

**ANA CAROLINA DUARTE RODRIGUES
ARROTEIA SILVA E SOUSA**

**CRIATIVIDADE E SOBREDOTAÇÃO
DAS TEORIAS ÀS PRÁTICAS**

Orientador: Prof. Doutor Nuno Mateus

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

**Lisboa
2014**

**ANA CAROLINA DUARTE RODRIGUES
ARROTEIA SILVA E SOUSA**

**CRIATIVIDADE E SOBREDOTAÇÃO
DAS TEORIAS ÀS PRÁTICAS**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Educação Especial, domínio Cognitivo e Motor conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Orientador: Prof. Doutor Nuno Mateus

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

**Lisboa
2014**

Epígrafe

Se os teus sonhos estiverem nas nuvens, não
te preocupes, pois eles estão no lugar certo.
Agora constrói os alicerces.

Shakespeare

Dedicatória

Este trabalho foi realizado para todos aqueles que direta ou indirectamente possam vir a beneficiar do seu conteúdo.

Refiro-me primeiramente a todas as crianças, mais ou menos dotadas, meus filhos e filhos também de outro alguém, e que têm o direito a se descobrirem e a descobrirem o mundo de uma forma plena, íntegra e global.

Também àqueles que encontraram na educação a sua vocação e que por isso querem construir com as crianças um futuro melhor.

Agradecimentos

Aos meus pais e avós dos meus filhos sempre disponíveis e presentes.

Ao meu marido pela sua paciência e apoio efetivo e insubstituível.

Resumo

O presente projeto de investigação intitulado de: Criatividade e Sobredotação, das teorias às práticas, aborda a temática da inclusão escolar de crianças sobredotadas. A razão pela qual surgiu o tema da investigação resume-se ao facto de se ter verificado que, não por «defeito» mas por «excesso» de capacidades- sobredotação, crianças são excluídas da possibilidade de uma intervenção pedagógica adequada, exclusão esta potencialmente comprometedora de um correto desenvolvimento global das suas capacidades. Mais, se a priori estivermos sensibilizados para a forte capacidade criativa que distingue estas crianças, como se perspectivam as aulas rotineiras e expositivas de tantos professores?

Neste sentido, partindo da pergunta: “Poderá a aplicação do método de Resolução Criativa de Problemas influenciar as aprendizagens e inclusão de um sobredotado?”, procurou-se aferir se o método de Resolução Criativa de Problemas (RCP) influencia as aprendizagens e inclusão de um sobredotado.

O presente projeto de investigação inseriu-se no modelo de Análise Intensiva ou Estudo de Caso e o objetivo da investigação foi de carácter exploratório, descritivo e indutivo. O design de investigação caracterizou-se de não experimental. Fazendo apelo ao paradigma de investigação mista, foram definidos para recolha de dados os seguintes instrumentos: Análise documental, inquérito por entrevista e observação direta de carácter observação participante. O posterior tratamento dos dados consistiu na análise de conteúdo dos mesmos a um nível individual para seguidamente se efectuar a triangulação das informações obtidas.

As considerações finais revelaram que a aplicação do método RCP melhorou as aprendizagens e a inclusão do sobredotado.

Palavras-chave - inclusão, sobredotação, método RCP, criatividade, aprendizagem.

Abstract

This research project titled: Creativity and Giftedness, theories to practice, addresses the issue of educational inclusion of gifted children. The reason why the issue arose of research boils down to the fact that it was found that, by 'default' but for 'excess' capacity - giftedness, children are excluded from the possibility of an appropriate educational intervention, deleting this potentially compromising a correct overall development of their capacities. More, if a priori we are aware of the strong creative ability that distinguishes these children, as are envisaged routine and lectures so many teachers?

In this sense, based on the question: "Can the application of the method of Creative Problem Solving influence learning and inclusion of a gifted", we tried to assess whether the method of Creative Problem Solving (RCP) influences the learning and inclusion of gifted one.

This research project was part of the Intensive Analysis and Case Study and objective research model was exploratory, descriptive and inductive character. The research design was characterized not experimental. Appealing to the mixed research paradigm, have been identified for the following data collection instruments: documentary analysis, interview survey and direct observation of character participant observation. Further processing of the data consisted of content analysis thereof to an individual level to make the following triangulation of information obtained.

The final considerations revealed that the application of PCR method improved the learning and the inclusion of the gifted.

Keywords - inclusion, giftedness, PCR method, creativity, learning.

