, p.245), adoção de ferramentas de aprendizagem e metodologias de ensino eficazes, bem como a adaptação do sistema de avaliação (Pereira, 2005).

Na mesma linha dos programas especiais para sobredotados, existe a aceleração, que permite aos sobredotados a entrada precoce na escola, ou mesmo a “(...) participação em classes mais adiantadas ou em cursos avançados (...)” (Papalia & Feldman, 2013, p.350), mas não só, incluindo também “(...) a compactação curricular, aceleração por disciplinas, entre outras (...)” (Southern & Jones, 1991, cit. por Veiga, 2013). A aceleração “Trata-se, portanto, de um processo que permite aos alunos com altas capacidades de aprendizagem seguirem um ritmo de ensino de acordo com os seus níveis de realização e de prontidão, de forma a serem adequadamente estimulados na aprendizagem de matérias novas. Tem-se defendido que a excessiva lentidão no ritmo de ensino, ou a incidência em conhecimentos e competências já adquiridos, desmotiva as crianças sobredotadas (...)” (Tomlinson, 1995; Whitmore, 1980 cit. por Oliveira, 2007, p. 74), defendendo-se que “(...) o conteúdo curricular das classes mais avançadas é, geralmente, apropriado e mais motivante para os alunos com aprendizagens excepcionais.” (Southern, Jones e Stanley, 1993 cit. por Oliveira, 2007, p. 75).

A aceleração escolar e os programas de enriquecimento são os mais aceites na realidade portuguesa, existindo também a prática de agrupamento que consiste “(...) em distribuir os alunos em pequenos grupos, turmas ou escolas, para um ensino conjunto, de acordo com o seu nível de habilidade ou preparação académica, em horário parcial ou a tempo inteiro (...)” (Oliveira, 2007, p. 114). Esta prática, embora levante muita controvérsia, destaca-se aquando aplicada em horário parcial, onde poderá trazer vantagens ao sobredotado, visto poder interagir e aprender “(...) com pares efetivos, em ambientes educacionais especialmente organizados para atender às necessidades particulares destes alunos.” (Rogers, 1991, cit. por Veiga, 2013, p.617).

Segundo Neihart (1999, cit. por Trindade & Bahia, 2012), as crianças sobredotadas que são integradas nos programas suprarreferidos demonstram um elevado nível de ajustamento emocional, anulando significativamente os riscos de problemas emocionais. Independentemente das medidas adotadas, importa acima de tudo que os professores façam a diferenciação curricular para os alunos sobredotados, visto que quando se admite a existência de diferentes inteligências, bem como a predisposição de cada indivíduo para uma ou duas inteligências, torna-se fulcral essa diferenciação do ensino, havendo também uma diferenciação na receção e interpretação dos conteúdos transmitidos, devendo estar

espelhada tanto na metodologia adotada na transmissão de conteúdos, como nas avaliações requeridas (Veiga, 2013).

Segundo Miranda e Almeida (2005) a resposta aos sobredotados em Portugal é precária, daí os pais recorrerem a associações ou centros particulares que ofereçam respostas mais focadas nas necessidades das crianças e jovens sobredotados. Exemplo disso são a Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação [A.N.E.I.S.] criando e prestando apoios às crianças e jovens com características de sobredotação, bem como às suas famílias, “(...) tendo em vista o desenvolvimento integral, a melhoria da qualidade de vida e a inclusão social e escolar.”, através da sensibilização da população, implementação de programas de enriquecimento, realização de consultas psicoeducativas, investigação e formação na área, tendo 9 delegações distribuídas pelo território continental (A.N.E.I.S., 2016a); e o Núcleo de Apoio à Sobredotação [N.A.S.] na Região Autónoma da Madeira, tendo o objetivo de despistar, avaliar, intervir e investigar junto de crianças e jovens sobredotados ou talentosos, sendo também recurso para os encarregados de educação, professores e investigadores ligados à área. O N.A.S. aplica-se na prática através do Gabinete de Apoio à Sobredotação [G.A.S.], em articulação com o Centro de Recursos Educativos Especializados [C.R.E.E.], auxiliando no despiste e avaliação de sobredotados (Secretaria Regional de Educação, 2018).

Mönks (2000, p.47) remata que “A identificação destas crianças e a sua inserção em programas específicos nem sempre oferecem a garantia de que os problemas não vão surgir.”, mas auxiliam muito no seu desenvolvimento social e emocional.

## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

*“Cada aluno é um desafio. Há diferenças em termos de inteligência, no modo como processamos a informação, na aprendizagem... Cada aluno é diferente e tem direito a aprender.” (Veiga, 2013, p. 585)*

### Capítulo 4 - Metodologia

#### 4.1. Introdução

O Capítulo 4 - Metodologia tem o objetivo primordial de “(...) dar informação sobre os procedimentos gerais usados na pesquisa empírica, os instrumentos utilizados e relatar a maneira como os dados foram recolhidos.” (Coutinho, 2015, p.254).

A presente investigação ocupa-se do estudo de crenças e percepções, sendo de natureza qualitativa e quantitativa. Para a análise de resultados fez-se uma triangulação metodológica, onde se verifica o “(...) uso de diferentes métodos para estudar um dado problema (...)” (Carmo & Ferreira, 1998, p.184), tendo o interesse pela “(...) significação das experiências vividas pelos próprios indivíduos (...)” (Fortin, 2009, p. 242), na medida em que reúnem as percepções dos indivíduos acerca de determinado tema, neste caso dos professores de 1º e 2º ciclos do ensino básico do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer, caracterizados no ponto 4.3. Caracterização da Amostra, deste capítulo. Assim, “O investigador escolhe um fenómeno (...)” (Fortin, 2009, p.31), que na presente investigação é a sobredotação e “(...) estuda-o em profundidade, no seu conjunto, reúne e liga várias ideias entre si, a fim de construir uma nova realidade que tem sentido para os indivíduos que vivem o fenómeno em estudo.” (Fortin, 2009, p.31). Esta investigação possui também uma natureza quantitativa, tendo objetivo de reunir dados (Fortin, 2009), com a finalidade de “(...) encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos (...)” (Carmo & Ferreira, 1998, p.178).

É um estudo de caso, visto fazer-se o estudo detalhado acerca de um fenómeno ligado a um grupo, assim, não se “(...) confina à simples descrição de um caso reconhecido como sendo particular e único (...), tendo o objetivo de (...) aumentar o conhecimento que se tem de um indivíduo ou de um grupo (...)” (Fortin, 2009, p. 242). Nesta linha, esta abordagem metodológica constitui um “(...) plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso, que pode ser “(...) um indivíduo, (...) um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade (...)” (Coutinho,

2015, p.335), podendo estudar “(...) indivíduos; atributos dos indivíduos; acções e interacções; actos de comportamentos (...)” (Coutinho, 2011, p.293), examinando-os “(...) em profundidade, no seu contexto natural (...) recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados.” (Coutinho, 2011, p.293), sempre com o objetivo de “(...) explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar.” (Coutinho, 2011, p.295). Segundo Bogdan e Bilken (1994, cit. por Coutinho, 2011), o presente estudo classifica-se como estudo de caso único comunitário, uma vez que estuda uma comunidade ou grupo, recolhendo dados de natureza qualitativa e quantitativa (Carmo & Ferreira, 1998), através do instrumento escolhido para a presente investigação: o inquérito por questionário.

Optou-se pela elaboração de um inquérito por questionário, visto ser o método privilegiado de recolha de dados “(...) sobre atitudes, crenças, conhecimentos, sentimentos e opiniões.” (Fortin, 2009, p.380), uma vez que, na presente investigação existe o objetivo de recolher dados acerca da perceção dos professores de 1º e 2º ciclos do ensino básico, no que toca à sobredotação. O inquérito por questionário tem como base a aplicação de um conjunto de questões relativas à “(...) sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação [a] (...) questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema (...)” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 188), caracteriza-se pelo fato de o “(...) investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial (...)” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 137), definindo-se como “(...) uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar.” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 7).

Os resultados obtidos apresentam-se de forma gráfica, no que toca às questões fechadas, lembrando que, tal como Quivy e Campenhoudt (2013, p.190) referem “Os dados recolhidos por inquérito por questionário, em que um grande número de respostas são pré-codificadas, não têm significado em si mesmas. Só podem, portanto, ser úteis no âmbito de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias (...)”. No que toca às questões fechadas importa sublinhar que apresentam cinco categorias de resposta: “Concordo absolutamente”, “Concordo”, “Discordo”, “Discordo absolutamente” e “Sem opinião”.

Quanto à análise de conteúdo das respostas das questões abertas, recorre-se a tabelas e sínteses descritivas, onde os “(...) aspetos formais da comunicação são então considerados indicadores da actividade cognitiva do locutor, dos significados sociais (...)”

ou do uso social que faz da comunicação.” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p.227). Mais adiante, no ponto 4.4. Instrumento de Recolha de Dados, faz-se a explicação mais exaustiva do inquérito por questionário utilizado na presente investigação.

## **4.2. Pergunta de Partida e Definição de Objetivos**

A sobredotação tem vindo a ser alvo de crescente investigação, e para uma análise completa é essencial que haja a consideração dos diversos contextos onde o sobredotado se insere, os quais constituem influência e são influenciados pelo referido indivíduo. Na impossibilidade de proceder à investigação exaustiva do tema, devido a constrangimentos temporais, procede-se a uma restrição do estudo ao contexto escolar, especificamente ao grupo de professores de 1º e 2º ciclos do ensino básico. Assim, a análise da perceção dos professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico acerca da sobredotação serve de guia para a presente investigação, constituindo a problemática da mesma.

É essencial perceber a perceção dos professores, bem como o impacto que a mesma tem nas suas ações, visto que apenas conhecendo o aluno é que o professor pode delinear respostas adequadas e diferenciadas, permitindo, assim, o acompanhamento individualizado do sobredotado. Para além disso, o conhecimento acerca do tema é essencial para o reconhecimento de um aluno sobredotado, permitindo a sinalização do mesmo. A precocidade desta sinalização e posterior identificação são essenciais, permitindo um acompanhamento progressivo do sobredotado.

Partindo da necessidade de perceber a perceção que os professores possuem acerca da sobredotação elaborou-se a seguinte questão de partida: Qual a perceção que os professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico possuem em relação à sobredotação?

Tendo o seguinte objetivo geral:

- Perceber a perceção que os professores possuem acerca da sobredotação.

De modo a destrinçar o objetivo geral formularam-se objetivos específicos subsequentes:

- Perceber a formação que os professores possuem no que toca à sobredotação.
- Entender a perceção que os professores possuem em relação às características dos indivíduos sobredotados.
- Analisar as perceções dos professores no que toca à sobredotação, comparando com os mitos reconhecidos pelos teóricos.
- Perceber se os professores utilizam métodos diferenciadores na presença de alunos sobredotados.

### 4.3. Caraterização da Amostra

Em 1923 a Empresa de Cimentos de Leiria instalou a Fábrica de Cimentos Liz na Maceira, o que impulsionou o crescimento dos serviços circundantes, tendo sido criados alguns bairros, estação de correios, casa do pessoal, bem como a escola. Em 1929 foram inauguradas as instalações da Escola Primária nº1, ainda existente nos dias de hoje (Agrupamento de Escolas de Maceira, 2009). Em 1999 a Escola da Maceira, passou a ser Agrupamento.

O Agrupamento de Escolas Henrique Sommer situa-se no distrito e concelho de Leiria, na vila de Maceira, sendo sediado pela Escola Básica e Secundária de Maceira, precisamente na Rua das Tílias. É composto por 15 estabelecimentos de ensino público, sendo que 8 são de Ensino Pré-escolar, abarcando os Jardins de Infância de A-do-Barbas, A-dos-Pretos, Cavalinhos, Costas, Maceira Lis, Maceirinha, Pocariça e Porto Carro; 6 de Ensino Básico, incluindo as Escolas Básicas de A-dos-Pretos, Cavalinhos, Costas, Nº 1 de Maceira, Nº 2 de Maceira e Porto Carro; sendo que a Escola Sede do Agrupamento oferece os 2º e 3º Ciclos, bem como o Secundário e Cursos de Educação e Formação (Agrupamento de Escolas de Maceira, 2009).

No ano letivo 2017/2018 o Agrupamento de Escolas Henrique Sommer possuía na totalidade 131 professores e 1040 alunos.

Na presente investigação a amostra é constituída, apenas pelos professores de 1º e 2º ciclos do ensino básico do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer. O que se pretende analisar é a perceção dos mesmos, constituindo o “(...) grupo de sujeitos ou objectos seleccionados para representar a população inteira de onde provieram” (Coutinho, 2011, p. 85). Neste estudo a amostra seleccionada tem carácter não probabilístico, uma vez que não podemos “(...) especificar a probabilidade de um sujeito pertencer a uma dada população.” (Coutinho, 2015, p. 95). Deste modo, a amostra é de conveniência, pois utiliza “(...) grupos intactos já constituídos, como uma ou mais turmas. Os resultados obtidos nestes estudos dificilmente podem ser generalizados para além do grupo em estudo (...)” (Coutinho, 2015, p. 95).

Assim, o questionário foi distribuído por todos os professores dos ciclos suprarreferidos, existindo 45 professores na totalidade: 24 professores de 1º ciclo do ensino básico e 21 de 2º ciclo do ensino básico. Deste grupo de 45 professores, 34 aceitaram responder ao questionário, passando a ser considerado esse número como a amostra do presente estudo.

**Tabela 1 – Ciclos dos Professores Participantes no Questionário**

Ciclo	Valor (%)
Professores de 1º Ciclo	47
Professores de 2º Ciclo	53

Na tabela 1 – Ciclos dos Professores Participantes no Questionário, percebe-se a percentagem de professores de cada ciclo participantes no questionário, havendo 47% de professores de 1º ciclo e 53% de 2º ciclo.

**Tabela 2 – Género**

1.1. Género	Valor (%)
Feminino	82
Masculino	18

No que toca à caracterização do grupo dos professores participantes de ambos os ciclos quanto ao género, é constituído por 82% de indivíduos de género feminino e 18% de género masculino, como consta na Tabela 2 – Género.

**Tabela 3 – Classes Etárias**

1.2. Classes Etárias	51-60 anos	41-50 anos	31-40 anos	61-70 anos	21-30 anos	≥ 71 anos
Valor (%)	41	35	15	9	0	0

As classes etárias a que os professores pertencem são variadas, havendo 41% de professores pertencentes à classe dos 51 aos 60 anos, 35% que se incluem na classe dos 41 aos 50 anos, 15% pertencentes à classe dos 31 aos 40 anos e 9% professores com idades compreendidas entre os 61 e os 70 anos, presentes na Tabela 3 – Classes Etárias. Existe assim, uma prevalência (76%) de professores com idades compreendidas entre os 41 e os 60 anos.

**Tabela 4 – Habilitações Académicas**

1.3. Habilitações Académicas	Valor (%)
Licenciatura	79
Mestrado	18
Bacharelato	3

**Tabela 5 – Pós-Graduação**

1.4.1 Pós- Graduação	Valor (%)
Não	74
Sim	15
Sem Resposta	11

Como se pode observar na Tabela 4 – Habilitações Académicas, existem 79% de professores com licenciatura, 18% de professores com mestrado e 3% com bacharelato. Existem ainda 15% de professores com pós-graduações, como se pode ver na Tabela 5 – Pós-Graduação, sendo que 7% possuem pós-graduação em Educação Especial domínio Cognitivo-Motor, 3% com pós-graduação em Administração Escolar, 3% com pós-graduação em Relações Interculturais e 3% com Complemento de Formação.

#### 4.4. Instrumento de Recolha de Dados

Como foi acima referido, o instrumento de recolha de dados do presente estudo é o inquérito por questionário, onde a “(...) informação é obtida inquirindo os sujeitos (...) [onde as perguntas podem] ser agrupadas sob a designação geral de técnicas de inquirição ou inquérito (...) [podendo] incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual, dependendo do seu objetivo, mas todos os inquéritos envolvem sempre a administração de perguntas a indivíduos.” (Coutinho, 2015, p. 139).

Com base nos objetivos específicos da presente investigação, foram destrinçados temas centrais associados a cada objetivo, de modo a haver “(...) uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde.” (Carmo & Ferreira, 1998, p.138), seguidamente fez-se corresponder a cada tema várias questões, de modo a compreender a perceção dos professores inquiridos: quanto às características dos sobredotados; comparando com os mitos reconhecidos pelos teóricos; percebendo os métodos diferenciadores que utilizariam na presença de alunos sobredotados; e por último, a formação que os professores possuem no que toca à sobredotação. O processo de elaboração das questões, com origem nos objetivos e consequentes temáticas centrais suprarreferido, pode ser observado no Anexo 1 – Relação sequencial entre Temas Centrais e Questões do Inquérito por Questionário. No conjunto de questões elaboradas podem-se verificar perguntas de identificação, que se “(...) destinam a identificar o inquirido (...)” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 138), perguntas de informação com o objetivo

de “(...) colher dados sobre factos e opiniões do inquirido.” (Carmo & Ferreira, 1998, p.138) e perguntas de controlo “(...) destinadas a verificar a veracidade de outras perguntas inseridas noutra parte do questionário.” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 138).

Neste sentido formularam-se questões fechadas e abertas, tratando-se de um questionário misto. As questões fechadas dizem respeito às características, aos mitos e aos métodos pedagógicos diferenciadores reconhecidos pelos professores. Nestas questões, as respostas são pré-codificadas, adotando a escala de Likert, sendo uma “(...) série de enunciados que exprimem um ponto de vista sobre um tema.” (Fortin, 2009, p.389), pedindo-se aos participantes para “(...) indicarem o seu maior ou menor acordo ou desacordo escolhendo entre 5 (...) categorias de respostas possíveis (...)” (Fortin, 2009, p.389), sendo elas: “Concordo Absolutamente”, “Concordo”, “Discordo”, “Discordo Absolutamente” e “Sem Opinião”, permitindo a indicação do “(...) grau segundo o qual os indivíduos manifestam uma dada característica (...) serve para determinar , entre os participantes num estudo, os que apresentam tal atitude, tal motivação (...)” (Fortin, 2009, p. 388). As questões de resposta aberta ligam-se aos métodos diferenciadores e à formação dos professores na área da sobredotação.

O questionário administrado foi preenchido pelos inquiridos, tratando-se de um questionário de administração direta (Quivy & Campenhoudt, 2013).

O tratamento dos dados recolhidos pelo questionário depende do carácter da resposta, sendo que as respostas pré-codificadas ou fechadas são tratadas por análise estatística, representando-se graficamente, por outro lado as respostas abertas são analisadas através de tabelas descritivas, tal como se pode verificar no Capítulo 5 – Apresentação e Análise de Resultados.

#### **4.5. Procedimentos**

A aplicação do inquérito por questionário, tal como foi acima referido foi feita aos professores de 1º e 2º ciclos do ensino básico, constituindo o grupo selecionado pela técnica de amostragem não probabilística por conveniência, demonstrando a intencionalidade da escolha. Este grupo de indivíduos, foi escolhido com base na necessidade de perceber a perceção dos professores que acompanham os alunos desde tenra idade, fase em que se torna essencial a identificação e sinalização dos alunos sobredotados, daí terem sido escolhidos os professores de 1º e 2º ciclos do ensino básico.

Quanto ao instrumento de recolha de dados adotado, o inquérito por questionário, revelou ser o mais adequado face ao objetivo de explorar a perceção dos professores sobre a sobredotação, devido ao seu carácter flexível, visto ser ideal para “(...) inquirir um grande número de pessoas (...) [sendo] um meio eficiente e rápido de obtenção de dados para uma investigação (...)” (Coutinho, 2015, pp. 139-140).

Depois de elaborado o instrumento, o procedimento seguinte foi a reunião com o Diretor do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer, o Professor Jorge Bajouco, por forma a perceber se seria possível realizar a investigação no Agrupamento de Escolas Henrique Sommer, com o grupo selecionado. O Diretor demonstrou total disponibilidade, reiterando o interesse e pertinência da temática a abordar. Dessa primeira reunião ficou definido, ainda, o número de professores que seriam abrangidos pelos questionários e os procedimentos quanto à distribuição dos mesmos, tendo-se acordado que os questionários do 1º Ciclo seriam distribuídos pela coordenadora do referido ciclo, a Professora Elsa Pimparel, e os de 2º Ciclo distribuídos pelo próprio Diretor, visto ser a pessoa mais indicada para transmissão de informações acerca dos questionários. Após o envio de Despacho de autorização para aplicação dos questionários no Agrupamento de Escolas Henrique Sommer, presente no Anexo 2, e devida resposta, procedeu-se ao início da distribuição e aplicação dos questionários, presentes no Anexo 3 – Questionário destinado aos Docentes de 1º e 2º ciclos do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer.

A recolha de dados por questionário compreendeu o período de março a abril de 2018. Ao longo do processo, foi assegurado o sigilo quanto à identificação dos inquiridos, assumindo carácter anónimo.

Por último, foram recolhidos os dados dos questionários e analisados estatisticamente através do programa Excel (versão 2013), sendo os resultados discutidos à luz da literatura sobre o tema.

## **Capítulo 5 – Apresentação e Análise de Resultados**

O presente capítulo tem como objetivo fundamental “(...) informar o leitor sobre as respostas que os dados obtidos forneceram em relação às questões empíricas formuladas no início do trabalho.” (Coutinho, 2011, p. 220).

A apresentação dos resultados neste capítulo é feita por pontos, estando estes organizados tendo por referência os objetivos específicos que orientam esta investigação, descritos no ponto 4.2. – Pergunta de Partida e Definição de Objetivos. Assim, cada ponto no presente capítulo corresponde a um objetivo formulado, começando pelo ponto 5.1. – Percepção e Mitos relacionados com a Sobredotação, passa-se ao ponto 5.2. – Características do Sobredotado, aborda-se no ponto 5.3. – Métodos de Diferenciação na Sobredotação, no ponto 5.4. – Formação dos Professores na Área da Sobredotação, e por último o ponto 5.5. – Análise de Resultados, tendo por referência as respostas do questionário aplicado no presente estudo.

Os dados recolhidos e reunidos no programa Excel (versão 2013) estão presentes no Anexo 4 – Dados do Questionário dos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer, no Anexo 5 – Dados do Questionário dos professores de 2º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer e no Anexo 6 – Dados dos Questionários dos professores de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer.

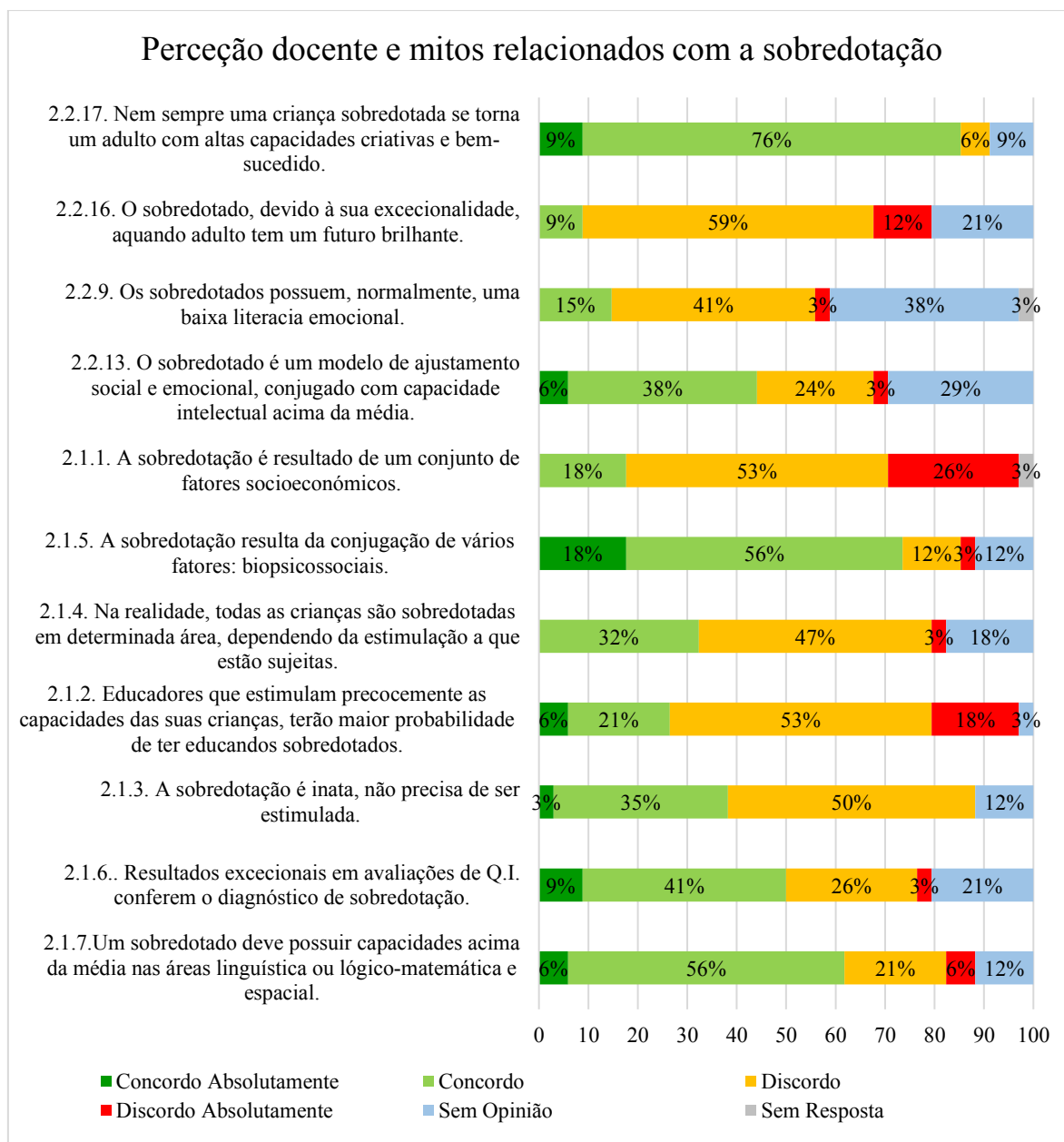
Como forma de facilitar a leitura e interpretação dos gráficos e tabelas subseqüentes, passam-se a explicitar alguns aspetos formais. Os gráficos ilustram as questões de carácter fechado, associadas a cada objetivo específico da investigação. Assim, cada questão possui uma barra correspondente, que ilustra as respostas dadas, existindo seis cores, que correspondem à escala aplicada. Deste modo “Concordo absolutamente” corresponde à parte verde escura de cada barra, “Concordo” liga-se ao verde-claro, o “Discordo” é representado pelo laranja, “Discordo Absolutamente” apresenta-se a vermelho, “Sem Opinião” faz-se representar pelo azul e, por último, “Sem Resposta” pelo cinzento.

Quanto às tabelas representativas das respostas das questões abertas, a resposta com maioria percentual, encontra-se em primeiro lugar, estando ordenadas de forma descendente.

Ressaltando que todos os gráficos e tabelas se fazem acompanhar de texto correspondente à sua análise, destacando a resposta que surge com maior frequência, apresentada em formato percentual.

## 5.1. Percepção e Mitos relacionados com a Sobredotação

Procede-se à apresentação dos resultados dos questionários no que toca à percepção acerca da sobredotação e mitos reconhecidos pelos professores, exibidos na Figura 1 – Percepção Docente e Mitos relacionados com a Sobredotação.



**Figura 1** – Percepção Docente e Mitos relacionados com a Sobredotação

Assim, no que toca ao conhecimento, por parte dos professores, das áreas de manifestação da sobredotação, apresentado na questão **2.1.7.**, existem 62% dos professores que reconhecem que ter capacidades acima da média nas áreas linguística ou lógico-matemática e espacial são fulcrais no reconhecimento de sobredotação num indivíduo.

Quanto aos elementos reconhecidos para avaliação da sobredotação, correspondente à questão **2.1.6.**, verifica-se que existem 50% dos professores que concordam com a afirmação do elevado Q.I. conferir o diagnóstico de sobredotação.

No que diz respeito às influências biopsicossociais na gênese da sobredotação reconhecidas pelos professores, abarcando diversas questões, percebe-se que 50% dos professores não concordaram com a afirmação **2.1.3.** de que a sobredotação é inata, dispensando estimulação.

No que toca à ideia presente na questão **2.1.2.** de que educadores que estimulam precocemente as capacidades das suas crianças, terão maior probabilidade de ter educandos sobredotados, 71% dos professores mostraram discordância.

Na questão **2.1.4.** onde se refere que todas as crianças são sobredotadas dependendo da estimulação que recebem, percebe-se a existência de 50% dos professores que não concordam com a afirmação.

Na questão **2.1.5.** quando se afirma que a sobredotação é resultado da conjugação de vários fatores biopsicossociais, existem 74% dos professores que concordam com a afirmação.

Face à afirmação **2.1.1.** de que a sobredotação resulta de um conjunto de fatores socioeconómicos, 79% dos professores discordam.

Quanto ao ajustamento social e emocional do sobredotado, segundo os professores, podem-se analisar as questões 2.2.13. e a 2.2.9. Quando se refere que o sobredotado é um modelo de ajustamento social e emocional, conjugado com capacidade intelectual acima da média, presente na questão **2.2.13.** verifica-se que 44% dos professores concordam.

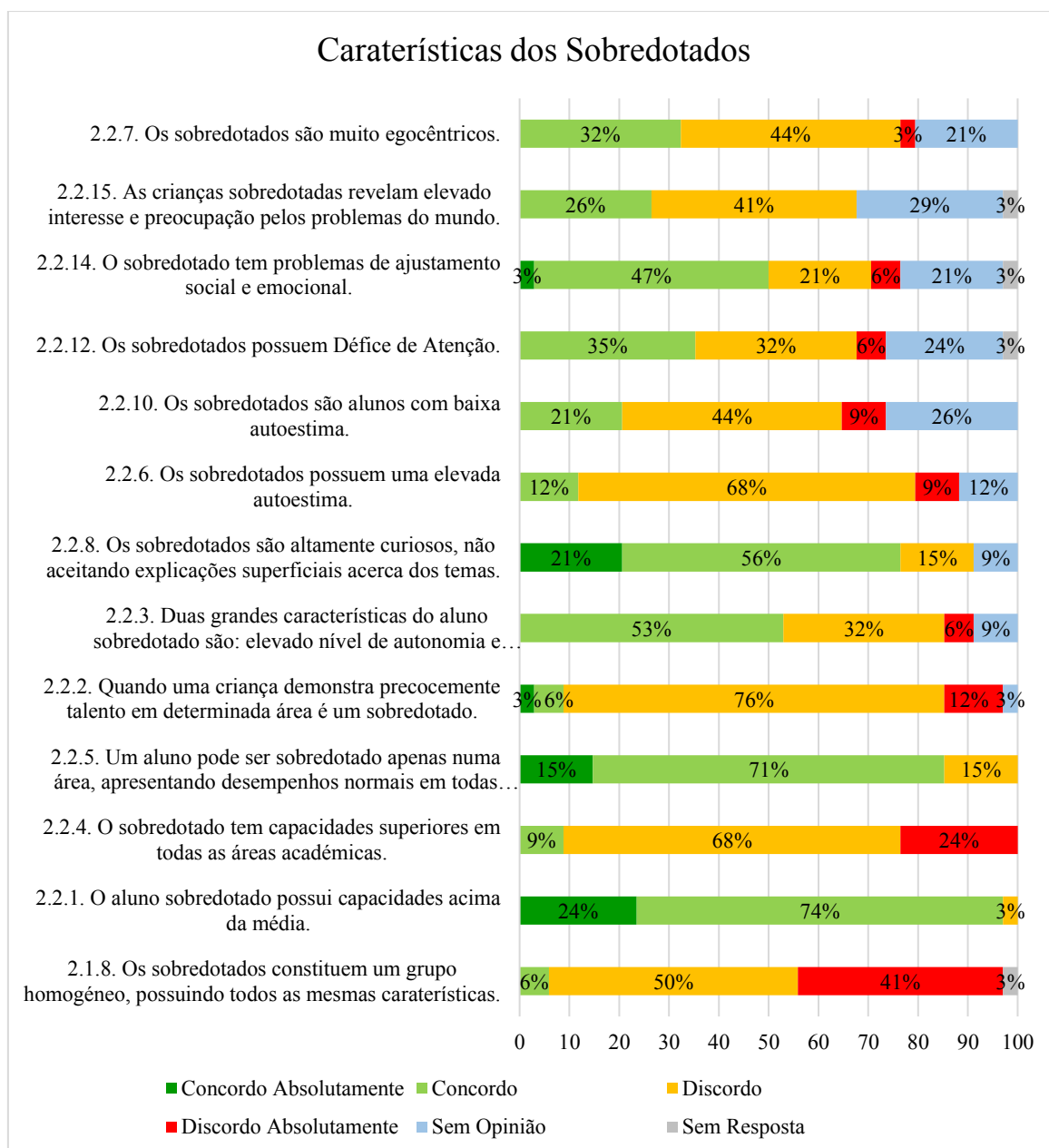
Face à afirmação **2.2.9.** de que os sobredotados possuem normalmente uma baixa literacia emocional, 44% dos professores discordam.

Relacionando a sobredotação e adulez, percebe-se que quando se refere na questão **2.2.16.** que o sobredotado, devido à sua excecionalidade, aquando adulto tem um futuro brilhante, 71% dos professores discordam.

Na questão **2.2.17.** onde se refere que nem sempre uma criança sobredotada se torna um adulto com altas capacidades criativas e bem-sucedido, percebe-se que existem 85% dos professores que concordam.

## 5.2. Caraterísticas do Sobredotado

Através da análise da Figura 2 – Caraterísticas dos Sobredotados segundo os Professores podem-se perceber as perspetivas dos professores abarcados no estudo no que toca às caraterísticas do sobredotado.



**Figura 2** – Caraterísticas dos Sobredotados segundo os Professores

Quando se analisa o papel das capacidades na definição de sobredotação, segundo os professores, podem-se considerar múltiplas questões. Na afirmação **2.1.8.** onde se refere que os sobredotados constituem um grupo homogéneo, possuindo todos as mesmas caraterísticas, 91% dos professores discordaram.

À questão **2.2.1.** que diz que o sobredotado possui capacidades acima da média 98% dos professores concordam.

Quando se refere que o sobredotado tem capacidades superiores em todas as áreas académicas, presente na questão **2.2.4.**, existem 92% dos professores que discordam.

Quanto à questão **2.2.5.** onde se afirma que um aluno pode ser sobredotado apenas numa área, apresentando desempenhos normais em todas as outras, 86% dos professores concordam.

À afirmação **2.2.2.**, quando uma criança demonstra precocemente talento em determinada área é um sobredotado, 88% dos professores discordam.

Quando se inquire os professores acerca da relação da criatividade e da curiosidade com a sobredotação, percebe-se que existem 53% dos professores que ligam o elevado nível de autonomia e resolução de problemas de forma criativa às características da sobredotação, presente na questão **2.2.3.**

No que toca à afirmação de os sobredotados serem altamente curiosos, não aceitando explicações superficiais acerca dos temas, constante na questão **2.2.8.**, verifica-se que 77% dos professores concordam.

A visão dos professores quanto à autoestima do sobredotado está espelhada nas questões 2.2.6. e 2.2.10. Na questão **2.2.6.** em que se afirma que os sobredotados possuem uma elevada autoestima, 77% dos professores discordam.

Perante a afirmação **2.2.10.** onde se refere que os sobredotados são alunos com baixa autoestima, 53% dos professores discordam.

No que toca à atenção e défice de atenção na sobredotação, segundo a perspetiva professor, a questão **2.2.12.** afirma que os sobredotados possuem défice de atenção, à qual 38% dos professores mostraram a sua discordância.

Perante a questão **2.2.14.** acerca do sobredotado ter problemas de ajustamento social e emocional, existindo 50% dos professores que concordam com a afirmação.

No campo da perspetiva do professor quanto à relação entre ética e sobredotação apresentam-se as questões 2.2.15. e 2.2.7. À questão **2.2.15.** onde se refere que as crianças sobredotadas revelam elevado interesse e preocupação pelos problemas do mundo, 41% dos professores que discordam.

Na questão **2.2.7.** onde se afirma que os sobredotados são muito egocêntricos, 47% dos professores discordam.

**Tabela 6** – Reconhecimento de existência de sobredotados na turma

3.3. Considera que na sua turma existe alguma criança sobredotada?	Valor (%)
Não	94
Sim	0
Sem Resposta	6

Conforme se pode verificar na Tabela 6 acerca do reconhecimento da existência da sobredotação na turma por parte dos professores, presente na questão 3.3., existem 94% dos professores que responderam não possuir sobredotados na turma.

### **5.3. Métodos de Diferenciação na Sobredotação**

Passa-se a analisar os Figura 3 – Métodos de Diferenciação na Sobredotação, presentes na Figura 3, onde se pode perceber a posição dos professores quanto aos métodos de diferenciação na sobredotação.

## Métodos de Diferenciação na Sobredotação

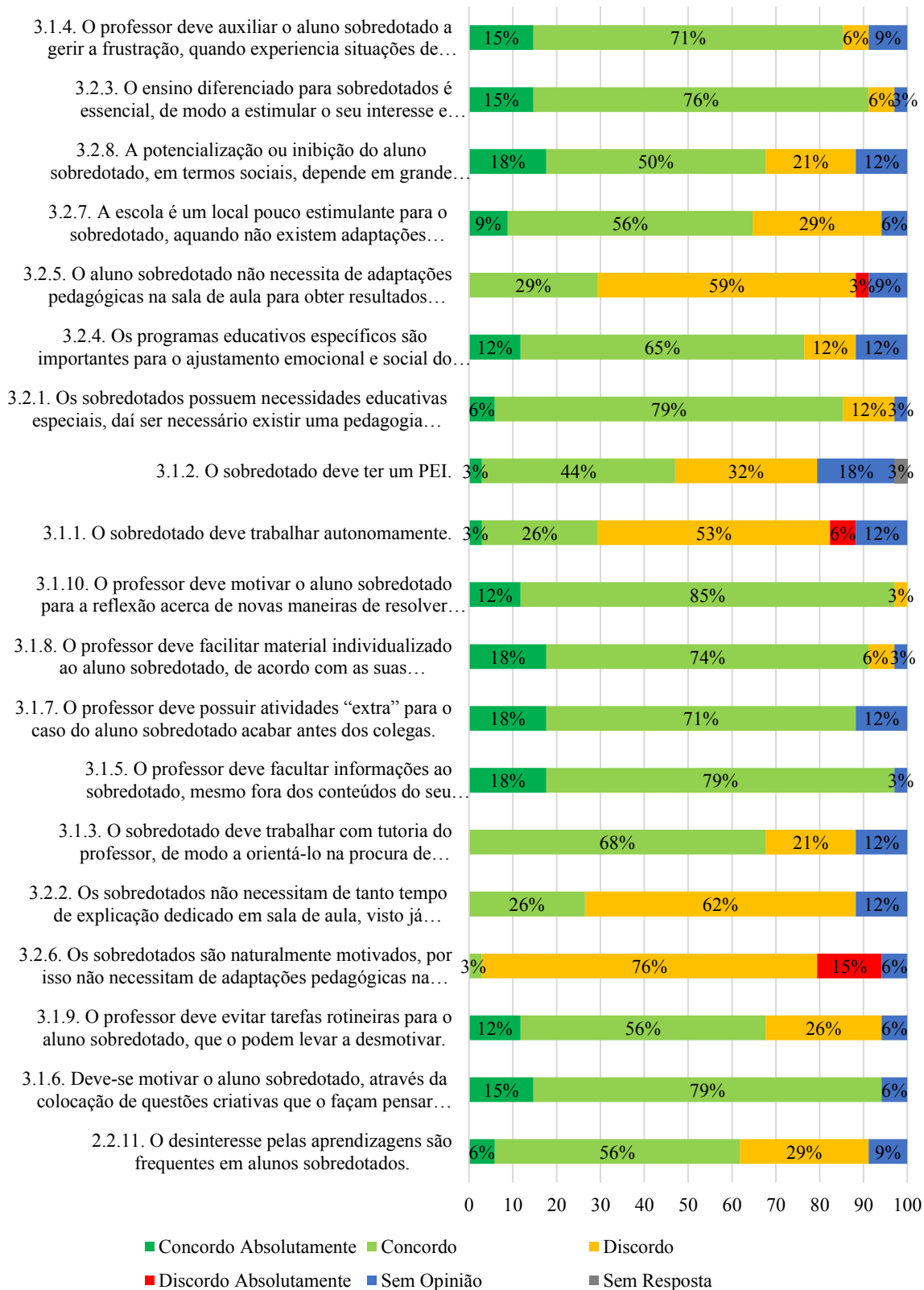


Figura 3 – Métodos de Diferenciação na Sobredotação

No que toca à motivação do sobredotado na sala de aula, segundo o professor, pode-se atentar às seguintes questões. À afirmação **2.2.11.** onde se refere que o desinteresse pelas aprendizagens são frequentes em alunos sobredotados, 62% dos professores concordam.

No que refere à questão **3.1.6.**, que afirma a necessidade de se motivar o aluno sobredotado, através da colocação de questões criativas que o façam pensar acerca dos conteúdos programáticos, 94% dos professores mostram concordância.