Abreviaturas e Siglas

APCS - Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas

CPCIL - Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança

CPS - Creative Problem Solving

NEE- Necessidades Educativas Especias

QI - Quociente de Inteligência

RCP- Resolução Criativa de Problemas

TCT-DP- Test for Creative Thinking - Drawing Production

TTCT - Torrance Tests for Creative Thinking

Índice

Epígrafe	III
Dedicatória.....	IV
Agradecimentos.....	V
Resumo	VI
Abstract.....	VII
Abreviaturas e Siglas	VIII
Índice de Quadros.....	XI
Índice de Figuras	XI
Introdução	1
Capítulo 1 - Enquadramento Teórico	8
<i>Enquadramento epistemológico.....</i>	9
<i>Como identificar um sobredotado?</i>	14
<i>Politicamente falando sobre sobredotados... ..</i>	16
<i>O preconceito como obstáculo.....</i>	19
<i>A necessidade de um diagnóstico precoce.....</i>	21
<i>Inteligência e criatividade</i>	22
<i>O que é então a criatividade?.....</i>	23
<i>O Método de Resolução Criativa de Problemas.....</i>	25
<i>Conhecimento, criatividade e o Método RCP.....</i>	26
<i>Neurociência e aprendizagem.....</i>	27
<i>Neurobiologia do cérebro de crianças sobredotadas.....</i>	30
<i>Teorias da Aprendizagem</i>	31
<i>A Inclusão Escolar.....</i>	32
<i>A criança e o professor</i>	33
Capítulo 2 - Enquadramento Empírico.....	36
2.1. <i>Fundamentação metodológica.....</i>	37
2.2. <i>Situação problemática</i>	38
2.3. <i>Pergunta de partida</i>	39
2.4. <i>Objetivos</i>	39
2. 4. 1. <i>Objetivo Geral</i>	39

2. 4. 2. Objetivos específicos.....	39
2. 4. 3. Perguntas orientadoras	40
2.5. <i>População/ Amostra</i>	41
2.5.1 População	41
2.5.2. Amostra	41
2.6. <i>Meios e Instrumentos de recolha de informação</i>	42
2. 6. 1. Análise documental	42
2. 6. 2. Inquérito por entrevista	43
2. 6. 3. Observação direta e estruturada de carácter observação participante.....	44
2.7. <i>Procedimentos</i>	46
Capítulo 3 - Análise e Tratamento de Dados.....	54
<i>Análise contextual</i>	55
<i>O conceito de sobredotação</i>	56
<i>Caraterísticas e necessidades de sobredotados</i>	58
<i>Conhecimento acerca do método RCP</i>	61
<i>Motivação/ envolvimento da aluna nas atividades propostas</i>	62
<i>Empenho da aluna nas atividades propostas</i>	64
<i>Desempenho escolar com o método RCP</i>	67
<i>Inclusão da aluna sobredotada</i>	68
Reflexões Finais	72
<i>Considerações Finais</i>	73
<i>Limitações do estudo</i>	78
<i>Dados de interesse</i>	78
<i>Sugestões</i>	80
<i>Questões emergentes</i>	82
Referências Bibliográficas.....	84
Referências Legislativas	87
Web.....	89
Apêndices	I

Índice de Quadros

Quadro 1 - Tabela de características e possíveis dificuldades das crianças sobredotadas	15
Quadro 2 - Tabela de medidas contempladas na legislação	17
Quadro 3 - Tabela de síntese de algumas das principais teorias da aprendizagem	31
Quadro 4 - Guião da Entrevista de Investigação - A	II
Quadro 5 - Guião da Entrevista de Investigação - B	III
Quadro 6 - Categorização de dados das entrevistas	XXV
Quadro 7 - Guião de observação da atividade 1	XXX
Quadro 8 - Guião de observação da atividade 2	XXXI
Quadro 9 - Guião de observação da atividade 3	XXXII
Quadro 10 - Guião de observação da atividade 4	XXXIII
Quadro 11 - Guião de observação da atividade 5	XXXIV
Quadro 12 - Atribuição de percentagens aos valores da Escala de Likert	XXXV
Quadro 13 - Quadro Geral dos resultados de dados observados	XXXVI
Quadro 14 - Análise da Atividade 1 por item	XXXVII
Quadro 15 - Análise da Atividade 2 por item	XXXVIII
Quadro 16 - Análise da Atividade 3 por item	XXXIX
Quadro 17 - Análise da Atividade 4 por item	XL
Quadro 18 - Análise da Atividade 5 por item	XLI
Quadro 19 - Análise por item das 5 atividades	XLII
Quadro 20 - Quadro Resumo dos dados das observações	XLIII

Índice de Figuras

Figura 1 - Processo RCP (Resolução Criativa de Problemas) por Sousa e Monteiro (2010)...	25
--	----

Introdução

Introdução

A investigação que se encontra descrita no presente projeto insere-se no âmbito da educação, mais especificamente relativamente à educação de crianças sobredotadas.