Na questão **3.1.9.**, que refere que o professor deve evitar tarefas rotineiras para o aluno sobredotado, que o podem levar a desmotivar, 68% dos professores concordam.

À afirmação **3.2.6.** em que se refere que os sobredotados são naturalmente motivados, por isso não necessitam de adaptações pedagógicas na sala de aula, 91% dos professores discordam.

A perspetiva dos professores quantos aos métodos pedagógicos utilizados com sobredotados está presente em várias questões. Na questão **3.2.2.** onde se refere que os sobredotados não necessitam de tanto tempo de explicação dedicado em sala de aula, visto já possuírem capacidades excepcionais, 62% dos professores discordam.

À questão **3.1.3.** que refere que o sobredotado deve trabalhar com tutoria do professor, de modo a orientá-lo na procura de informação, 68% dos professores concordam.

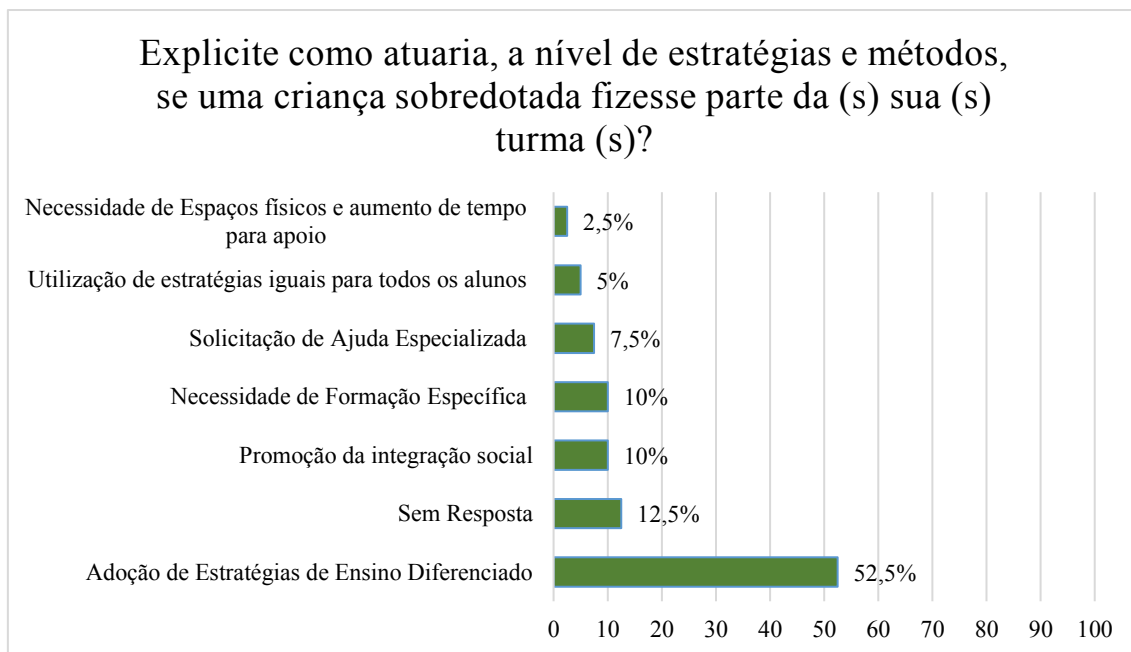
No que toca à questão **3.1.5.** que afirma que o professor deve facultar informações ao sobredotado, mesmo fora dos conteúdos do seu programa, 97% dos professores concordam.

A questão **3.1.7.** onde o professor deve possuir atividades “extra” para o caso do aluno sobredotado acabar antes dos colegas, possui 89% dos professores a concordar.

A questão **3.1.8.** a qual corresponde à afirmação de o professor ter o dever de facilitar material individualizado ao aluno sobredotado, de acordo com as suas características e interesses, tem 92% dos professores que demonstram a sua concordância.

Na questão **3.1.10.** onde se afirma que o professor deve motivar o aluno sobredotado para a reflexão acerca de novas maneiras de resolver determinada situação, 97% dos professores concordam.

Perante a afirmação de o sobredotado dever trabalhar autonomamente, presente na questão **3.1.1.**, verifica-se que 59% dos professores discordam.



**Figura 4 – Estratégias e Métodos dos Professores perante a Sobredotação**

Na Figura 4 – Estratégias e Métodos dos Professores perante a Sobredotação onde estão reunidas as respostas à questão 3.4. pode-se perceber as estratégias e métodos sugeridos pelos professores perante a sobredotação, verificando-se que 52,5% dos professores referem que adotariam estratégias de ensino diferenciado.

Quando se fala da perspetiva do professor perante a consideração da sobredotação como necessidade educativa especial, evocam-se as questões subsequentes.

A questão 3.1.2. refere que o sobredotado deve ter um PEI., existem 47% dos professores que concordam.

Na afirmação da questão 3.2.1. onde se diz que os sobredotados possuem necessidades educativas especiais, daí ser necessário existir uma pedagogia diferenciada, 75% professores concordam.

Perante a questão 3.2.4. que refere que os programas educativos específicos são importantes para o ajustamento emocional e social do aluno sobredotado, 77% dos professores concordam.

A afirmação de o aluno sobredotado não necessita de adaptações pedagógicas na sala de aula para obter resultados excepcionais, presente na questão 3.2.5., demonstra 62% dos professores discordantes.

Na questão 3.2.7. onde se refere que a escola é um local pouco estimulante para o sobredotado, aquando não existem adaptações pedagógicas à criança, 65% dos professores concordam.

No que toca à perspetiva do professor em relação à aplicação da diferenciação pedagógica na sobredotação, constam no questionário as questões 3.2.8. e 3.2.3. relativas ao tema.

Na questão **3.2.8.** afirma-se que a potencialização ou inibição do aluno sobredotado, em termos sociais, depende em grande parte das respostas educativas que lhe são disponibilizadas pela escola, com a qual 68% dos professores concordam.

Relativamente à questão **3.2.3.** em que se afirma que o ensino diferenciado para sobredotados é essencial, de modo a estimular o seu interesse e melhorar o seu autoconceito, verifica-se que 91% dos professores concordam.

Quanto à perspetiva do professor relativa à promoção e acompanhamento biopsicossocial do sobredotado, presente na questão **3.1.4.** onde se refere que o professor deve auxiliar o aluno sobredotado a gerir a frustração, quando experiencia situações de insucesso, 86% dos professores concordam.

#### **5.4. Formação dos Professores na área da Sobredotação**

As seguintes questões dizem respeito à formação dos professores na área da sobredotação. Importa referir que aquando da realização desta investigação, ainda estava em vigor o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, razão pela qual se utiliza o termo N.E.E.

**Tabela 7** – Formação na área das N.E.E. especificamente na área da Sobredotação

1.4.2 Formação na área das N.E.E., especificamente na área da sobredotação	Valor (%)
Não	97
Sim	3

No que toca à formação que os professores possuem na área da sobredotação e necessidades educativas especiais pode-se perceber, segundo a análise da Tabela 7 – Formação na área das N.E.E. especificamente na área da Sobredotação, onde consta a questão **1.4.2.**, que a formação dos professores no que toca às N.E.E. especificamente na área da sobredotação é inexistente, com 97% dos professores a referir que não têm formação e uma pessoa (3%) que possui, especificamente uma pós-graduação.

**Tabela 8** – Interesse pela área da Sobredotação

1.4.3 A sobredotação é uma área que lhe interessa	Valor (%)
Sim	71
Não	26
Sem Resposta	3

**Tabela 9** – Realizações na área da Sobredotação

1.4.4. O que já realizou na área da sobredotação	Valor (%)
Leituras	54
Sem Resposta	20
Conferência	17
Formação	9

Quanto ao interesse dos professores pela área da sobredotação, pode-se verificar na Tabela 8 – Interesse pela área da Sobredotação e na Tabela 9 – Realizações na área da Sobredotação, que existem 71% dos professores interessados na referida área. Quando se questiona o que já realizaram na área da sobredotação percebe-se que a maioria fez leituras com 54% dos professores a assinalar esta opção.

**Tabela 10** – Preparação para trabalhar com Alunos Sobredotados

3.5. Acha-se preparado para trabalhar com alunos sobredotados	Valor (%)
Não	62
Sim	32
Sem Resposta	6

**Tabela 11** – Preparação para trabalhar com Alunos Sobredotados - Opiniões

3.5.1. Porquê	Valor (%)
Falta de Formação	38
Seria um novo desafio	32
Sem Resposta	14
Procurava formação	8
Trabalhar com sobredotados seria igual ao trabalho com outras crianças com N.E.E.	5
Não possuo interesse em trabalhar na área da sobredotação	3

Na questão 3.5., presente na Tabela 10 – Preparação para trabalhar com Alunos Sobredotados analisa-se a preparação que os professores referem sentir para trabalhar com alunos sobredotados, sendo que 62% respondem não estar preparados, 32% admitem a sua preparação e 6% dos professores não respondem. Quando na questão 3.5.1., representada na Tabela 11 – Preparação para trabalhar com Alunos Sobredotados - Opiniões, se tenta perceber o porquê da resposta anterior, os professores possuem variadas posições, sendo que 38% dos professores referem que não têm formação para trabalhar com sobredotados.

## 5.5. Análise de Resultados

Partindo do objetivo geral da presente investigação **“Perceber a percepção que os professores possuem acerca da sobredotação”** começa-se por analisar os dados mais

relevantes recolhidos no decorrer da investigação, através da aplicação do questionário acima apresentado, subdividindo-os pelos objetivos específicos, usando o critério referido no Capítulo 5 – Apresentação e Análise de Resultados, não esquecendo a comparação com os aspetos teóricos defendidos pelos autores na área da sobredotação, constantes na parte I da presente investigação, tal como Fortin (2009, p.479) refere, importa interpretar “(...) os resultados referindo-se ao quadro conceptual e às informações obtidas por meio de questões de investigação. Discute características que se destacam do contexto do estudo, estabelece comparações e procura possíveis associações entre as variáveis.”. Ressalta-se ainda que, a presente investigação, sendo um estudo de caso, não pode ser transposta da realidade onde foi aplicada. Deste modo, os resultados retirados dizem respeito apenas à realidade dos professores de 1º e 2º ciclos do ensino básico do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer de Maceira. Importa sublinhar que, na maioria do questionário os professores inquiridos do 1º e 2º ciclos do ensino básico seguiram a mesma tendência de resposta, daí os dados serem tratados de forma conjunta, contudo, de modo a analisar as diferenças significativas encontradas, algumas questões têm as respostas dos professores de 1º e 2º ciclos tratadas separadamente, tal como se pode verificar nos anexos 4 – Dados do Questionário dos docentes de 1º ciclo do ensino básico do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer e 5 - Dados do Questionário dos docentes de 2º ciclo do ensino básico do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer. A opção por esta estratégia, de num primeiro momento haver a apresentação dos resultados e só depois a análise, teve por objetivo permitir ao leitor uma melhor compreensão entre os resultados obtidos e a análise que podemos fazer desses resultados, usando o que está descrito na literatura.

Associadas ao objetivo **“Analisar as perceções dos professores no que toca à sobredotação, comparando com os mitos reconhecidos pelos teóricos”** existem várias questões, começando pelas que se ligam à perceção, por parte dos professores, das áreas de manifestação da sobredotação, na questão 2.1.7. a maioria (62%) dos professores concordam que *“Um sobredotado deve possuir capacidades acima da média nas áreas linguística ou lógico-matemática e espacial”*, correspondendo ao que Winner (1999, p.20) denomina de mito perpetuado pela escola, visto rotular de sobredotado *“(...) crianças com dons académicos (...) na linguagem (oral e escrita) e na Matemática, duas das áreas mais importantes e valorizadas nas escolas.”*, completando com Rocha (2017) que refere que as áreas de manifestação das capacidades podem ser gerais, como o

raciocínio numérico ou fluência verbal, ou específicas, manifestando-se, por exemplo, na matemática ou na dança.

Quanto à referência a elementos reconhecidos para avaliação da sobredotação, a questão 2.1.6. refere que “*Resultados excepcionais em avaliações de Q.I. conferem o diagnóstico de sobredotação*”, com a qual a maioria (50%) dos professores concorda, importando referir que, atualmente reconhece-se que os testes de Q.I. apenas avaliam a parte componencial da inteligência (Papalia & Feldman, 2013), ficando de parte a avaliação do desempenho do aluno (Veiga, 2013), mais uma vez se verifica o mito do Q.I. excepcional postulado por Winner (1999, p.21), que considera a avaliação do Q.I. como elemento fundamental para considerar alguém sobredotado, contudo Papalia e Feldman (2013, p.349) referem que devido ao carácter multidimensional da sobredotação torna-se fulcral aplicar vários procedimentos de avaliação, visto os testes de Q.I. não abarcarem indivíduos muito criativos “(...) grupos minoritários (...) e (...) com aptidões específicas (...)” (Papalia & Feldman, 2013, p.349).

Quanto às influências biopsicossociais na génese da sobredotação, na questão 2.1.3. os professores discordaram na sua maioria (50%), onde se referia que “*A sobredotação é inata, não precisa de ser estimulada*”, indo ao encontro do modelo diferenciado de sobredotação e talento de Gagné (1999 cit. por Rocha (Coord.), 2017) que se foca na influência que o ambiente pode exercer sobre a sobredotação, que para ele constitui uma herança genética, entendendo os talentos como habilidade inata, que se treina e permite ao indivíduo sobredotado especializar-se numa determinada área de realização humana; quando na questão 2.1.2. se afirma que “*Educadores que estimulam precocemente as capacidades das suas crianças, terão maior probabilidade de ter educandos sobredotados*” os professores discordam maioritariamente (71%), tal como Winner (1999, p.21) referiu, admite-se a existência do mito da influência biológica e do meio, onde existem duas posições antagónicas: a primeira que a sobredotação é inata, pondo de parte a influência que o meio opera no desenvolvimento das aptidões, e a segunda refere que um bom treino, levado a cabo por parte dos pais/educadores, poderá formar crianças sobredotadas pondo de parte os aspetos biológicos, que poderão pôr de parte a existência de uma estrutura cerebral determinada ou não para um dom específico “(...) susceptível de ser desenvolvido pelo meio.”, percebendo-se que, tal como Gagné (1999 cit. por Rocha (Coord.), 2017) refere, a sobredotação resulta da combinação entre características inatas e estímulos do meio onde o sobredotado se insere; na questão 2.1.4. “*Na realidade, todas as crianças são sobredotadas em determinada área, dependendo da estimulação a que*

*estão sujeitas*”, a maioria (69%) dos professores do 1º ciclo discordaram e a maioria (39%) dos professores de 2º ciclo concordaram, destacando o fato de haver 5 professores deste ciclo sem opinião, sendo um mito reconhecido por Winner (1999, p.22), que segundo a autora advém da ideia pregada pelos professores de todas as crianças terem pontos fortes em determinada área, contudo o facto de haver uma expansão desta ideia, a ponto de considerar os sobredotados como “(...) fenómeno (...) para justificar o elitismo.” leva à sua discriminação, para além disso a avaliação tem um papel por forma a fazer o despiste dos “falsos positivos” e “falsos negativos”, porque “Se dos “falsos negativos” decorrem crianças que ficam privadas de estimulação e apoio necessários ao seu desenvolvimento, dos “falsos positivos” decorre, frequentemente, um ambiente de crescimento, pautado por estimulação e exigências elevadas, carregando a criança, por vezes, elevadas expectativas de aprendizagem e de realização por parte dos seus pais e professores, a que não é fácil corresponder.” (Almeida, 2011, p.5); à questão 2.1.5. “*A sobredotação resulta da conjugação de vários fatores: biopsicossociais*” a maioria (74%) dos professores concorda, que se corrobora com todas as justificativas dadas às questões anteriores deste ponto das influências biopsicossociais na génese da sobredotação, embora haja algumas posições que deleguem a influência para o aparecimento da sobredotação apenas na parte biológica ou apenas no meio, vários autores (Renzulli, 1985; Gagné, 1999; Gardner, 1995) admitem a importância de ambas no surgimento e desenvolvimento da sobredotação, havendo o reconhecimento de uma estrutura cerebral já predisposta à sobredotação, como Gagné (1999 cit. por Rocha (Coord.), 2017) refere, contudo as influências do meio são essenciais no seu desenvolvimento ou estagnação; na questão 2.1.1. “*A sobredotação é resultado de um conjunto de fatores socioeconómicos*” verifica-se que a maioria (79%) dos professores discorda, percebendo-se que, embora um indivíduo possa ser sobredotado, os critérios e instrumentos utilizados na sua avaliação podem ser influenciados pelo género e classe social a que pertencem, embora se refira que é extremamente importante utilizar uma conceção de sobredotação consensual no contexto educativo, os critérios e instrumentos utilizados devem estar de acordo com o programa de intervenção delineado, sendo essencial que todos os indivíduos sejam identificados, independentemente do seu rendimento académico, proveniência socioeconómica ou características biopsicossociais, ficando essa seleção a cargo de uma equipa de peritos (Rocha (Coord.), 2017), visto o professor poder enviesar a identificação do sobredotado, visto poder ser influenciado “(...) pelas características socioculturais, de género, dificuldades e insucesso escolar (...)” (Miranda & Almeida, 2012, p.150),

importando interpretar os resultados, que, segundo Almeida (1988a), se apresentam como controversos devido ao facto de as diferenças do desempenho nas avaliações cognitivas, serem tomadas como “(...) reflexo dos padrões específicos de realização, da familiaridade ou não com as situações de teste, das características dos itens ou do tipo de tarefas tomadas na avaliação.” (Almeida, 1988a, p.114).

O Ajustamento social e emocional do sobredotado, segundo os professores é analisado pela questão 2.2.13. “*O sobredotado é um modelo de ajustamento social e emocional, conjugado com capacidade intelectual acima da média*”, cujas respostas variam conforme os ciclos, os professores de 1º ciclo concordaram na sua maioria (56%) e os professores de 2º ciclo não demonstraram a opinião maioritariamente (39%), que segundo Winner (1999, p. 22) faz parte dos mitos acerca dos sobredotados postulado por Terman que se dirigia aos sobredotados como “(...) crianças (...) academicamente superiores, mas também (...) a nível físico, na saúde e na capacidade de adaptação social (...)”, contraposto por Porter (2007 cit. por Trindade & Bahia, 2012, p.170) que associava a sobredotação ao perfeccionismo, com conseqüente desenvolvimento de perturbações emocionais, “(...) nomeadamente, a hiper-excitabilidade.”, assim os sobredotados não têm de ter obrigatoriamente problemas emocionais associados, percebendo que podem ter “(...) um ajustamento tão bom, ou ainda melhor, do que os restantes da sua idade (...)” (Veiga, 2013, p.611), sendo importante ter em atenção que existem características, que espelham, por vezes, o desajuste do desenvolvimento intelectual face ao desenvolvimento físico e socioemocional. A questão 2.2.9. refere que “*Os sobredotados possuem, normalmente, uma baixa literacia emocional*”, onde, tal como na questão anterior, existem posições diferentes dos dois ciclos, assim sendo os professores de 1º ciclo discordam na maioria (63%), os de 2º ciclo não demonstram a sua opinião maioritariamente (56%), face a esta ideia Trindade e Bahia (2012) referem que existem ideias erróneas, que têm por base a noção de que os sobredotados têm de ter problemas emocionais, onde os sobredotados não são considerados pessoas emocionalmente adaptadas, dado que precocidade é sinónimo de imaturidade adulta, genialidade sinónimo de insanidade, considerando-se o senso comum mais importante que a inteligência. Para estas duas questões (2.2.13 e 2.2.9.) conclui-se que, tal como Winner refere, não se devem assumir posições extremistas, quer de idealização ou negação, visto existirem casos de sobredotados socialmente isolados e outros bem adaptados ao meio social (Winner, 1999).

No que toca à percepção do professor em relação à sobredotação e adultez a questão 2.2.16. *“O sobredotado, devido à sua excecionalidade, aquando adulto tem um futuro brilhante”*, reflete a discordância maioritária dos professores (71%), sendo completada pela questão 2.2.17., que refere que *“Nem sempre uma criança sobredotada se torna um adulto com altas capacidades criativas e bem-sucedido”*, havendo a concordância dos professores na sua maioria (85%), podendo concluir-se que os professores reconhecem o mito existente das crianças sobredotadas se tornarem adultos proeminentes, o que nem sempre acontece, percebendo que estas crianças passam por diversos processos na escolaridade, que as faz mudar de área de interesse, havendo a possibilidade de não atingirem a criatividade pretendida para elas. A posição que assumem aquando adultos, depende de vários fatores que não são estanques, estando em constante reconfiguração, tais como a *“(…) personalidade, a motivação, o ambiente familiar, a oportunidade e a sorte (…)”* (Winner, 1999, p. 23).

No objetivo **“Entender a percepção que os professores possuem em relação às características dos indivíduos sobredotados”** procede-se à divisão por pontos. No que toca ao papel das capacidades na definição de sobredotação, a questão 2.1.8. *“Os sobredotados constituem um grupo homogéneo, possuindo todos as mesmas caraterísticas”* apresenta maioritariamente a discordância dos professores (91%), indo ao encontro da perspetiva de Mönks, sublinhando que os sobredotados não são todos iguais, tendo cada um as suas caraterísticas, habilidade e potencial, daí a trajetória de realização individual ser diferente, de sobredotado para sobredotado (Fernandes, 2014). Na questão 2.2.1. *“O aluno sobredotado possui capacidades acima da média”*, os professores mostraram-se concordantes na maioria (98%), ideia que é postulada nas variadas definições de sobredotação, tal como Renzulli (1985, cit. por Bernardo, 2008) refere os sobredotados possuem capacidades específicas acima da média, ou como outros autores (Mettrau & Almeida, 1994, p. 7) mencionam, o termo sobredotado deve, não só incluir desempenhos excecionais no *“(…) campo escolar, mas (…)* as expressões artísticas, literárias e corporais *(…)”*. A questão 2.2.4. refere que *“O sobredotado tem capacidades superiores em todas as áreas académicas”*, havendo uma maioria (92%) dos professores com posição discordante, e na questão 2.2.5. *“Um aluno pode ser sobredotado apenas numa área, apresentando desempenhos normais em todas as outras”* tem na sua maioria os professores a concordar (86%), tal como Silva (1992, p.20) refere o sobredotado é compreendido como um indivíduo que *“(…) apresenta capacidades acima da média em áreas diversas, que podem surgir isoladas ou em combinação, sendo essas áreas a*

intelectual, a criativa, a social, a de liderança ou a psicomotora.”. Na questão 2.2.2. “*Quando uma criança demonstra precocemente talento em determinada área é um sobredotado*” a maioria (88%) dos professores discordou, posição contraposta por Winner (1999,), que acrescenta que as capacidades acima da média se apresentam precocemente, permitindo a progressão em certos domínios (linguagem, matemática, ginástica, entre outros), numa idade inferior à média das restantes crianças, daí existirem programas educativos, tal como a aceleração, que permite aos sobredotados a entrada precoce na escola, ou mesmo a “(...) participação em classes mais adiantadas ou em cursos avançados (...)” (Papalia & Feldman, 2013, p.350), através da “(...) compactação curricular, aceleração por disciplinas, entre outras (...)” (Southern & Jones, 1991, cit. por Veiga, 2013).

No que concerne à relação da criatividade e da curiosidade com a sobredotação, para os professores, apresentam-se várias questões. Começando pela criatividade, espelhada na questão 2.2.3. “*Dois grandes características do aluno sobredotado são: elevado nível de autonomia e resolução de problemas de forma criativa*”, que dividiu as opiniões dos professores, assim os de 1º ciclo mostram-se concordantes na sua maioria (69%) e os de 2º ciclo mostram-se discordantes (44%), assim, segundo vários autores (Rocha, 2017; Virgolim, 2007; Renzulli, 1978), a personalidade dos sobredotados inclui autonomia e criatividade em altos níveis, tal como Renzulli (1978, cit. por Mettrau & Almeida, 1994) referiu, a motivação do sobredotado apresenta-se como intrínseca, essencial no desenvolvimento da sobredotação e em níveis elevados, a par da elevada autonomia, “(...) pautando as suas descobertas pela autonomia e criatividade, que lhes permite a descoberta autónoma e resolução de problemas de forma original (...)”(Fernandes, 2014, p.3863). No que toca à curiosidade, ligada à questão 2.2.8. “*Os sobredotados são altamente curiosos, não aceitando explicações superficiais acerca dos temas*” os professores concordam na maioria (77%), ideia demonstrada por Rocha (2017), quando refere que se pode perceber que o sobredotado observa atentamente, captando facilmente conceitos, retendo e evocando estrategicamente a informação, possuindo curiosidade, procurando de forma incessante o conhecimento, guiado pela sua motivação intrínseca, que pode ser obsessiva, e aliada à facilidade em aprender, leva a criança a ter um (...) alto nível de desempenho.” em determinado domínio, no qual demonstra preferência (Winner, 1999, p.17).

Quanto à visão do professor acerca da autoestima no sobredotado, a questão 2.2.6. refere que “*Os sobredotados possuem uma elevada autoestima*”, espelha a sua discordância

maioritária (77%). Por outro lado, à questão 2.2.10. “*Os sobredotados são alunos com baixa autoestima*” os professores mostraram a sua discordância maioritariamente (53%). Quanto ao ajustamento social e emocional do sobredotado, a questão 2.2.14. “*O sobredotado tem problemas de ajustamento social e emocional*” os professores mostram concordar com a ideia na maioria (50%). Face a estas duas posições contrárias, Terrassier (1979, cit. por Trindade & Bahia, 2012) ressalta que o sobredotado possui uma dessincronia entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, que pode levar o autoconceito dos sobredotados a apresentar-se como elevado no nível académico, mas mais baixo no nível social e físico (Rocha (Coord.), 2017), por outro lado Veiga (2013, p.611) ressalta que em relação aos desajustes socioemocionais ou dificuldades relacionais interpessoais, os sobredotados têm “(...) um ajustamento tão bom, ou ainda melhor, do que os restantes da sua idade (...)”, contudo é importante ter em atenção características que podem indiciar desajustes entre o desenvolvimento físico, socioemocional e intelectual.

No que toca à atenção e défice de atenção na sobredotação, segundo a perspetiva do professor, a questão 2.2.12. reflete esse assunto de forma clara “*Os sobredotados possuem Défice de Atenção*”, à qual os professores demonstram a sua concordância maioritariamente (38%), ligando-se o défice de atenção a situações em que não sejam feitas adaptações pedagógicas às necessidades do sobredotado, desta forma podem surgir algumas dificuldades como “(...) trabalhos escritos pobres e incompletos, intranquilidade e falta de atenção, melhor relacionamento com pessoas mais velhas, vulnerabilidade face ao fracasso, instabilidade emocional e motivacional (...) persistência na defesa dos seus pontos de vista, perguntas mais amplas e desafiadoras para o professor, inibição na aprendizagem/desempenho face ao grupo, impaciência, sentido crítico ou indiferença face às tarefas, sub-rendimento académico, dificuldades de aprendizagem e hiperatividade (...)” (Peterson, Duncan & Canady, 2009, cit. por Veiga, 2013, p.612).

No que toca à ética e sobredotação, a questão 2.2.15. reflete esse assunto “*As crianças sobredotadas revelam elevado interesse e preocupação pelos problemas do mundo*”, à qual os professores têm posições distintas, os de 1º ciclo discordam maioritariamente (50%) e os de 2º ciclo não demonstram opinião (39%), sendo uma faceta dos sobredotados menos reconhecida, visto serem indivíduos que apresentam preocupações exacerbadas, no que toca ao “(...) universo ou à vida depois da morte, às doenças ou às catástrofes a nível planetário, que podem conduzir a verdadeiras obsessões e a rituais compulsivos (...)” (Pereira, 2005, p.254), acompanhados por um elevado nível de altruísmo e

preocupações éticas, sentido exacerbado de justiça e consciência precoce do bem e mal, o que pode resultar num elevado nível de tristeza, aquando o contacto com a realidade (Trindade & Bahia, 2012). Em relação à questão 2.2.7. “*Os sobredotados são muito egocêntricos*”, os professores demonstram a sua discordância na sua maioria (47%), que coincide com a posição dos autores, onde se refere que os sobredotados possuem preocupação precoce por aspetos éticos (Rocha (Coord.), 2017) que estão ligados ao elevado nível de altruísmo e sentido exacerbado de justiça (Trindade & Bahia, 2012). Na questão 3.3. “*Considera que na sua turma existe alguma criança sobredotada?*”, os professores responderam na sua maioria (94%) que não possuem sobredotados na sua turma, podendo ser explicada pelo fato de o professor ter dificuldades (Fernandes, 2014) e poder enviesar a identificação do sobredotado, visto poder ser influenciado “(...) pelas características socioculturais, de género, dificuldades e insucesso escolar (...)” (Miranda & Almeida, 2012, p.150), referindo-se que esta dificuldade na identificação dos sobredotados pode ser transposta, caso haja um aumento da precisão dos critérios de identificação, bem como o aumento da formação dos professores na área específica da sobredotação (Miranda & Almeida, 2012).

Quanto ao objetivo de “**Perceber se os professores utilizam métodos diferenciadores na presença de alunos sobredotados**”, começando pela motivação do sobredotado na sala de aula, segundo o professor, através da questão 2.2.11. “*O desinteresse pelas aprendizagens são frequentes em alunos sobredotados*”, com a qual a maioria (62%) dos professores concorda, segundo diversos autores (Veiga, 2013; Renzulli, 1985; Rocha, 2017), os sobredotados apresentam uma motivação intrínseca, “(...) pautando as suas descobertas pela autonomia e criatividade, que lhes permite a descoberta autónoma e resolução de problemas de forma original; procura incessante pelo conhecimento, guiada pela sua motivação intrínseca, chegando a ser obsessiva, que aliada à facilidade em aprender leva a criança a ter um (...) alto nível de desempenho.” em determinado domínio, no qual demonstra preferência (Winner, 1999, p.17), contudo caso não haja um apoio focado nas suas necessidades e exigências, poderá desencadear o desinteresse pela escola que, para eles, se torna um local pouco estimulante (Winner, 1999). Na questão 3.1.6. “*Deve-se motivar o aluno sobredotado, através da colocação de questões criativas que o façam pensar acerca dos conteúdos programáticos*”, a maioria (94%) dos professores inquiridos mostra a sua concordância, tal como Renzulli refere (1978, cit. por Mettrau & Almeida, 1994, p.7), na sobredotação existe a união entre “(...) habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (...)”, sendo essencial a

potencialização desse poder criativo (Rocha (Coord.), 2017), que depende principalmente do que o contexto permite a cada indivíduo, assim os processos de ensino aprendizagem adotados pela escola são essenciais no desenvolvimento do processo criativo de cada indivíduo (Alencar, 2007), sendo importante que o professor tome alguns pontos em consideração, aquando da sua intervenção com alunos criativos, que visem a valorização do aluno e das suas aptidões, promova a sua criatividade e abra espaço para a sua aplicação, transmitindo estratégias de produção de ideias e de resolução criativa de problemas (Fernandes, 2014). Na questão 3.1.9. onde se refere que “*O professor deve evitar tarefas rotineiras para o aluno sobredotado, que o podem levar a desmotivar*” os professores concordam maioritariamente (68%), tal como é referido em Trindade e Bahia (2012), desde cedo existe o sentimento de ser diferente dos outros, podendo tornar-se evidente através do seu desajuste social, ou pela insistência na realização de tarefas que condizem com os seus interesses, mostrando resistência à rotina e ao conformismo, sendo importante a transmissão de estratégias de produção de ideias e de resolução criativa de problemas na sala de aula (Fernandes, 2014). Na questão 3.2.6. “*Os sobredotados são naturalmente motivados, por isso não necessitam de adaptações pedagógicas na sala de aula*”, os professores discordam na sua maioria (91%), assunto que tem sido uma das preocupações dos pais reconhecendo a necessidade de haver “(...) enriquecimento e motivação para a aprendizagem, ao mesmo tempo que conseguem um justo equilíbrio sem chegarem a pressionar ou estimar abaixo das capacidades.” (Pires, Matos & Candeias, 2008, p.419), assim os educadores e professores devem ter em conta que as crianças sobredotadas devem beneficiar de uma atenção individualizada (Veiga, 2013), bem como de uma aprendizagem, através da descoberta e incentivo, receção de múltiplos estímulos, aprofundamento de conteúdos e adoção de diversas estratégias de ensino, que podem favorecer a autonomia aluno (Mettrau & Almeida, 1994).

No que toca aos métodos pedagógicos utilizados com sobredotados segundo a perceção dos professores, começando pela questão 3.2.2. “*Os sobredotados não necessitam de tanto tempo de explicação dedicado em sala de aula, visto já possuírem capacidades excepcionais*”, com a qual a maioria (62%) dos professores discorda, visto que o sobredotado embora tenha predisposição para determinadas áreas, necessita de fatores apoiantes, tais como: o apoio das figuras de referência, o contexto cultural ser motivador dessa competência, o meio onde se insere promover a competência, bem como a existência de meios que promovam o crescimento dessa competência (Silver, Strong & Perini, 2010), sendo importante que o aluno sobredotado seja reconhecido como um dos

elementos do sistema educativo, a que se deve responder de forma diferenciada (Miranda & Almeida, 2013), assim a atuação pedagógica para com os sobredotados, deve traduzir-se no apoio às “ (...) necessidades pessoais específicas, no sentido da promoção da excelência e da prevenção de possíveis dificuldades no desenvolvimento psicossocial e na aprendizagem escolar.” (Miranda & Almeida, 2013, p. 298). Na questão 3.1.3. “*O sobredotado deve trabalhar com tutoria do professor, de modo a orientá-lo na procura de informação*” os professores concordam na sua maioria (68%). A questão 3.1.5. “*O professor deve facultar informações ao sobredotado, mesmo fora dos conteúdos do seu programa*” mostra que existe maioritariamente (97%) concordância entre os professores inquiridos. Na questão 3.1.7. “*O professor deve possuir atividades “extra” para o caso do aluno sobredotado acabar antes dos colegas*” os professores concordam na sua maioria (89%). À questão 3.1.8. “*O professor deve facilitar material individualizado ao aluno sobredotado, de acordo com as suas características e interesses*” os professores demonstraram concordância maioritariamente (92%). Na questão 3.1.10 “*O professor deve motivar o aluno sobredotado para a reflexão acerca de novas maneiras de resolver determinada situação*” os professores concordaram na generalidade (97%).

Com base nas questões anteriores, sublinha-se a necessidade de haver uma atenção individualizada ao aluno sobredotado, porque mais importante do que identificar alguém como sobredotado, apresenta-se o acompanhamento e resposta às suas necessidades educacionais e desenvolvimentais (Mettrau & Almeida, 1994), beneficiando de uma aprendizagem, através da descoberta e incentivo, que favorece a autonomia aluno (Mettrau & Almeida, 1994); individualizar a atenção ao aluno, tanto nos métodos como nos conteúdos selecionados, motivar o aluno pela flexibilização curricular, seguindo o programa curricular, aprofundado nos temas que mais lhe interessam (Veiga, 2013); importa ainda que o professor promova a criatividade na sala de aula, característica que deve ser promovida pelo contexto (Alencar, 2007), visto o sobredotado ter facilidade em trabalhar com conceitos abstratos, de apreensão dos elementos dos problemas e em resolvê-los de formas criativas (Rocha (Coord.),2017).

Na questão 3.1.1. refere-se que “*O sobredotado deve trabalhar autonomamente*”, à qual os professores demonstram discordância na sua maioria (59%), percebendo que a autonomia é um dos traços da personalidade do sobredotado reconhecido amplamente pelos teóricos (Rocha, 2017; Veiga, 2013; Mettrau & Almeida, 1994), dando primazia à “(...) perseverança, paciência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança e crença na própria habilidade (...)”, “(...) pautando as suas descobertas pela autonomia e

criatividade, que lhes permite a descoberta autônoma e resolução de problemas de forma original (...)” (Virgolim, 2007, cit. por Fernandes, 2014, p.3863), mesmo assim os educadores e professores, assumindo a sua função de tutor, devem ter em conta que as crianças sobredotadas devem: ter uma atenção individualizada (Veiga, 2013); beneficiar de uma aprendizagem, através da descoberta e incentivo, que favorece a autonomia aluno (Mettrau & Almeida, 1994). Na questão 3.4. “*Explicitate como atuaria, a nível de estratégias e métodos, se uma criança sobredotada fizesse parte da (s) sua (s) turma (s)?*” a maioria dos professores (52,5%) referiu a adoção de estratégias de ensino diferenciado como a medida central a adotar em sala de aula, segundo Miranda e Almeida (2012), estas estratégias diferenciadas são deixadas à sorte da sensibilidade do professor que as desenha e aplica, sendo por isso essencial a formação do professor e a sensibilização para a problemática da sobredotação (Mettrau & Almeida, 1994), sendo que algumas das estratégias a adotar, segundo Alencar (2005, cit. por Fernandes, 2014) ligam-se à utilização de atividades que exercitem o seu potencial criativo, fortalecimento da autoconfiança, curiosidade, persistência, independência de pensamento, apoio na exploração de situações novas, da ajuda na superação de bloqueios emocionais, como sentimento de inferioridade, insegurança, medo de errar ou de ser criticado, transmissão de estratégias de produção de ideias e resolução criativa de problemas, bem como a promoção da criatividade na sala de aula (Fernandes, 2014).

Quanto à consideração da sobredotação como necessidade educativa especial, a questão 3.1.2. começa por referir que “*O sobredotado deve ter um PEP*” afirmação que provoca concordância na sua maioria (47%) entre os professores. Na questão 3.2.1. refere-se que “*Os sobredotados possuem necessidades educativas especiais, daí ser necessário existir uma pedagogia diferenciada*” havendo concordância geral (75%) entre os professores. Tal como foi suprarreferido, o termo necessidades educativas especiais já não se utiliza, e todos os alunos são abarcados no Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, existindo medidas de variados níveis que têm o objetivo de garantir a adequação “(...) às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.”, não havendo categorização de alunos. No referido decreto (Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho) existem medidas, que se podem aplicar aos alunos sobredotados, tais como as universais, as seletivas e as adicionais, a penúltima pressupõe a elaboração do relatório técnico-

pedagógico (RTP), e apenas os alunos abrangidos pelas medidas adicionais necessitam do programa educativo individual (PEI) inserido no relatório técnico-pedagógico (RTP). À questão 3.2.4. “*Os programas educativos específicos são importantes para o ajustamento emocional e social do aluno sobredotado*” os professores concordam na sua maioria (77%). Na questão 3.2.5. “*O aluno sobredotado não necessita de adaptações pedagógicas na sala de aula para obter resultados excepcionais*” os professores discordam maioritariamente (62%). À questão 3.2.7. “*A escola é um local pouco estimulante para o sobredotado, aquando não existem adaptações pedagógicas à criança*” os professores demonstraram a sua concordância na maioria (65%). Numa escola inclusiva o aluno sobredotado beneficia de uma intervenção que combina programas educativos e medidas educativas, diferenciando-os conforme as características e necessidades de cada um (Veiga, 2013), esses programas, como a aceleração e o enriquecimento escolar são essenciais no desenvolvimento do sobredotado, havendo segundo Neihart (1999, cit. por Trindade & Bahia, 2012), a demonstração de um elevado nível de ajustamento emocional, anulando significativamente os riscos de problemas emocionais dos seus participantes. Quanto à diferenciação pedagógica na sobredotação refletida na questão 3.2.8. “*A potencialização ou inibição do aluno sobredotado, em termos sociais, depende em grande parte das respostas educativas que lhe são disponibilizadas pela escola*”, havendo a concordância da maioria (68%) dos professores, tal como Pereira (2005, p.254) refere a insuficiente estimulação cognitiva, por parte da escola, pode levar o sobredotado a sofrer “(...) efeitos devastadores ao nível sócio-afectivo (...)”, assim a potencialização ou inibição da sobredotação depende de vários fatores, realçando as respostas educativas ao serviço dos mesmos, de modo a “(...) intervir de forma eficaz e travar os constrangimentos (...) no pleno desenvolvimento do seu pleno potencial.” (Trindade & Bahia, 2012, p. 175). Na questão 3.2.3. onde se diz que “*O ensino diferenciado para sobredotados é essencial, de modo a estimular o seu interesse e melhorar o seu autoconceito*”, a maioria (91%) dos professores refere que concorda, tal como foi acima referido existem posições antagónicas, assim, por um lado refere-se que o sobredotado possui uma dessincronia entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, que pode levar o autoconceito dos sobredotados a apresentar-se como elevado no nível académico, mas mais baixo no nível social e físico (Rocha (Coord.), 2017), podendo ter origem na escola e na família, na medida em que “(...) não conseguem satisfazer as necessidades dos sobredotados, reagindo de forma negativa ou com indiferença.” (Trindade & Bahia, 2012, p.175); por outro lado, Veiga (2013, p.611) ressalta que em relação aos desajustes

socioemocionais ou dificuldades relacionais interpessoais os sobredotados têm “(...) um ajustamento tão bom, ou ainda melhor, do que os restantes da sua idade (...)”, sendo essencial a aplicação de estratégias diferenciadas, de modo a promover o melhor desenvolvimento emocional e social (Trindade & Bahia, 2012).