Após ter sido verificado um contexto pedagógico ao qual pertencia uma criança sobredotada com desmotivação pelas atividades escolares e rendimento escolar considerado de mediano/ alto pela professora titular de turma, o investigador propôs-se aprofundar cientificamente possíveis formas de atuar pedagogicamente, com o intuito de melhorar o desempenho escolar da mesma. Acrescido à desmotivação e resultados escolares referidos, de salientar também a pouca sociabilidade da criança sobredotada em estudo para com os seus pares. Este ponto foi também ponderado pelo investigador durante a implementação do projeto.

Nesta perspectiva de inclusão, a qual se pauta pelo princípio de aceitação, participação e do acesso ao saber para todos, importa mencionar a constatação da exclusão destas crianças a uma intervenção pedagógica ajustada que, não por défice mas por excesso de capacidades, são na maioria das vezes postas à margem e esquecidas pelos próprios profissionais da educação, conduzindo assim a um sub-rendimento das mesmas em contexto escolar.

A aplicação da diferenciação pedagógica explícita nas filosofias de escola inclusiva, deve ser tida em conta não só para os que apresentam dificuldades de aprendizagem por algum tipo de defeito de capacidades, mas também para os que revelem excesso das mesmas - sobredotação. “A educação deve ter por objetivo o pleno desabrochamento da personalidade humana e o reforço do respeito dos direitos e das liberdades fundamentais” (Art.º 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem).

Conforme Miranda (2008, p. 17), a escola inclusiva não se deve limitar aos grupos mais vulneráveis ou desprotegidos, correndo-se o risco assim, de se negligenciar a renovação do sistema de educação, renovação essa fundamental para terminar o processo de exclusão escolar.

O tema da sobredotação, atualmente ainda envolto em preconceito e grande controvérsia nas comunidades educativas por se revelar amplo e diverso em explicações científicas, é, preocupantemente, motivo de um olhar pouco atento para a maioria dos professores, tanto durante a sua formação como intervenção pedagógica.

...”existem, também, muitas crianças que, ingressando no sistema educativo, recebem, neste, uma educação não totalmente de acordo com as suas necessidades, situação que irá contribuir para que a realização dos seus projectos de vida, aconteça a um nível inferior ao que provavelmente aconteceria com um tipo de atendimento pedagógico mais adequado” (Serrano, 2005; p.1).

Dando seguimento ao tema da sobredotação, revela-se necessária uma breve abordagem à evolução do seu conceito para posterior compreensão do projeto de intervenção definido. Neste sentido, e a título introdutório reforça-se que o conceito de sobredotação continua bastante controverso e ainda sem uma definição clara e definida nos dias de hoje. Inicialmente associado a uma ideia de inteligência superior, só a partir da segunda metade do século XX é que o conceito de inteligência até então conhecido e avaliado pelos testes de Binet, Simon e Terman, é posto em causa, e o conceito de criatividade se associa ou sobrepõe até mesmo ao de inteligência.

O conceito de inteligência, cada vez mais multifacetado e abrangente, atualmente contempla vários domínios e capacidades, não se ficando somente pela linguística, lógica e racional avaliadas pelos testes de QI, mas passando também pelas múltiplas inteligências de Gardner (1983), ou as de Sternberg & Salovey (1990) no âmbito das capacidades necessárias para viver a vida de um modo bem-sucedido, e que consolidam ideias pré-existentes sobre a inteligência social. Tais teorias conduzem à aceitação da Inteligência Emocional proposta por Goleman, “O facto de que o cérebro pensante se desenvolveu a partir das emoções muito revela sobre a relação entre pensamento e sentimento; havia um cérebro emocional muito antes de um racional”. (Goleman 1995, p.11)

Nesta Teoria, Goleman relaciona o sistema racional com o emocional e enfatiza a capacidade humana para lidar com sentimentos, seus e os de outros, de forma sensível e racional.