No que toca à promoção e acompanhamento biopsicossocial do sobredotado, segundo os professores é refletido na questão 3.1.4. “*O professor deve auxiliar o aluno sobredotado a gerir a frustração, quando experiencia situações de insucesso*” onde a maioria (86%) demonstra a sua concordância, visto o sobredotado poder experienciar sentimentos de excesso de autocrítica e inconformismo, que podem conduzir à irritação, agressividade, impulsividade, défice de atenção, baixa autoestima e elevados níveis de ansiedade (Alencar, 2007, cit. por Trindade & Bahia, 2012), sendo essencial que o professor tome alguns pontos em consideração, aquando da sua intervenção com estes alunos, que visem a sua valorização e promova a sua criatividade; fortaleça a sua autoconfiança, curiosidade, persistência, independência de pensamento, apoio na exploração de situações novas; ajude na superação de bloqueios emocionais, como sentimentos de inferioridade, insegurança, medo de errar ou de ser criticado (Fernandes, 2014).

No que diz respeito ao objetivo “**Perceber a formação que os professores possuem no que toca à sobredotação**”, começando pela formação que os professores possuem na área da sobredotação e necessidades educativas especiais, através da questão 1.4.2. “*Formação na área das Necessidades Educativas Especiais, especificamente na área da sobredotação?*” percebe-se que a maioria (97%) dos professores não possui formação na referida área.

No que toca ao interesse dos professores pela área da sobredotação, a questão 1.4.3. “*A sobredotação é uma área que lhe interessa?*” mostra que a maioria (71%) dos professores interessa-se pela área da sobredotação e, segundo a questão 1.4.4. “*O que já realizou na área da sobredotação?*” os professores fizeram leituras acerca da sobredotação na sua maioria (54%).

Em relação à preparação e abertura para trabalhar com alunos sobredotados associada à questão 3.5. “*Acha-se preparado para trabalhar com alunos sobredotados?*”, os professores referiram maioritariamente (62%) que não estão preparados, e quando inquiridos, na questão 3.5.1. acerca do porquê, os professores referem na sua maioria (38%) que a falta de preparação se deve à falta de formação.

A falta de conhecimentos acerca da sobredotação, assumida pelos professores inquiridos explica, segundo Mettrau e Almeida (1994), o não reconhecimento das características dos

sobredotados, bem como o não reconhecimento da necessidade de haver uma intervenção especializada junto dos sobredotados, havendo uma avaliação superficial feita aos sobredotados, tornando evidente a escassa formação e treino dos professores, no que toca à sobredotação, essenciais na sua intervenção com estes alunos (Miranda & Almeida, 2013).



## CONCLUSÃO

A sobredotação tem sido um tema muito abordado na última década. Apesar do crescente interesse, esta continua a ser um tema com muitas dimensões a explorar.

Quando se pensa em sobredotação, esta aparece associada à elevada capacidade cognitiva que determinado indivíduo demonstra. Apesar desta ideia, o conceito não se define de forma tão linear, não se podendo remeter “para uma definição única e universalmente aceite (...)” (Antunes & Almeida, 2011, p. 17), mas para outras características, que dificultam a identificação destes indivíduos, como refere Castro (2004 cit. por A.N.E.I.S., 2018, p. 83) “(...) es escasa la investigacion sobre la delimitacion de las características y necesidades de esta poblacion, lo que conlleva problemas en la identificacion de los alumnos con AACCCII y con dificultades de aprendizaje, asi como en su incorporacion a los programas educativos específicos.”. Assim, para além da necessidade de uma atualização concetual, decorrente da complexidade do fenómeno sobredotação, para além da falta de delimitação do conceito, existe a questão das influências dos mitos ou tabus que contaminam a identificação dos sobredotados, dificultando a atuação, por parte dos profissionais que os rodeiam, e dificultando a autogestão emocional que os sobredotados têm de enfrentar, quando se encontram num meio constituído por pessoas com características diferentes das suas. Deste modo, é essencial que se continue a procurar perceber o que é a sobredotação, como identificar e como intervir, não só no contexto escolar, mas também na comunidade em geral, pois revela-se fundamental perceber de forma transversal modos de promoção do desenvolvimento dos sobredotados.

No caso específico da escola, e, sendo o professor quem mais acompanha o sobredotado, é inevitável a formação destes profissionais, de modo a desconstruir ideias de senso comum, bem como estimular à reflexão sobre a intervenção diferenciada numa lógica de escola inclusiva. Sendo a influência da perceção tão importante na elaboração do comportamento individual, torna-se importante perceber as perceções dos professores em relação ao tema, permitindo definir que atitudes assumem perante esta realidade.

Dando claramente a resposta à pergunta de partida formulada: “Qual a perceção que os professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico possuem em relação à sobredotação?”, a ideia que reúne mais consenso é a de que o sobredotado deve possuir capacidades acima da média nas áreas escolares, linguística ou lógico-matemática e espacial, dando-se importância ao valor do Q.I. na avaliação e definição da sobredotação. Os professores percebem a sobredotação como resultado de vários fatores biopsicossociais, acreditando

que a sobredotação não resulta de fatores socioeconómicos. É, ainda, importante referir que nem sempre um sobredotado se torna um adulto com altas capacidades e bem sucedido, podendo não ter um futuro brilhante. Os professores, que responderam ao nosso inquérito, acreditam que o grupo dos sobredotados não é homogéneo, não tendo todos as mesmas características, reconhecendo que possuem capacidades acima da média, mas muitas das vezes em áreas específicas. Assim, os professores percebem que o sobredotado pode sê-lo apenas numa área, apresentando desempenhos normais nas restantes. Os professores não acreditam que alguém que demonstre de forma precoce talento numa área, seja sobredotado. Referem que os sobredotados são muitos curiosos, não aceitando explicações superficiais acerca dos temas. Referem, ainda, que os sobredotados não têm elevada autoestima, mas também não revelam baixa autoestima, apontando também que possuem défice de atenção e problemas de ajustamento social e emocional, acreditando que são altruístas. Em contexto de sala de aula, os professores acham que os sobredotados revelam frequentemente desinteresse pelas aprendizagens, devendo ser motivados através de questões criativas, evitando tarefas rotineiras, por forma a prevenir a desmotivação. Os professores referem que é importante fazer adaptações na sala de aula, de modo a promover a motivação do aluno sobredotado. Acreditam que os alunos sobredotados precisam de tempo, por parte do professor, dedicado só a ele, apesar das capacidades excecionais, reconhecendo que o professor deve ser um tutor, por forma a orientar na procura de informações e na organização de atividades extra, para o caso do sobredotado acabar antes dos colegas. O professor deve facilitar o acesso do sobredotado a material individualizado, conforme os seus interesses, motivando-o a refletir acerca de novas maneiras de resolver determinadas situações, não achando que o sobredotado deva trabalhar autonomamente.

Na generalidade, os professores reconhecem que a melhor maneira de atuar é através da diferenciação dos métodos pedagógicos, reconhecendo que os programas educativos são importantes para o ajustamento emocional e social do sobredotado. Percebe-se que a sala de aula sem adaptações pedagógicas é pouco estimulante para o sobredotado, admitindo que a potencialização ou inibição social do sobredotado depende das respostas educativas disponíveis na escola.

Existem algumas questões que dividem as opiniões dos professores de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, e que se consideram importantes referir na conclusão. Assim, os professores de 1.º ciclo do ensino básico acreditam que as crianças não são todas sobredotadas, que o sobredotado é um modelo de ajustamento social e emocional

conjugado com capacidade intelectual acima da média, e que não possuem baixa literacia emocional. Acreditam, ainda, que a criatividade e autonomia são duas características dos sobredotados, não achando que os sobredotados se preocupam ou interessam por problemas do mundo.

Os professores de 2.º ciclo do ensino básico acreditam que todas as crianças poderão ser sobredotadas, dependendo da estimulação a que são sujeitas, não acreditando que o sobredotado seja um modelo de ajustamento social e emocional conjugado com capacidade intelectual acima da média. Estes professores não acreditam que a autonomia e a criatividade sejam duas grandes características dos sobredotados. Os professores de 2º ciclo do ensino básico não emitem opiniões, nas questões relacionadas com a literacia emocional dos sobredotados ou com a preocupação que estes alunos podem demonstrar por problemas do mundo.

No geral, os professores reconhecem que não possuem formação na área da sobredotação. Estes admitem ter interesse na referida área e referem ter realizado algumas leituras relacionadas com a temática, não se achando preparados para atuar nesta área.

Assim, uma das principais conclusões deste trabalho prende-se com a compreensão de que existe necessidade de formação, por parte dos professores, reconhecendo a necessidade de diferenciação pedagógica e estímulo da criatividade, face ao aluno sobredotado. Os professores são capazes de identificar algumas características da sobredotação, contudo existem características acerca do tema, que não estão clarificadas na sua perceção. A área onde os professores revelam mais dificuldade, na identificação das características da sobredotação, é na área da inteligência emocional, dimensão menos consensual. Em relação aos mitos, os professores reconhecem a manifestação da sobredotação essencialmente nas áreas escolares, ligando o diagnóstico da sobredotação preferencialmente às avaliações de Q.I., seguindo os mitos reconhecidos pela literatura acerca do tema. Por outro lado, os professores não seguem os referidos mitos, quando reconhecem a origem biopsicossocial da sobredotação.

O presente estudo pretende incitar à reflexão acerca da prática docente, face aos alunos sobredotados, sendo fundamental estimular as boas práticas e promover a alteração de práticas menos favoráveis à sua intervenção pedagógica. Como foi suprarreferido, tratando-se de um estudo de caso, não pode ser generalizado, contudo pode constituir um apoio teórico e prático para a referida reflexão acerca do sobredotado, enquanto aluno, e acerca da prática do professor, focada nestes alunos.

Seria interessante, num trabalho futuro proceder à investigação das perceções de outros intervenientes que não estão presentes nesta investigação, exemplo disso são os próprios sobredotados, as suas famílias e os colegas, bem como a relação entre estes intervenientes.

## BIBLIOGRAFIA

Agrupamento de Escolas de Maceira. (2009). *Projeto Educativo 2010-2013*. Maceira: Agrupamento de Escolas de Maceira.

Alencar, E. (2007). Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (especial), 45-49.

Almeida, L. & Nogueira, C. (1988, Março e Abril). As Percepções dos Professores sobre o Conceito de Sobredotação. *Jornal de Psicologia*, 7 (1).

Almeida, L. (1988a). Diferenças de Sexo e de Classe Social em Testes de Raciocínio: Estudo junto de Alunos do Ensino Secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia da Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*, 22 (1), 111-139.

Almeida, L. (1988b). *Teorias da Inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

Almeida, L. (2011). As Dificuldades na Identificação de Talentos e Altas Habilidades. *Revista Diversidades*. (34), 4-5.

Almeida, L., Guisande, M. & Ferreira, A. (2009). *Inteligência. Perspetivas Teóricas*. Coimbra: Almedina.

ANEIS (2016a). *Missão*. Consultado em 17 de maio de 2018. Disponível em <https://www.aneis.org/aneis/missao/>

ANEIS (2016b, maio). Sobredotação: Saberes Consolidados e Desenvolvimentos Promissores. *In Livro de Resumos do Congresso Internacional*, Universidade da Beira Interior, Covilhã.

ANEIS (2017). *Sobredotação*. Braga: Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação.

ANEIS (2018). *Sobredotação*. Braga : Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação.

Antunes, A. & Almeida, L. (2011). A Criatividade: Critério (necessário ou suficiente) no Diagnóstico de Sobredotação. *Revista Diversidades*. (34), 17-18.

Assembleia da República Portuguesa. (2018). *Constituição da República Portuguesa*. Consultado em 20 de agosto de 2018. Disponível em <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Bahia, S. (2011a). A Vida Emocional e Afetiva dos Alunos Sobredotados. *Revista Diversidades*, (34), 7-10.

Bahia, S. (2011b). O Conceito de Emocionalidade na Sobredotação. *Revista Diversidades*, (34), 14-16.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Nova Iorque: W.H. Freeman & Co LTD.

Bernardo, C. (2008). *Formação Especializada* (Monografia de Pós-graduação em Educação Especial). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Bowlby, J. (1990). *Formação e Rompimento de Laços Afetivos*. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1999). *The ecology of developmental processes*. In Gomes-Pedro (Org.). *Stress e Violência na Criança e no Jovem*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Candeias, A. & Almeida, L. (2005). Inteligência, auto-conceito e rendimento académico: Que relação?. *Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (2).

Capucho, J. (2017, julho 10). A maioria dos Sobredotados não sabe que o é. *Diário de Notícias*. Consultado em 14 de julho de 2018. Disponível em <https://www.dn.pt/sociedade/interior/a-maioria-dos-sobredotados-nao-sabe-que-o-e-8624583.html>

Carmo, H. & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Costa, M.P.R. & Rangni, R.A. (2011, Fevereiro). Altas Habilidades/Superdotação e Deficiência: Dupla Necessidade Educacional Especial. *Universidade Federal de São Carlos - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2 (5), 208-217.

Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Coutinho, C.P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Direção Geral da Educação. (2008). *Perguntas sobre o DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro*. Consultado em 14 de julho de 2018. Disponível em <http://dge.mec.pt/perguntas-sobre-o-dl-no-32008-7-janeiro>

Eurydice (2008). *A Educação de Sobredotado na Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Fernandes, T. (2014). Teoria Triádica da Superdotação: Habilidades Superiores, Criatividade e Motivação. *SEDUC/CE - EdUECE Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade*. (3), 3860-3868.

Fortin, M.F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Franco, G., Beja, M.J., Candeias, A. & Pires, H. (2011). As Crianças Sobredotadas: Inteligência Emocional e Relações Afetivas. *Revista Diversidades*, (34), 11-14.

Freud, S. (1976). *L'enfant dans la psychanalyse*. Paris: Gallimard.

Freud, S. (2011). *Sobre os Sonhos*. Alfragide: Clássico Textos.

Freud, S. (2011). *Transferências, Construções e Fins da Psicanálise*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Infopédia (2018). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Mettrau, M. & Almeida, L. (1994, Julho). A Educação da Criança Sobredotada: A Necessidade Social de um Atendimento Diferenciado. *Universidade do Minho: Revista Portuguesa de Educação*, (1 e 2), 5-13.

Miranda, L. & Almeida, L. (2005, Setembro). Programa de Enriquecimento Escolar “Odisséia”: Uma Proposta de Desenvolvimento dos Talentos no 2º Ciclo de Escolaridade. In *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, Braga.

Miranda, L. & Almeida, L. (2012, Julho e Dezembro). Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos: Perfil de Desempenho em Provas Psicológicas e Perceção dos Professores. *Revista AMAzônica*, 10 (3), 146-164.

Miranda, L. & Almeida, L. (2013). Sinalização das Altas Habilidades Cognitivas pelos Professores: Validade Estrutural da Escala de Habilidade Cognitiva e de aprendizagem (Ehac). *Revista AMAzônica*, 11 (2), 297-309.

Mönks, F. (2000). Ao serviço das necessidades dos sobredotados: o modelo da combinação óptima. In *Agora IX Modelos Alternativos de Formação*. CEDEFOP, Salónica.

Oliveira, E. (2007). *Alunos Sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa* (Tese de Doutoramento não editada). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Minho.

Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH Editora.

Pereira, F. (Coord.) (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Pereira, M. (1998). *Crianças Sobredotadas: Estudos de Caracterização* (Tese de Doutoramento não editada). Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.

Pereira, M. (2005). Educação e desenvolvimento de alunos sobredotados: Factores de risco e de protecção. *Universidade De Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Revista Portuguesa de Pedagogia*. 39 (3), 243-258.

Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent: The Future of Education*. Nova Iorque: Grossman Publishers.

Pinto, N., Xavier, J., Henriques, M. & Domingues, R. (2015, Janeiro a Junho). Um breve périplo pelo apaixonante mundo da sobredotação. *Revista Diversidades Prelúdios*, (46), 23-31.

Pires, H., Matos A.O. & Candeias, A. (2008). (Des) Encontros de Pais com Filhos Sobredotados. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 417-424.

Piske, F., Vestena, C., Machado, J., Barby, A., Stoltz, T., Bahia, S. & Freitas, S. (2017). *Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos*. Curitiba: Editora Prismas.

Pocinho, M. (2011). O Papel dos Pais e dos Professores no Diagnóstico e Intervenção de Alunos Sobredotados. *Revista Diversidades*, (34), 5-7.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rocha, A. (Coord.) (2017). *Guia para Professores e Educadores - Altas Capacidades e Sobredotação: Compreender, Identificar, Atuar*. Braga: Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação.

Secretaria Regional de Educação. (2018). *Núcleo de Apoio à Sobredotação*. Consultado em 20 de agosto de 2018. Disponível em [http://www02.madeira-edu.pt/dre/educacao\\_especial/nucleo\\_apoio\\_sobredotacao.aspx](http://www02.madeira-edu.pt/dre/educacao_especial/nucleo_apoio_sobredotacao.aspx)

Silva, M. (1992). *Sobredotados suas necessidades educativas específicas*. Porto: Porto Editora.

Silver, H., Strong, R. & Perini, M. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem - Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.

Trindade J. P. & Bahia, S. (2012, Julho e Dezembro). Emoções na Sobredotação: da Teoria à Prática. *Revista Amazônica*, 10 (1), 165-185.

U.N.E.S.C.O. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: U.N.E.S.C.O.

U.N.E.S.C.O. (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação – Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília: U.N.E.S.C.O.

U.N.E.S.C.O.(1994, Junho). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. In *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. U.N.E.S.C.O., Salamanca.

Veiga, F.H. (2013). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação – Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi Editores.

Vigotsky, L. (2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Wechsler, S. (1994, Julho). *A Educação de Alunos Criativos Através dos Estilos de Aprender*. Universidade do Minho: Revista Portuguesa de Educação, (1 e 2), 15-26.

Winner, E. (1999). *Crianças Sobredotadas: Mitos e Realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.

## **Documentos consultados:**

Decreto- Lei 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129 - 1.ª série* Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4 - 1.ª série* Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho de 2017. *Diário da República n.º 128 - 2.ª série* Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. *Diário da República n.º 143 - 2.ª série* Lisboa: Ministério da Educação.

Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto. *Diário da República n.º 149 - 1.ª série* Lisboa: Ministério da Educação.



# **ANEXOS**



## **Anexo 1**

Relação sequencial entre Temas Centrais e Questões do  
Inquérito por Questionário

<b>Objetivos</b>	<b>Temáticas Centrais</b>	<b>Questões/Afirmações</b>
	Género	1.1. Género
	Idade	1.2. Idade
	Habilitações Académicas	1.3. Habilitações Académicas
	Formação Complementar	1.4.1. Pós graduação
1.4.1.1. Qual?		
Analisar as perceções dos professores no que toca à sobredotação, comparando com os mitos reconhecidos pelos teóricos	Q.I.	2.1.7. Um sobredotado deve possuir capacidades acima da média nas áreas linguística ou lógico-matemática e espacial.
		2.1.6. Resultados excepcionais em avaliações de Q.I. conferem o diagnóstico de sobredotação.
	Determinação Biológica	2.1.3. A sobredotação é inata, não precisa de ser estimulada.
	Determinação Ambiental	2.1.2. Educadores que estimulam precocemente as capacidades das suas crianças, terão maior probabilidade de ter educandos sobredotados.
		2.1.4. Na realidade, todas as crianças são sobredotadas em determinada área, dependendo da estimulação a que estão sujeitas.
	Determinação Biológica e Ambiental	2.1.5. A sobredotação resulta da conjugação de vários fatores: biopsicossociais.
Ajustamento social e saúde	2.2.13. O sobredotado é um modelo de ajustamento social e emocional, conjugado com	

Objetivos	Temáticas Centrais	Questões/Afirmações
		capacidade intelectual acima da média.
		2.2.9. Os sobredotados possuem, normalmente, uma baixa literacia emocional.
	Adulter do sobredotado	2.2.16. O sobredotado, devido à sua excecionalidade, aquando adulto tem um futuro brilhante.
		2.2.17. Nem sempre uma criança sobredotada se torna um adulto com altas capacidades criativas e bem-sucedido.
Perceber se os professores utilizam métodos diferenciadores na presença de alunos sobredotados.	Influência socioeconómica na sobredotação	2.1.1. A sobredotação é resultado de um conjunto de fatores socioeconómicos
	Motivação	2.2.11. O desinteresse pelas aprendizagens são frequentes em alunos sobredotados.
		3.1.6. Deve-se motivar o aluno sobredotado, através da colocação de questões criativas que o façam pensar acerca dos conteúdos programáticos
		3.1.9. O professor deve evitar tarefas rotineiras para o aluno sobredotado, que o podem levar a desmotivar.
		3.2.6. Os sobredotados são naturalmente motivados, por

Objetivos	Temáticas Centrais	Questões/Afirmações
		isso não necessitam de adaptações pedagógicas na sala de aula.
	Necessidades Educativas Especiais	3.1.2. O sobredotado deve ter um PEI.
		3.2.1. Os sobredotados possuem necessidades educativas especiais, daí ser necessário existir uma pedagogia diferenciada.
		3.2.4. Os programas educativos específicos são importantes para o ajustamento emocional e social do aluno sobredotado.
		3.2.5. O aluno sobredotado não necessita de adaptações pedagógicas na sala de aula para obter resultados excepcionais.
		3.2.7. A escola é um local pouco estimulante para o sobredotado, aquando não existem adaptações pedagógicas à criança.
	Acompanhamento pedagógico	3.2.2. Os sobredotados não necessitam de tanto tempo de explicação dedicado em sala de aula, visto já possuírem capacidades excepcionais
		3.1.3. O sobredotado deve trabalhar com tutoria do

Objetivos	Temáticas Centrais	Questões/Afirmações
		<p>professor, de modo a orientá-lo na procura de informação.</p> <p>3.1.5. O professor deve facultar informações ao sobredotado, mesmo fora dos conteúdos do seu programa.</p> <p>3.1.7. O professor deve possuir atividades “extra” para o caso do aluno sobredotado acabar antes dos colegas.</p> <p>3.1.8. O professor deve facilitar material individualizado ao aluno sobredotado, de acordo com as suas características e interesses.</p> <p>3.1.10. O professor deve motivar o aluno sobredotado para a reflexão acerca de novas maneiras de resolver determinada situação.</p> <p>3.1.1. O sobredotado deve trabalhar autonomamente.</p>
	<p>Promoção/Gestão Psicoeducativa</p>	<p>3.1.4. O professor deve auxiliar o aluno sobredotado a gerir a frustração, quando experencia situações de insucesso.</p> <p>3.2.8. A potencialização ou inibição do aluno sobredotado, em termos sociais, depende em grande parte das respostas</p>

Objetivos	Temáticas Centrais	Questões/Afirmações
		educativas que lhe são disponibilizadas pela escola.
		3.2.3. O ensino diferenciado para sobredotados é essencial, de modo a estimular o seu interesse e melhorar o seu autoconceito.
	Estratégias pedagógicas	3.4 Explícite como atuaria, a nível de estratégias e métodos, se uma criança sobredotada fizesse parte da (s) sua (s) turma (s)?
Entender a perceção que os professores possuem em relação às características dos indivíduos sobredotados.	Capacidade	2.1.8. Os sobredotados constituem um grupo homogéneo, possuindo todas as mesmas características.
		2.2.1. O aluno sobredotado possui capacidades acima da média.
		2.2.4. O sobredotado tem capacidades superiores em todas as áreas académicas.
		2.2.5. Um aluno pode ser sobredotado apenas numa área, apresentando desempenhos normais em todas as outras.
	Desempenho	2.2.2. Quando uma criança demonstra precocemente talento em determinada área é um sobredotado.
Criatividade	2.2.3. Duas grandes características do aluno	

<b>Objetivos</b>	<b>Temáticas Centrais</b>	<b>Questões/Afirmações</b>
		sobredotado são: elevado nível de autonomia e resolução de problemas de forma criativa.
	Auto-estima	2.2.6. Os sobredotados possuem uma elevada autoestima.
		2.2.10. Os sobredotados são alunos com baixa autoestima.
	Curiosidade	2.2.8. Os sobredotados são altamente curiosos, não aceitando explicações superficiais acerca dos temas.
	Atenção	2.2.12. Os sobredotados possuem Déficit de Atenção.
	Ajustamento Social e Emocional	2.2.14. O sobredotado tem problemas de ajustamento social e emocional.
	Ética	2.2.15. As crianças sobredotadas revelam elevado interesse e preocupação pelos problemas do mundo.
		2.2.7. Os sobredotados são muito egocêntricos.
Reconhecimento da Sobredotação	3.3. Considera que na sua turma existe alguma criança sobredotada?	
Perceber a formação que os professores possuem no que toca à sobredotação.	Formação em Necessidades Educativas Especiais	1.4.2. Formação na área das Necessidades Educativas Especiais, especificamente na área da sobredotação?
		1.4.2.1. Se sim, qual?

<b>Objetivos</b>	<b>Temáticas Centrais</b>	<b>Questões/Afirmações</b>
		1.4.2.2. Total de Horas de Formação
	Interesse na área da Sobredotação	1.4.3. A sobredotação é uma área que lhe interessa?
		1.4.4 O que já realizou na área da sobredotação?
	Autoavaliação/preparação para trabalhar na sobredotação	3.5. Acha-se preparado para trabalhar com alunos sobredotados?
		3.5.1. Porquê?

## **Anexo 2**

Despacho de pedido de autorização para aplicação de  
questionário no Agrupamento de Escolas Henrique  
Sommer (Via email)

**Daniela Ariana Lopes Batalha**

**Rua da Fonte, 7A - Casais dos Ledos**

**2440-017 Batalha**

**Data:** 17 de janeiro de 2018

**Assunto:** Pedido de autorização para estudo no âmbito do Mestrado em Educação Especial

Ex.mo Diretor do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer

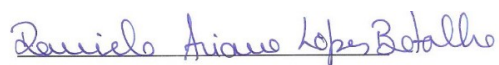
Prof. Jorge Bajouco

Eu, Daniela Ariana Lopes Batalha, portadora do Cartão de Cidadão 13759591, a desempenhar funções de Assistente Operacional, no Agrupamento de Escolas Henrique Sommer, venho por este meio solicitar a Vossa autorização para o desenvolvimento de atividades de investigação, no âmbito do projeto final do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, que frequento na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Em termos gerais, o trabalho a desenvolver tem como objetivo perceber o conhecimento que os docentes do 1º/2º ciclos possuem na área da sobredotação. Para tal, será necessária a aplicação de um questionário a todos os docentes dos ciclos suprarreferido. Todas as atividades serão orientadas pela Professora Doutora Maria João Santos.

Informo ainda, que pretendemos desenvolver todas as atividades fora do meu horário laboral, não prejudicando qualquer atividade à qual estou afeta. No seu decurso, obedeceremos aos padrões éticos que regem a minha conduta profissional, bem como asseguraremos a proteção da identidade dos participantes e confidencialidade dos resultados obtidos.

Pedindo deferimento,



### **Anexo 3**

Questionário destinado aos docentes de 1º e 2º Ciclos do  
Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Henrique  
Sommer

Exmo (a). Senhor (a) Professor (a),

No contexto do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, elaborou-se o seguinte questionário com o intuito de recolher informação acerca da perceção dos docentes do 1º e 2º ciclos sobre o conceito de sobredotação.

A informação recolhida será tratada na dissertação de mestrado sob orientação da Professora Doutora Maria João Santos. Os dados recolhidos têm um carácter confidencial.

Agradeço desde já a sua participação!

Daniela Ariana Lopes Batalha

### **PARTE 1 – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

Assinale com uma cruz (X) o quadrado correspondente à sua resposta.

#### **1.1 Género**

Feminino	<input type="checkbox"/>
Masculino	<input type="checkbox"/>

#### **1.2 Idade**

21 – 30 anos	<input type="checkbox"/>
31 – 40 anos	<input type="checkbox"/>
41 – 50 anos	<input type="checkbox"/>
51 – 60 anos	<input type="checkbox"/>
61 – 70 anos	<input type="checkbox"/>
≥ 71 anos	<input type="checkbox"/>

#### **1.3 Habilitações Académicas**

Bacharelato	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>

## 1.4 Formação complementar

### 1.4.1

Pós-graduação	Sim		Não	
---------------	-----	--	-----	--

#### 1.4.1.1 Se sim, qual?

---

### 1.4.2

Formação na área das Necessidades Educativas Especiais, especificamente na área da sobredotação?	Sim		Não	
--	-----	--	-----	--

#### 1.4.2.1. Se sim, qual?

---

#### 1.4.2.2. Total de Horas de formação

---

### 1.4.3

A sobredotação é uma área que lhe interessa?	Sim		Não	
--	-----	--	-----	--

1.4.4 O que já realizou na área da sobredotação? Assinale com uma cruz (X) o quadrado correspondente à sua resposta.

Formação	
Conferência	
Leituras	

## PARTE 2 – Sobredotação

2.1 As afirmações seguintes têm por objetivo perceber o que entende e como percebe a ideia dos alunos sobredotados. Assinale com uma cruz (X) o quadrado correspondente à sua resposta.

	<b>Concordo absolutamente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo absolutamente</b>	<b>Sem opinião</b>
<b>2.1.1.</b> A sobredotação é resultado de um conjunto de fatores socioeconómicos.					
<b>2.1.2.</b> Educadores que estimulam precocemente as capacidades das suas crianças, terão maior probabilidade de ter educandos sobredotados.					
<b>2.1.3.</b> A sobredotação é inata, não precisa de ser estimulada.					
<b>2.1.4.</b> Na realidade, todas as crianças são sobredotadas em determinada área, dependendo da estimulação a que estão sujeitas.					
<b>2.1.5.</b> A sobredotação resulta da conjugação de vários fatores: biopsicossociais.					
<b>2.1.6.</b> Resultados excepcionais em avaliações de Q.I. conferem o diagnóstico de sobredotação.					

	<b>Concordo absolutamente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo absolutamente</b>	<b>Sem opinião</b>
<b>2.1.7.</b> Um sobredotado deve possuir capacidades acima da média nas áreas linguística ou lógico-matemática e espacial.					
<b>2.1.8.</b> Os sobredotados constituem um grupo homogêneo, possuindo todos as mesmas características.					

**2.2** As afirmações seguintes estão relacionadas com o perfil do aluno sobredotado. Assinale com uma cruz (X) o quadrado correspondente à sua resposta.

	<b>Concordo absolutamente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo absolutamente</b>	<b>Sem opinião</b>
<b>2.2.1.</b> O aluno sobredotado possui capacidades acima da média.					
<b>2.2.2.</b> Quando uma criança demonstra precocemente talento em determinada área é um sobredotado.					
<b>2.2.3.</b> Duas grandes características do aluno sobredotado são: elevado nível de autonomia e resolução de problemas de forma criativa.					
<b>2.2.4.</b> O sobredotado tem capacidades superiores em todas as áreas académicas.					

	<b>Concordo absolutamente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo absolutamente</b>	<b>Sem opinião</b>
<b>2.2.5.</b> Um aluno pode ser sobredotado apenas numa área, apresentando desempenhos normais em todas as outras.					
<b>2.2.6.</b> Os sobredotados possuem uma elevada autoestima.					
<b>2.2.7.</b> Os sobredotados são muito egocêntricos.					
<b>2.2.8.</b> Os sobredotados são altamente curiosos, não aceitando explicações superficiais acerca dos temas.					
<b>2.2.9.</b> Os sobredotados possuem, normalmente, uma baixa literacia emocional.					
<b>2.2.10.</b> Os sobredotados são alunos com baixa autoestima.					
<b>2.2.11.</b> O desinteresse pelas aprendizagens são frequentes em alunos sobredotados.					
<b>2.2.12.</b> Os sobredotados possuem Défice de Atenção.					
<b>2.2.13.</b> O sobredotado é um modelo de ajustamento social e emocional, conjugado com capacidade					

	<b>Concordo absolutamente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo absolutamente</b>	<b>Sem opinião</b>
intelectual acima da média.					
<b>2.2.14.</b> O sobredotado tem problemas de ajustamento social e emocional.					
<b>2.2.15.</b> As crianças sobredotadas revelam elevado interesse e preocupação pelos problemas do mundo.					
<b>2.2.16.</b> O sobredotado, devido à sua excecionalidade, aquando adulto tem um futuro brilhante.					
<b>2.2.17.</b> Nem sempre uma criança sobredotada se torna um adulto com altas capacidades criativas e bem-sucedido.					

### **PARTE 3 – Sobredotação e Práticas Pedagógicas**

**3.1** As afirmações seguintes são sobre o que pensa acerca do perfil do aluno sobredotado e as práticas pedagógicas. Assinale com uma cruz (X) o quadrado correspondente à sua resposta.

	<b>Concordo absolutamente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo absolutamente</b>	<b>Sem opinião</b>
<b>3.1.1.</b> O sobredotado deve trabalhar autonomamente.					
<b>3.1.2.</b> O sobredotado deve ter um PEI.					
<b>3.1.3.</b> O sobredotado deve trabalhar com tutoria do professor, de modo a					

	<b>Concordo absolutamente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo absolutamente</b>	<b>Sem opinião</b>
orientá-lo na procura de informação.					
<b>3.1.4.</b> O professor deve auxiliar o aluno sobredotado a gerir a frustração, quando experienciar situações de insucesso.					
<b>3.1.5.</b> O professor deve facultar informações ao sobredotado, mesmo fora dos conteúdos do seu programa.					
<b>3.1.6.</b> Deve-se motivar o aluno sobredotado, através da colocação de questões criativas que o façam pensar acerca dos conteúdos programáticos.					
<b>3.1.7.</b> O professor deve possuir atividades “extra” para o caso do aluno sobredotado acabar antes dos colegas.					
<b>3.1.8.</b> O professor deve facilitar material individualizado ao aluno sobredotado, de acordo com as suas características e interesses.					
<b>3.1.9.</b> O professor deve evitar tarefas rotineiras para o aluno sobredotado,					

	<b>Concordo absolutamente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo absolutamente</b>	<b>Sem opinião</b>
que o podem levar a desmotivar.					
<b>3.1.10.</b> O professor deve motivar o aluno sobredotado para a reflexão acerca de novas maneiras de resolver determinada situação.					

**3.2** Qual a sua perceção no que concerne aos sobredotados? Assinale com uma cruz (X) o quadrado correspondente à sua resposta.

	<b>Concordo absolutamente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo absolutamente</b>	<b>Sem opinião</b>
<b>3.2.1.</b> Os sobredotados possuem necessidades educativas especiais, daí ser necessário existir uma pedagogia diferenciada.					
<b>3.2.2.</b> Os sobredotados não necessitam de tanto tempo de explicação dedicado em sala de aula, visto já possuírem capacidades excepcionais.					
<b>3.2.3.</b> O ensino diferenciado para sobredotados é essencial, de modo a estimular o seu interesse e melhorar o seu autoconceito.					
<b>3.2.4.</b> Os programas educativos específicos são importantes para o ajustamento emocional e					

	<b>Concordo absolutamente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo absolutamente</b>	<b>Sem opinião</b>
social do aluno sobredotado.					
<b>3.2.5.</b> O aluno sobredotado não necessita de adaptações pedagógicas na sala de aula para obter resultados excepcionais.					
<b>3.2.6.</b> Os sobredotados são naturalmente motivados, por isso não necessitam de adaptações pedagógicas na sala de aula.					
<b>3.2.7.</b> A escola é um local pouco estimulante para o sobredotado, aquando não existem adaptações pedagógicas à criança.					
<b>3.2.8.</b> A potencialização ou inibição do aluno sobredotado, em termos sociais, depende em grande parte das respostas educativas que lhe são disponibilizadas pela escola.					

### 3.3

Considera que na (s) sua (s) turma (s) existe alguma criança sobredotada?	Sim		Não	
---	-----	--	-----	--

**3.4** Explícite como atuaria, a nível de estratégias e métodos, se uma criança sobredotada fizesse parte da (s) sua (s) turma (s)?

---

---

---

---

---

---

**3.5**

Acha-se preparado para trabalhar com alunos sobredotados?	Sim		Não	
---	-----	--	-----	--

**3.5.1. Porquê?**

---

---

---

---

**Agradeço a sua participação!**



## **Anexo 4**

Dados do Questionário dos docentes de 1º Ciclo do Ensino  
Básico do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer  
(Excel)

1.1	1.2	1.3
<b>Género</b>	<b>Idade</b>	<b>Habilitações Académicas</b>
Masculino	51-60 anos	Licenciatura
Feminino	51-60 anos	Mestrado
Feminino	41-50 anos	Licenciatura
Feminino	31-40 anos	Licenciatura
Feminino	31-40 anos	Licenciatura
Feminino	51-60 anos	Mestrado
Feminino	41-50 anos	Licenciatura
Feminino	41-50 anos	Licenciatura
Masculino	41-50 anos	Licenciatura
Feminino	31-40 anos	Licenciatura
Feminino	51-60 anos	Licenciatura
Feminino	41-50 anos	Mestrado
Feminino	41-50 anos	Licenciatura
Feminino	41-50 anos	Mestrado
Feminino	51-60 anos	Licenciatura
Feminino	51-60 anos	Licenciatura

1.4.1	1.4.1.1
<b>Pós graduação</b>	<b>Qual</b>
Não	
S/R	
S/R	
Não	
Não	
Não	
S/R	
Não	
S/R	
Não	
Não	
Não	
Sim	Educação Especial- Domínio Cognitivo Motor
Não	



Não	S/R	Discordo
Sim	Leituras	Discordo
Sim	Conferência	Discordo
Sim	Formação e Leituras	Discordo absolutamente
Sim	Leituras	Discordo
Sim	Conferência e Leituras	Discordo
Sim	S/R	Concordo
Sim	Leituras	Discordo

2.1.2	2.1.3
<b>Educadores que estimulam precocemente as capacidades das suas crianças, terão maior probabilidade de ter educandos sobredotados.</b>	<b>A sobredotação é inata, não precisa de ser estimulada.</b>
Discordo	Concordo
Discordo absolutamente	Sem opinião
Discordo	Discordo
Discordo	Concordo
Discordo	Discordo
Discordo	Concordo
Concordo	Discordo
Discordo	Discordo
Concordo	Discordo
Discordo absolutamente	Discordo
Discordo	Concordo
Concordo absolutamente	Discordo
Discordo	Discordo
Discordo	Concordo
Concordo	Discordo
Concordo	Concordo

2.1.4	2.1.5
<b>Na realidade, todas as crianças são sobredotadas em determinada área, dependendo da estimulação a que estão sujeitas.</b>	<b>A sobredotação resulta da conjugação de vários fatores: biopsicossociais.</b>
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo
Discordo	Discordo
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo absolutamente
Concordo	Concordo
Discordo	Concordo
Sem opinião	Discordo
Discordo absolutamente	Concordo absolutamente
Discordo	Concordo
Concordo	Concordo
Discordo	Discordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo absolutamente
Discordo	Concordo

2.1.6.	2.1.7.
<b>Resultados excepcionais em avaliações de Q.I. conferem o diagnóstico de sobredotação.</b>	<b>Um sobredotado deve possuir capacidades acima da média nas áreas linguísticas ou lógico-matemática e espacial.</b>
Concordo	Concordo
Sem opinião	Discordo
Concordo	Sem opinião
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo
Concordo	Sem opinião
Discordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo

Concordo absolutamente	Concordo
Discordo	Concordo
Concordo absolutamente	Discordo absolutamente
Concordo	Discordo
Sem opinião	Concordo
Concordo	Concordo absolutamente
Concordo	Concordo

2.1.8	2.2.1
<b>Os sobredotados constituem um grupo homogêneo, possuindo todos as mesmas características.</b>	<b>O aluno sobredotado possui capacidades acima da média.</b>
Discordo	Concordo
Discordo absolutamente	Concordo
Discordo	Concordo
Discordo absolutamente	Concordo
Discordo absolutamente	Concordo
Discordo absolutamente	Concordo absolutamente
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo
Discordo absolutamente	Concordo absolutamente
Discordo	Concordo absolutamente
Discordo absolutamente	Concordo
Discordo	Concordo
S/R	Concordo
Concordo	Concordo absolutamente
Discordo	Concordo

2.2.2	2.2.3
<b>Quando uma criança demonstra precocemente talento em determinada área é um sobredotado.</b>	<b>Duas grandes características do aluno sobredotado são: elevado nível de autonomia e resolução de problemas de forma criativa.</b>
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo
Discordo	Discordo
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo
Discordo absolutamente	Discordo
Discordo	Discordo
Discordo	Discordo
Discordo	Discordo absolutamente
Discordo	Concordo

2.2.4	2.2.5
<b>O sobredotado tem capacidades superiores em todas as áreas acadêmicas.</b>	<b>Um aluno pode ser sobredotado apenas numa área, apresentando desempenhos normais em todas as outras.</b>
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo
Concordo	Discordo
Discordo absolutamente	Concordo absolutamente
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo
Concordo	Concordo
Discordo	Concordo

Discordo absolutamente	Concordo
Discordo	Concordo
Discordo absolutamente	Concordo absolutamente
Discordo	Discordo
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo

2.2.6	2.2.7	2.2.8
<b>Os sobredotados possuem uma elevada autoestima.</b>	<b>Os sobredotados são muito egocêntricos.</b>	<b>Os sobredotados são altamente curiosos, não aceitando explicações superficiais acerca dos temas.</b>
Concordo	Discordo	Concordo
Discordo	Sem opinião	Concordo
Discordo	Sem opinião	Sem opinião
Discordo	Discordo	Concordo
Discordo	Discordo	Concordo absolutamente
Sem opinião	Sem opinião	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo
Discordo	Concordo	Concordo
Discordo	Concordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo absolutamente
Discordo	Concordo	Concordo
Discordo	Concordo	Concordo absolutamente
Discordo	Discordo	Discordo
Discordo	Discordo	Discordo
Discordo	Discordo	Concordo absolutamente
Discordo	Discordo	Concordo

2.2.9	2.2.10	2.2.11
<b>Os sobredotados possuem, normalmente, uma baixa literacia emocional.</b>	<b>Os sobredotados são alunos com baixa autoestima.</b>	<b>O desinteresse pelas aprendizagens são frequentes em alunos sobredotados.</b>
Discordo	Discordo	Discordo
Sem opinião	Sem opinião	Concordo
Sem opinião	Sem opinião	Sem opinião
Discordo	Discordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo	Sem opinião	Concordo
Discordo	Discordo	Discordo
Discordo	Discordo	Concordo
Discordo	Concordo	Concordo
Concordo	Discordo absolutamente	Discordo
Sem opinião	Discordo	Discordo
Discordo	Discordo absolutamente	Discordo
Discordo	Concordo	Discordo
Discordo	Discordo	Discordo
Discordo	Discordo	Discordo
Discordo	Discordo	Concordo

2.2.12	2.2.13	2.2.14
<b>Os sobredotados possuem Défice de Atenção.</b>	<b>O sobredotado é um modelo de ajustamento social e emocional, conjugado com capacidade intelectual acima da média.</b>	<b>O sobredotado tem problemas de ajustamento social e emocional.</b>
Discordo	Concordo	Discordo
Concordo	Sem opinião	Sem opinião
Sem opinião	Discordo	Sem opinião
Concordo	Concordo	Concordo
Sem opinião	Sem opinião	Sem opinião
Sem opinião	Sem opinião	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo
Discordo	Concordo	Concordo

Discordo	Discordo	Concordo
Discordo	Concordo	Concordo absolutamente
Discordo	Concordo	Discordo
Discordo	Discordo	Concordo
Concordo	Discordo	Concordo
Discordo	Concordo	Discordo
Discordo	Concordo absolutamente	Discordo
Discordo	Concordo	Concordo

2.2.15	2.2.16	2.2.17
<b>As crianças sobredotadas revelam elevado interesse e preocupação pelos problemas do mundo.</b>	<b>O sobredotado, devido à sua excecionalidade, aquando adulto tem um futuro brilhante.</b>	<b>Nem sempre uma criança sobredotada se torna um adulto com altas capacidades criativas e bem-sucedido.</b>
Discordo	Concordo	Concordo
Sem opinião	Discordo	Concordo
Sem opinião	Discordo	Concordo
Discordo	Discordo	Concordo
Sem opinião	Discordo	Concordo
Discordo	Discordo	Concordo
Concordo	Discordo	Concordo
Discordo	Discordo	Discordo
Concordo	Discordo	Concordo
Discordo	Discordo absolutamente	Concordo
Concordo	Discordo	Concordo
Concordo	Concordo	Discordo
Discordo	Discordo	Concordo
Discordo	Discordo	Concordo absolutamente
Concordo	Sem opinião	Concordo
Discordo	Discordo	Concordo

3.1.1.	3.1.2.	3.1.3.
<b>O sobredotado deve trabalhar autonomamente.</b>	<b>O sobredotado deve ter um PEI.</b>	<b>O sobredotado deve trabalhar com tutoria do professor, de modo a orientá-lo na procura de informação.</b>
Concordo	Discordo	Concordo
Discordo	Concordo	Concordo
Discordo	Discordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo
Discordo	Concordo	Concordo
Sem Opinião	Concordo	Concordo
Discordo	Discordo	Concordo
Discordo	Concordo	Concordo
Discordo	Concordo	Concordo
Discordo	Concordo	Sem Opinião
Concordo	Discordo	Discordo
Discordo	Concordo	Concordo
Discordo	Concordo	Concordo
Concordo	Discordo	Concordo
Discordo	Discordo	Concordo
Discordo	Concordo	Concordo

3.1.4	3.1.5	3.1.6
<b>O professor deve auxiliar o aluno sobredotado a gerir a frustração, quando experiencia situações de insucesso.</b>	<b>O professor deve facultar informações ao sobredotado, mesmo fora dos conteúdos do seu programa.</b>	<b>Deve-se motivar o aluno sobredotado, através da colocação de questões criativas que o façam pensar acerca dos conteúdos programáticos.</b>
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo absolutamente	Concordo	Concordo absolutamente
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo absolutamente	Concordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo absolutamente
Concordo	Concordo	Concordo absolutamente

3.1.7	3.1.8
<b>O professor deve possuir atividades “extra” para o caso do aluno sobredotado acabar antes dos colegas.</b>	<b>O professor deve facilitar material individualizado ao aluno sobredotado, de acordo com as suas características e interesses.</b>
Concordo	Concordo
Sem opinião	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Discordo
Concordo	Concordo
Concordo absolutamente	Concordo absolutamente
Concordo	Concordo
Concordo absolutamente	Concordo absolutamente
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo absolutamente	Concordo
Concordo absolutamente	Concordo absolutamente

3.1.9	3.1.10	3.2.1
<b>O professor deve evitar tarefas rotineiras para o aluno sobredotado, que o podem levar a desmotivar.</b>	<b>O professor deve motivar o aluno sobredotado para a reflexão acerca de novas maneiras de resolver determinada situação.</b>	<b>Os sobredotados possuem necessidades educativas especiais, daí ser necessário existir uma pedagogia diferenciada.</b>
Discordo	Concordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo
Discordo	Concordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo absolutamente
Concordo	Discordo	Concordo

Concordo	Concordo	Concordo
Discordo	Concordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo	Concordo absolutamente	Concordo absolutamente
Concordo	Concordo	Discordo
Concordo	Concordo	Discordo
Discordo	Concordo	Concordo
Discordo	Concordo	Concordo
Discordo	Concordo absolutamente	Discordo
Concordo	Concordo	Concordo

3.2.2	3.2.3	3.2.4
<b>Os sobredotados não necessitam de tanto tempo de explicação dedicado em sala de aula, visto já possuírem capacidades excepcionais.</b>	<b>O ensino diferenciado para sobredotados é essencial, de modo a estimular o seu interesse e melhorar o seu autoconceito.</b>	<b>Os programas educativos específicos são importantes para o ajustamento emocional e social do aluno sobredotado.</b>
Concordo	Concordo	Concordo
Discordo	Concordo	Sem opinião
Discordo	Concordo	Concordo
Discordo	Concordo	Concordo
Discordo	Concordo absolutamente	Concordo absolutamente
Sem opinião	Concordo absolutamente	Concordo absolutamente
Discordo	Concordo	Discordo
Concordo	Discordo	Sem opinião
Discordo	Discordo	Concordo
Discordo	Concordo absolutamente	Concordo absolutamente
Concordo	Concordo	Discordo
Concordo	Concordo	Concordo
Discordo	Concordo	Concordo
Discordo	Concordo	Discordo
Discordo	Concordo	Discordo
Discordo	Concordo	Concordo

3.2.5	3.2.6	3.2.7
<b>O aluno sobredotado não necessita de adaptações pedagógicas na sala de aula para obter resultados excepcionais.</b>	<b>Os sobredotados são naturalmente motivados, por isso não necessitam de adaptações pedagógicas na sala de aula.</b>	<b>A escola é um local pouco estimulante para o sobredotado, quando não existem adaptações pedagógicas à criança.</b>
Concordo	Discordo	Discordo
Discordo	Discordo	Concordo
Discordo	Discordo	Concordo
Discordo	Discordo	Concordo
Discordo	Discordo absolutamente	Concordo
Discordo	Discordo	Concordo
Concordo	Discordo	Discordo
Sem opinião	Discordo	Concordo
Concordo	Discordo	Concordo
Concordo	Discordo absolutamente	Concordo absolutamente
Concordo	Discordo	Discordo
Concordo	Discordo	Concordo absolutamente
Discordo	Discordo	Discordo
Discordo	Discordo absolutamente	Discordo
Concordo	Sem opinião	Discordo
Discordo	Discordo	Concordo

3.2.8	3.3
<b>A potencialização ou inibição do aluno sobredotado, em termos sociais, depende em grande parte das respostas educativas que lhe são disponibilizadas pela escola.</b>	<b>Existe algum sobredotado na sua turma</b>
Discordo	Não
Sem opinião	Não
Concordo	Não
Concordo	Não
Sem opinião	Não
Concordo	Não
Concordo absolutamente	Não
Discordo	Não

Concordo	Não
Discordo	Não
Concordo	Não
Concordo absolutamente	Não
Discordo	Não
Concordo absolutamente	Não
Discordo	Não
Concordo	Não

3.4
<b>Atuação e estratégias caso tivesse sobredotado na turma</b>
Adaptar e fazer integração na turma sem exibicionismos e atitudes de "Sou o melhor" no dia-a-dia na turma.
Diversidade de estratégias de ensino diferenciado, tal como se deve usar sempre em sala de aula. Neste caso particular solicitaria ajuda especializada.
Procederia a uma pedagogia diferenciada bem como teria de criar materiais adaptados às necessidades do aluno. No entanto, também é importante que a escola crie condições para que os professores possam trabalhar mais perto destes alunos (tempo e espaço)
Utilizaria uma pedagogia diferenciada de forma a motivá-lo para as aprendizagens e para a escola
Procuraria adequar as tarefas ao nível do aluno, tanto nas áreas fortes como nas mais fracas
Adequaria estratégias e integrava-o socialmente. Recorreria ao bom senso na ausência de formação específica
Não deveria diferenciá-lo em contexto de turma, de forma subtil lidar com a situação elaborando atividades de forma a mantê-lo motivado, assim como fazemos com os alunos que precisam de apoio educativo
Teria de frequentar formação específica e pesquisar sobre o tema
Da mesma forma
Proporcionava ao aluno atividades que promovessem a continuação do desenvolvimento intelectual do aluno, inclusive atividades para além das estipuladas pelo programa. Trabalharia bastante a parte social, o saber lidar com os outros e com a diferença (de capacidades)
S/R
Pediria superiormente o apoio de mais um adulto para a minha sala para supervisionar os trabalhos realizados pelo aluno e lhe fosse respondendo às suas necessidades.
Fornecer à criança experiências de aprendizagem diversas das do currículo, despertando o seu interesse para novos conteúdos.

Se tivesse uma criança sobredotada na minha turma propunha-lhe atividades que fossem ao encontro das suas necessidades, em função da sua sobredotação
Tentaria a integração natural e o mais natural possível relativamente ao desenvolvimento das atividades e das aprendizagens, tentando acompanhar ao máximo as rotinas da turma. Só ao verificar desinteresse e desmotivação diferenciaria as atividades.
S/R

3.5	3.5.1
<b>Sente-se preparado para atuar com sobredotado</b>	<b>Porquê?</b>
Sim	O nível atual das turmas é médio/fraco e a presença de um aluno sobredotado estimularia a tarefa e até o nosso trabalho distinto e era uma experiência nova e atraente
Não	Não tenho conhecimentos necessários e não tendo tido nunca uma situação real, não desenvolvi interesse pelo assunto
Sim	Da mesma forma que trabalho com alunos com necessidades educativas, também teria de trabalhar com os alunos sobredotados
Não	Seria um novo desafio, pois nunca trabalhei com alunos sobredotados
Sim	Porque procuraria formação e apoio para realizar o melhor trabalho possível
Não	Falta de formação específica
S/R	Nunca tive a oportunidade de estar com uma criança sobredotada. Seria mais um desafio

Não	Não tenho formação
Sim	Sim porque são crianças iguais às outras apesar de serem sobredotados
Não	Necessito de formação na área
Sim	S/R
Sim	Porque, infelizmente há alguns anos a esta parte mo 1º ciclo as turmas têm vindo a ser mistas a nível de anos de escolaridade e já estamos habituados a trabalhar com a diversidade e a heterogeneidade
Sim	Porque seja ele sobredotado ou não, como professora faço sempre o melhor para os meus alunos!
Não	Possuo pouca formação sobre o assunto
Sim	A minha formação inicial dotou-me de competências pedagógicas para trabalhar com a diversidade e diferenciação na sala de aula.
Sim	S/R



## **Anexo 5**

Dados do Questionário dos docentes de 2º Ciclo do Ensino  
Básico Agrupamento de Escolas Henrique Sommer  
(Excel)

1.1	1.2	1.3	1.4.1	1.4.1.1
<b>Género</b>	<b>Idade</b>	<b>Habilitações Académicas</b>	<b>Pós graduação</b>	<b>Qual</b>
Masculino	61-70 anos	Licenciatura	Não	
Masculino	51-60 anos	Licenciatura	Sim	Administração Escolar
Feminino	51-60 anos	Licenciatura	Não	
Feminino	61-70 anos	Mestrado	Não	
Feminino	51-60 anos	Licenciatura	Não	
Feminino	41-50 anos	Licenciatura	Não	
Feminino	51-60 anos	Bacharelato	Não	
Feminino	51-60 anos	Mestrado	Não	
Masculino	41-50 anos	Licenciatura	Não	
Feminino	41-50 anos	Licenciatura	Não	
Feminino	61-70 anos	Licenciatura	Não	
Feminino	51-60 anos	Licenciatura	Não	
Feminino	31-40 anos	Licenciatura	Sim	Educação Especial Domínio Cognitivo Motor
Feminino	41-50 anos	Licenciatura	Sim	Relações interculturais
Feminino	31-40 anos	Licenciatura	Não	
Masculino	51-60 anos	Licenciatura	Não	
Feminino	51-60 anos	Licenciatura	Sim	Complemento de Formação pela Universidade Aberta
Feminino	41-50 anos	Licenciatura	Não	

1.4.2	1.4.2.1	1.4.2.2	1.4.3	1.4.4
<b>Formação em N.E.E., especificamente na Sobredotação</b>	<b>Qual?</b>	<b>Total de horas de formação</b>	<b>Sobredotação interessa-lhe?</b>	<b>O que realizou na área da sobredotação</b>
Não			Não	Conferência e Leituras
Não			Sim	Formação e Leituras
Não			Sim	Formação e Leituras
Não			Sim	Conferência
Não			Não	
Não			Não	Leituras
Não			Não	
Não			Sim	Leituras
Não			Não	
Não			Sim	Conferência e Leituras
Não			Sim	Leituras
Sim	Pós graduação	Curso	Sim	Leituras
Não		4 horas de formação na área	Sim	Leituras
Não			Sim	Leituras
Não			Sim	Leituras
Não			Sim	Formação
Não			Não	Leituras

2.1.1	2.1.2
<b>A sobredotação é resultado de um conjunto de fatores socioeconômicos.</b>	<b>Educadores que estimulam precocemente as capacidades das suas crianças, terão maior probabilidade de ter educandos sobredotados.</b>
Discordo	Discordo
Discordo	Concordo
Discordo	Discordo
Concordo	Discordo
Discordo	Discordo
Concordo	Discordo
Discordo	Discordo
Discordo absolutamente	Discordo absolutamente
Discordo absolutamente	Discordo absolutamente
Discordo	Concordo
Discordo	Concordo
Discordo	Discordo
Discordo absolutamente	Sem opinião
Discordo absolutamente	Discordo absolutamente
Concordo	Discordo
Discordo absolutamente	Discordo absolutamente
S/R	Concordo absolutamente
Discordo	Discordo

2.1.3.	2.1.4.
<b>A sobredotação é inata, não precisa de ser estimulada.</b>	<b>Na realidade, todas as crianças são sobredotadas em determinada área, dependendo da estimulação a que estão sujeitas.</b>
Concordo	Discordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Discordo
Concordo	Sem opinião
Discordo	Concordo
Concordo	Sem opinião
Sem opinião	Sem opinião

Discordo	Concordo
Discordo	Discordo
Discordo	Discordo
Discordo	Concordo
Sem opinião	Concordo
Sem opinião	Sem opinião
Discordo	Sem opinião
Concordo absolutamente	Discordo
Discordo	Concordo
Discordo	Discordo

2.1.5	2.1.6
<b>A sobredotação resulta da conjugação de vários fatores: biopsicossociais.</b>	<b>Resultados excepcionais em avaliações de Q.I. conferem o diagnóstico de sobredotação.</b>
Sem opinião	Discordo
Concordo	Discordo
Concordo	Discordo
Concordo	Concordo
Sem opinião	Sem opinião
Concordo	Concordo
Concordo	Sem opinião
Sem opinião	Sem opinião
Discordo absolutamente	Discordo absolutamente
Concordo absolutamente	Discordo
Concordo absolutamente	Concordo
Concordo	Discordo
Discordo	Concordo
Sem opinião	Concordo
Concordo	Sem opinião
Concordo	Concordo absolutamente
Concordo absolutamente	Concordo
Concordo	Sem opinião

2.1.7	2.1.8
<b>Um sobredotado deve possuir capacidades acima da média nas áreas linguística ou lógico-matemática e espacial.</b>	<b>Os sobredotados constituem um grupo homogêneo, possuindo todos as mesmas características.</b>
Concordo	Discordo absolutamente
Concordo	Discordo
Concordo	Discordo
Discordo	Discordo
Concordo	Discordo
Concordo absolutamente	Discordo
Discordo	Discordo
Sem opinião	Discordo absolutamente
Concordo	Discordo absolutamente
Sem opinião	Discordo absolutamente
Concordo	Concordo
Discordo	Discordo
Concordo	Discordo absolutamente
Discordo	Discordo absolutamente
Concordo	Discordo
Discordo absolutamente	Discordo absolutamente
Concordo	Discordo absolutamente
Discordo	Discordo

2.2.1	2.2.2
<b>O aluno sobredotado possui capacidades acima da média.</b>	<b>Quando uma criança demonstra precocemente talento em determinada área é um sobredotado.</b>
Concordo	Discordo absolutamente
Concordo	Discordo
Concordo	Discordo
Concordo	Discordo
Concordo	Discordo
Concordo	Discordo
Concordo	Discordo
Concordo	Sem opinião
Concordo	Discordo
Concordo absolutamente	Discordo absolutamente

Concordo absolutamente	Discordo
Discordo	Discordo
Concordo absolutamente	Concordo
Concordo	Discordo absolutamente
Concordo	Discordo
Concordo	Concordo
Concordo absolutamente	Concordo absolutamente
Concordo	Discordo

2.2.3.	2.2.4.
<b>Duas grandes características do aluno sobredotado são: elevado nível de autonomia e resolução de problemas de forma criativa.</b>	<b>O sobredotado te capacidades superiores em todas as áreas académicas.</b>
Concordo	Discordo
Discordo	Discordo
Discordo	Discordo
Discordo	Discordo
Discordo	Discordo
Sem opinião	Concordo
Discordo	Discordo
Sem opinião	Discordo absolutamente
Concordo	Discordo
Concordo	Discordo absolutamente
Concordo	Discordo
Discordo absolutamente	Discordo absolutamente
Sem opinião	Discordo
Discordo	Discordo absolutamente
Concordo	Discordo
Discordo	Discordo absolutamente
Concordo	Discordo
Concordo	Discordo

2.2.5	2.2.6	2.2.7
<b>Um aluno pode ser sobredotado apenas numa área, apresentando desempenhos normais em todas as outras.</b>	<b>Os sobredotados possuem uma elevada autoestima.</b>	<b>Os sobredotados são muito egocêntricos.</b>
Concordo	Sem opinião	Sem opinião
Concordo	Discordo	Discordo
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo	Discordo	Discordo
Concordo	Discordo	Concordo
Discordo	Sem opinião	Discordo
Concordo	Discordo	Discordo
Concordo	Sem opinião	Sem opinião
Discordo	Discordo	Discordo
Concordo absolutamente	Discordo	Sem opinião
Discordo	Discordo	Concordo
Concordo	Discordo absolutamente	Discordo
Concordo	Discordo absolutamente	Discordo
Concordo	Discordo	Discordo
Concordo	Discordo	Discordo
Concordo absolutamente	Discordo absolutamente	Concordo
Concordo absolutamente	Discordo	Concordo
Concordo	Discordo	Sem opinião

2.2.8	2.2.9	2.2.10
<b>Os sobredotados são altamente curiosos, não aceitando explicações superficiais acerca dos temas.</b>	<b>Os sobredotados possuem, normalmente, uma baixa literacia emocional.</b>	<b>Os sobredotados são alunos com baixa autoestima.</b>
Concordo	Sem opinião	Sem opinião
Discordo	Sem opinião	Sem opinião
Concordo	Sem opinião	Discordo
Concordo	Sem opinião	Discordo
Concordo	Sem opinião	Discordo

Discordo	Discordo absolutamente	Discordo absolutamente
Sem opinião	Sem opinião	Discordo
Sem opinião	Sem opinião	Sem opinião
Concordo	Discordo	Discordo
Concordo absolutamente	Sem opinião	Concordo
Concordo	Discordo	Concordo
Discordo	Discordo	Concordo
Concordo absolutamente	Sem opinião	Sem opinião
Concordo	Concordo	Sem opinião
Concordo	Discordo	Discordo
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo absolutamente	S/R	Discordo
Concordo	Sem opinião	Sem opinião

2.2.11	2.2.12
<b>O desinteresse pelas aprendizagens são frequentes em alunos sobredotados.</b>	<b>Os sobredotados possuem Déficit de Atenção.</b>
Concordo	Concordo
Concordo	Discordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Sem opinião
Discordo	Sem opinião
Sem opinião	Sem opinião
Concordo	Sem opinião
Discordo	Discordo
Concordo absolutamente	Sem opinião
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Sem opinião	Discordo absolutamente
Concordo	Discordo absolutamente
Concordo	Concordo
Concordo absolutamente	Concordo
Concordo	S/R
Concordo	Concordo

2.2.13	2.2.14
<b>O sobredotado é um modelo de ajustamento social e emocional, conjugado com capacidade intelectual acima da média.</b>	<b>O sobredotado tem problemas de ajustamento social e emocional.</b>
Concordo	Concordo
Sem opinião	Concordo
Sem opinião	Concordo
Concordo	
Sem opinião	Sem opinião
Discordo	Sem opinião
Sem opinião	Sem opinião
Sem opinião	Sem opinião
Concordo	Discordo
Discordo absolutamente	Discordo absolutamente
Concordo	Concordo
Discordo	Concordo
Sem opinião	Discordo absolutamente
Sem opinião	Discordo
Discordo	Concordo
Concordo absolutamente	Concordo
Concordo	Discordo
Discordo	Concordo

2.2.15	2.2.16
<b>As crianças sobredotadas revelam elevado interesse e preocupação pelos problemas do mundo.</b>	<b>O sobredotado, devido à sua excecionalidade, aquando adulto tem um futuro brilhante.</b>
Sem opinião	Discordo
Discordo	Sem opinião
Discordo	Sem opinião
Concordo	Discordo
Sem opinião	Sem opinião
Discordo	Discordo absolutamente
Sem opinião	Discordo
Sem opinião	Sem opinião

Concordo	Discordo
Sem opinião	Discordo absolutamente
Concordo	Concordo
Discordo	Discordo
Sem opinião	Sem opinião
Discordo	Discordo absolutamente
Sem opinião	Sem opinião
Discordo	Discordo
S/R	Discordo
Concordo	Discordo

2.2.17	3.1.1	3.1.2
<b>Nem sempre uma criança sobredotada se torna um adulto com altas capacidades criativas e bem-sucedido.</b>	<b>O sobredotado deve trabalhar autonomamente.</b>	<b>O sobredotado deve ter um PEI.</b>
Concordo	Concordo	S/R
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo	Concordo	Concordo
Concordo	Discordo	Concordo
Sem opinião	Sem opinião	Sem opinião
Concordo	Concordo	Sem opinião
Sem opinião	Sem opinião	Sem opinião
Sem opinião	Discordo	Concordo
Concordo	Discordo	Discordo
Concordo absolutamente	Discordo absolutamente	Concordo
Concordo	Discordo	Discordo
Concordo	Discordo	Discordo
Concordo	Concordo	Sem opinião
Concordo	Sem opinião	Sem opinião
Concordo	Discordo	Concordo
Concordo absolutamente	Discordo absolutamente	Discordo
Concordo	Concordo absolutamente	Discordo
Concordo	Discordo	Sem opinião

3.1.3	3.1.4
<b>O sobredotado deve trabalhar com tutoria do professor, de modo a orientá-lo na procura de informação.</b>	<b>O professor deve auxiliar o aluno sobredotado a gerir a frustração, quando experiencia situações de insucesso.</b>
Concordo	Discordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Sem opinião	Concordo
Concordo	Sem opinião
Sem opinião	Sem opinião
Concordo	Concordo
Discordo	Discordo
Discordo	Concordo absolutamente
Concordo	Concordo
Discordo	Concordo
Sem opinião	Sem opinião
Discordo	Concordo absolutamente
Concordo	Concordo
Discordo	Concordo absolutamente
Concordo	Concordo
Discordo	Concordo

3.1.5	3.1.6
<b>O professor deve facultar informações ao sobredotado, mesmo fora dos conteúdos do seu programa.</b>	<b>Deve-se motivar o aluno sobredotado, através da colocação de questões criativas que o façam pensar acerca dos conteúdos programáticos.</b>
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Sem opinião	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Sem opinião

Concordo	Sem opinião
Concordo	Concordo
Concordo absolutamente	Concordo absolutamente
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo absolutamente	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo absolutamente	Concordo absolutamente
Concordo	Concordo

3.1.7	3.1.8
<b>O professor deve possuir atividades “extra” para o caso do aluno sobredotado acabar antes dos colegas.</b>	<b>O professor deve facilitar material individualizado ao aluno sobredotado, de acordo com as suas características e interesses.</b>
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo absolutamente	Concordo absolutamente
Sem opinião	Concordo
Sem opinião	Sem opinião
Concordo	Discordo
Concordo absolutamente	Concordo absolutamente
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Sem opinião	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo absolutamente
Concordo	Concordo

3.1.9.	3.1.10.
<b>O professor deve evitar tarefas rotineiras para o aluno sobredotado, que o podem levar a desmotivar.</b>	<b>O professor deve motivar o aluno sobredotado para a reflexão acerca de novas maneiras de resolver determinada situação.</b>
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Discordo	Concordo
Concordo absolutamente	Concordo
Concordo	Concordo
Sem opinião	Concordo
Concordo	Concordo
Discordo	Concordo absolutamente
Concordo	Concordo
Discordo	Concordo
Sem opinião	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo absolutamente	Concordo absolutamente
Concordo	Concordo

3.2.1	3.2.2
<b>Os sobredotados possuem necessidades educativas especiais, daí ser necessário existir uma pedagogia diferenciada.</b>	<b>Os sobredotados não necessitam de tanto tempo de explicação dedicado em sala de aula, visto já possuírem capacidades excepcionais.</b>
Concordo	Concordo
Concordo	Discordo
Concordo	Discordo
Concordo	Discordo
Concordo	Sem opinião
Concordo	Concordo
Sem opinião	Discordo

Concordo	Discordo
Discordo	Concordo
Concordo	Discordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Sem opinião
Concordo	Sem opinião
Concordo	Discordo
Concordo	Discordo
Concordo	Discordo
Concordo	Discordo

3.2.3	3.2.4
<b>O ensino diferenciado para sobredotados é essencial, de modo a estimular o seu interesse e melhorar o seu autoconceito.</b>	<b>Os programas educativos específicos são importantes para o ajustamento emocional e social do aluno sobredotado.</b>
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Sem opinião	Sem opinião
Concordo	Sem opinião
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo absolutamente
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo absolutamente	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo	Concordo
Concordo absolutamente	Concordo
Concordo	Concordo

3.2.5	3.2.6
<b>O aluno sobredotado não necessita de adaptações pedagógicas na sala de aula para obter resultados excepcionais.</b>	<b>Os sobredotados são naturalmente motivados, por isso não necessitam de adaptações pedagógicas na sala de aula.</b>
Discordo	Discordo
Concordo	Discordo
Concordo	Discordo
Discordo	Discordo
Sem opinião	Sem opinião
Sem opinião	Discordo
Discordo	Discordo
Discordo	Discordo
Concordo	Concordo
Discordo absolutamente	Discordo absolutamente
Discordo	Discordo
Discordo	Discordo
Discordo	Discordo
Discordo	Discordo
Discordo	Discordo
Discordo	Discordo absolutamente
Discordo	Discordo
Discordo	Discordo

3.2.7	3.2.8	3.3
<b>A escola é um local pouco estimulante para o sobredotado, aquando não existem adaptações pedagógicas à criança.</b>	<b>A potencialização ou inibição do aluno sobredotado, em termos sociais, depende em grande parte das respostas educativas que lhe são disponibilizadas pela escola.</b>	<b>Existe algum sobredotado na sua turma</b>
Concordo	Concordo	Não
Discordo	Concordo	Não
Discordo	Concordo	Não
Concordo	Concordo	Não
Discordo	Discordo	Não
Concordo	Concordo	Não

Sem opinião	Sem opinião	Não
Concordo	Concordo	Não
Concordo	Concordo	Não
Concordo absolutamente	Concordo absolutamente	Não
Concordo	Concordo	S/R
Discordo	Discordo	Não
Sem opinião	Sem opinião	Não
Concordo	Concordo absolutamente	Não
Concordo	Concordo	Não
Concordo	Concordo absolutamente	Não
Concordo	Concordo	S/R
Concordo	Concordo	Não

3.4
<b>Atuação e estratégias caso tivesse sobredotado na turma</b>
Recorria a metodologias e estratégias pedagógico-didáticas diversificadas promovendo a utilização de atividades estimulantes e de enriquecimento curricular e extracurricular, nas quais criaria um forte interesse e criatividade de acordo com as características do aluno. Proporcionava tarefas em várias opções, gerir tempo de acordo com necessidades do aluno, trabalho de grupo e pares, promover a aquisição da capacidade de aprendizagem autónoma
Por falta de formação não sei bem como atuaria mas considero que cada caso é um caso e por isso deveria agir de forma diferente para cada
Depende da criança dado que cada caso é um caso
Teria que preparar um programa específico para ele/ela nas suas áreas de sobredotação
Atuaria em conformidade com orientações específicas por parte de técnicos especializados na área
Tentaria explorar mais as capacidades do aluno de forma mais reflexiva
S/R
S/R
Complementar as atividades normais da aula com atividades específicas para esse aluno que estimulassem a sua curiosidade o seu potencial intelectual
Teria que procurar informação e formação na área
Realização de tarefas com soluções diversas. Materiais que indicassem ao professor o seu conhecimento exterior à escola
Faria adequações de forma a desenvolver as potencialidades do aluno

Poderia ser-lhe aplicado um plano de desenvolvimento, previsto na lei
Tentaria diversificar as atividades propostas, bem como o nível de dificuldade
Teria de me munir de muita informação e teria de ter formação na área
Satisfazer a sua curiosidade e promover atividades diferenciadas de forma a desenvolver e a aprofundar os seus conhecimentos e capacidades
Atenção mais individualizada, alternativas para as situações em que é mais rápido a realizar as tarefas, reforço positivo, solicitação da turma no sentido da sua boa integração, solicitação mais frequente

3.5	3.5.1
<b>Sente-se preparado para atuar com sobredotado</b>	<b>Porquê?</b>
Não	Por não ter formação na área das necessidades educativas especiais, na área de sobredotação
Não	Por não ter formação específica que me permita lidar convenientemente com estes alunos.
Não	Não tenho formação específica para tal, mas se tivesse, seria um desafio
Sim/Não	Na minha área disciplinar sinto algum à-vontade; contudo é complicado operacionalizar numa mesma turma, a variedade de situações de diferenciação pedagógica que os alunos exigem.
Não	É um desafio perante o qual não possuo estratégia definida
Não	Falta de formação adequada
Não	S/R

Não	S/R
Não	Falta de formação específica
Não	Porque não possuo conhecimentos sobre as estratégias e métodos necessários
Sim	Saberia orientá-los para o sucesso
Não	
Não	Acho que deveria fazer mais formação na area
Não	Tenho ainda muitas dúvidas em como gerir o espaço aula e corresponder às necessidades específicas de um aluno sobredotado
Não	Por não possuir os conhecimentos específicos apesar de que não seria impeditivo para trabalhar com o aluno pois tentaria informar-me e adaptar-me à situação
Não	Acho que iria precisar de formação complementar na área de maneira a satisfazer os interesses desses alunos tendo em conta as aprendizagens e a parte social
Sim	Um professor deve estar preparado para tudo e procurar resolver todas as situações
Não	Nunca tive essa experiencia nem sei o suficiente sobre o assunto

## **Anexo 6**

Dados dos Questionários dos docentes de 1º e 2º Ciclos do  
Ensino Básico Agrupamento de Escolas Henrique Sommer

## Análise de Questionários

**Legenda Unidades de Registo:** Sem Opinião - S.O.; Discordo Absolutamente – D.A.; Discordo – D.;  
Concordo Absolutamente – C.A.; Concordo – C.; Não respondeu – N.R.

<b>Objetivos</b>	<b>Variáveis</b>	<b>Perguntas/Afirmações</b>
	Género	<b>1.1.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> Masculino - 6 Feminino - 28
	Idade	<b>1.2.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> 21-30 anos – 0 31-40 anos – 5 41-50 anos – 12 51-60 anos – 14 61-70 anos – 3 ≥ 71 anos - 0
	Habilitações Académicas	<b>1.3.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> Bacharelato – 1 Licenciatura – 27 Mestrado - 6
	Formação Complementar	<b>1.4.1.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> Sim – 5 Não - 25 N.R. – 4
<b>1.4.1.1.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> Administração Escolar - 1 Educação Especial Domínio Cognitivo Motor – 2 Relações Interculturais – 1 Complemento de Formação - 1		
Analisar as perceções dos professores no que toca à	Q.I.	<b>2.1.7.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i>

sobredotação, comparando com os mitos reconhecidos pelos teóricos		S.O. – 4 D.A. - 2 D. – 7 C.A. – 2 C. - 19
		<b>2.1.6.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. – 7 D.A. - 1 D. – 9 C.A. – 3 C. - 14
	Determinação Biológica	<b>2.1.3.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. – 4 D.A. - 0 D. – 17 C.A. – 1 C. - 12
	Determinação Ambiental	<b>2.1.2.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. – 1 D.A. - 6 D. – 18 C.A. – 2 C. - 7  <b>2.1.4.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. – 6 D.A. - 1 D. – 16 C.A. – 0 C. - 11
	Determinação Biológica e Ambiental	<b>2.1.5.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. – 4

		D.A. - 1 D. - 4 C.A. - 6 C. - 19
	Ajustamento social e saúde	<b>2.2.13.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 10 D.A. - 1 D. - 8 C.A. - 2 C. - 13
		<b>2.2.9.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 13 D.A. - 1 D. - 14 C.A. - 0 C. - 5 N.R. - 1
	Adulterez do sobredotado	<b>2.2.16.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 7 D.A. - 4 D. - 20 C.A. - 0 C. - 3
		<b>2.2.17.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 3 D.A. - 0 D. - 2 C.A. - 3 C. - 26
	Influência socioeconómica na sobredotação	<b>2.1.1.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 0

		D.A. - 9 D. - 18 C.A. - 0 C. - 6 N.R. - 1
Perceber se os professores utilizam métodos diferenciadores na presença de alunos sobredotados.	Motivação	<b>2.2.11.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 3 D.A. - 0 D. - 10 C.A. - 2 C. - 19
		<b>3.1.6.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 2 D.A. - 0 D. - 0 C.A. - 5 C. - 27
		<b>3.1.9.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 2 D.A. - 0 D. - 9 C.A. - 4 C. - 19
		<b>3.2.6.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 2 D.A. - 5 D. - 26 C.A. - 0 C. - 1
	Necessidades Educativas Especiais	<b>3.1.2.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 6

		D.A. - 0 D. - 11 C.A. - 1 C. -15 N.R. - 1
		<b>3.2.1.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 1 D.A. - 0 D. - 4 C.A. -2 C. -27
		<b>3.2.4.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 4 D.A. - 0 D. - 4 C.A. -4 C. -22
		<b>3.2.5.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 3 D.A. - 1 D. - 20 C.A. - 0 C. -10
		<b>3.2.7.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 2 D.A. - 0 D. - 10 C.A. - 3 C. -19
	Acompanhamento pedagógico	<b>3.2.2.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 4

		D.A. - 0 D. - 21 C.A. - 0 C. -9
		<b>3.1.3.</b> <i>1° e 2° Ciclo</i> S.O. - 4 D.A. - 0 D. - 7 C.A. -0 C. -23
		<b>3.1.5.</b> <i>1° e 2° Ciclo</i> S.O. - 1 D.A. - 0 D. - 0 C.A. -6 C. -27
		<b>3.1.7.</b> <i>1° e 2° Ciclo</i> S.O. - 4 D.A. - 0 D. - 0 C.A. -6 C. -24
		<b>3.1.8.</b> <i>1° e 2° Ciclo</i> S.O. - 1 D.A. - 0 D. - 2 C.A. -6 C. -25
		<b>3.1.10.</b> <i>1° e 2° Ciclo</i> S.O. - 0 D.A. - 0

		D. - 1 C.A. -4 C. -29
		<b>3.1.1.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 4 D.A. - 2 D. - 18 C.A. - 1 C. -9
	Promoção/Gestão Psicoeducativa	<b>3.1.4.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 3 D.A. - 0 D. - 2 C.A. -5 C. -24
		<b>3.2.8.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 4 D.A. - 0 D. - 7 C.A. -6 C. -17
<b>3.2.3.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 1 D.A. - 0 D. - 2 C.A. -5 C. -26		
	Estratégias pedagógicas	<b>3.4</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> Promoção da integração social- 4 Adoção de Estratégias de Ensino Diferenciado - 21

		<p>Solicitação de Ajuda Especializada – 3</p> <p>Necessidade de Formação Específica – 4</p> <p>Necessidade de Espaços físicos e aumento de tempo para apoio – 1</p> <p>Utilização de estratégias iguais para todos os alunos – 2</p> <p>N.R.- 5</p>
<p>Entender o conhecimento que os professores admitem possuir em relação às características dos indivíduos sobredotados.</p>	<p>Capacidade</p>	<p><b>2.1.8.</b></p> <p><i>1º e 2º Ciclo</i></p> <p>S.O. – 0</p> <p>D.A. - 14</p> <p>D. – 17</p> <p>C.A. – 0</p> <p>C. -2</p> <p>N.R. - 1</p>
		<p><b>2.2.1.</b></p> <p><i>1º e 2º Ciclo</i></p> <p>S.O. – 0</p> <p>D.A. - 0</p> <p>D. – 1</p> <p>C.A. –8</p> <p>C. -25</p>
		<p><b>2.2.4.</b></p> <p><i>1º e 2º Ciclo</i></p> <p>S.O. – 0</p> <p>D.A. - 8</p> <p>D. – 23</p> <p>C.A. – 0</p> <p>C. -3</p>
		<p><b>2.2.5.</b></p> <p><i>1º e 2º Ciclo</i></p> <p>S.O. – 0</p> <p>D.A. - 0</p> <p>D. – 5</p>

		C.A. -5 C. -24
	Desempenho	<b>2.2.2.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 1 D.A. - 4 D. - 26 C.A. - 1 C. - 2
	Criatividade	2.2.3. <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 3 D.A. - 2 D. - 11 C.A. - 0 C. - 18
	Auto-estima	2.2.6. <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 4 D.A. - 3 D. - 23 C.A. - 0 C. - 4
		<b>2.2.10.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 9 D.A. - 3 D. - 15 C.A. - 0 C. - 7
	Curiosidade	<b>2.2.8.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. - 3 D.A. - 0 D. - 5 C.A. - 7

		C. -19
	Atenção	<b>2.2.12.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. – 8 D.A. - 2 D. – 11 C.A. – 0 C. -12 N.R. - 1
	Ajustamento Social e Emocional	<b>2.2.14.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. – 7 D.A. - 2 D. – 7 C.A. -1 C. -16 N.R. – 1
	Ética	<b>2.2.15.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. – 10 D.A. - 0 D. – 14 C.A. – 0 C. -9 N.R..- 1
		<b>2.2.7.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> S.O. – 7 D.A. - 1 D. – 15 C.A. – 0 C. -11
Perceber a formação que os professores admitem possuir no que toca à sobredotação.	Formação em Necessidades Educativas Especiais	<b>1.4.2.</b> <i>1º e 2º Ciclo</i> Sim - 1 Não - 33

		<p><b>1.4.2.1.</b> 2º Ciclo Pós-Graduação</p>
		<p><b>1.4.2.2.</b> 2º Ciclo 4 horas</p>
	Interesse na área da Sobredotação	<p><b>1.4.3.</b> 1º e 2º Ciclo Sim –24 Não –9</p>
		<p><b>1.4.4</b> 1º e 2º Ciclo Formação – 4 Leituras – 22 Conferência – 7 N.R. -8</p>
	Autoavaliação/preparação para trabalhar na sobredotação	<p><b>3.5.</b> 1º e 2º Ciclo Sim – 11 Não – 21 N.R. - 2</p>
		<p>3.5.1. 1º e 2º Ciclo Não possuo interesse em trabalhar na área da sobredotação – 1 Trabalhar com sobredotados seria igual ao trabalho com outras crianças com N.E.E. – 2 Seria um novo desafio – 12 Procurava formação – 3 Falta de Formação – 14 N.R. – 5</p>