Percepcionando o conhecimento actual, mais uma vez se relaciona a inteligência também emocional com a própria criatividade. Magalhães nos seus estudos sobre o desenvolvimento da expressão criadora da criança refere que “O acto criativo é, quase sempre, a manifestação de uma emoção ou de um sentimento.” (Magalhães; 2003, p. 78)

Na nossa história, é com Guilford que se iniciam e enfatizam estudos nesta área da criatividade tão contraditória quanto a de inteligência. (Alencar & Fleith, 2003) A título de reforço e sensibilização, é lembrado o conceito pejorativo de ‘idiota’ do século passado que ainda hoje perdura nalgumas mentalidades ou a associação de ideias ainda presentes como, ‘se é génio tem de ser louco’. Os estudos de Tschimmel, na sua abordagem à problemática

Homo Sapiens e Homo Demens referem a perspectiva de Binning “Quem é criativo deve ser louco”, como uma loucura não patológica. (Tschimmel, 2010)

Atualmente ainda não existem teorias consistentes e decisivas para o termo de sobredotação pois também ainda não as há para os conceitos de inteligência e criatividade, gerando assim controvérsias e especulações no mundo científico e dificuldade em aplicar teorias no reconhecimento de sobredotados. “É na definição dos dois conceitos que começa a problemática da inteligência e criatividade. Tal como o conceito de criatividade..., também o significado do conceito inteligência não foi até hoje claramente assente.” (Tschimmel 2010; p.92)

Verifica-se que, sendo esta uma das noções actuais de inteligência, ao longo da história, tal como o processo criativo, ela tem vindo a tornar-se mais aberta e globalizante, não correndo assim o risco de se tornar incorrecta nem obsoleta, mas que por si só também ainda não nos dá respostas práticas. No entanto, independentemente dos conceitos, existe uma relação muito próxima que à luz do conhecimento de hoje é incontestável, a de inteligência e criatividade.

Foi seguindo esta evolução do conhecimento no âmbito da sobredotação, inteligência e criatividade que o investigador se propôs de implementar o método de resolução criativa de problemas junto da criança sobredotada. Utilizado no presente projeto o modelo actualizado do método por Basadur. Este modelo é definido por Sousa e Monteiro um modelo baseado em cinco passos/ fases com o intuito de potenciar a imaginação (na fase divergente), para de seguida, (na fase convergente), escolher e implementar as melhores ideias criadas durante as fases do método. (Sousa e Monteiro, 2010).

Nesta linha de raciocínio considerou-se a seguinte pergunta de partida para o presente projeto de investigação:

- Poderá a aplicação do método de Resolução Criativa de Problemas influenciar as aprendizagens e inclusão de um sobredotado?

Para Sousa e Monteiro (2010), o método de Resolução Criativa de Problemas é um método bastante direccionado para empresas, ...”dirigido à promoção da inovação na empresa através da valorização da experiência e do conhecimento dos membros do grupo, numa sinergia dirigida para um objectivo da organização”, no entanto, o investigador considerou-o

também como um possível método pedagógico a utilizar no contexto educativo do presente projeto por forma a aferir o seguinte objetivo geral:

- Aferir se o método de Resolução Criativa de Problemas influencia as aprendizagens e inclusão de um sobredotado.

Como objetivos específicos do projeto de investigação compreenderam-se:

- Obter informação relevante na literatura actualizada sobre o conceito de sobredotação;
- Compreender o grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o conceito de sobredotação;
- Obter informação actualizada sobre características e necessidades dos sobredotados;
- Verificar se é feita alguma diferenciação pedagógica para a aluna e em caso afirmativo, qual.
- Obter informação relevante na literatura actualizada sobre o método de Resolução Criativa de Problemas;
- Compreender o grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o método de resolução criativa de problemas;
- Verificar o nível de motivação/ envolvimento da aluna durante a implementação das metodologias criativas de resolução de problemas;
- Verificar o nível de empenho nas tarefas propostas;
- Verificar o nível de desempenho escolar durante a implementação de atividades com recurso ao método RCP;
- Verificar o nível de inclusão da aluna durante a implementação de atividades com recurso ao método RCP;
- Obter informação actualizada sobre inclusão escolar.
- Compreender o grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o conceito de inclusão escolar.

Foram também estruturadas algumas perguntas orientadoras por forma a facilitar a delimitação do percurso da intervenção tais como: Como é entendida a sobredotação pela

comunidade educativa considerada? Qual o nível de conhecimento da comunidade educativa perante as características e necessidades de uma criança sobredotada?; Qual o nível de conhecimento da comunidade educativa relativamente ao método de resolução criativa de problemas?; Até que ponto a aluna sobredotada alcançou as aprendizagens pretendidas através da aplicação do método de resolução criativa de problemas?; Qual o grau de motivação/envolvimento a aluna demonstrou durante as atividades?, Qual o nível de empenho da aluna nas atividades propostas?, Até que ponto a aluna sobredotada foi incluída nas atividades propostas?.

No que respeita à metodologia, a investigação realizada inseriu-se no modelo de Análise Intensiva ou Estudo de Caso (Greenwood, 1963) Neste tipo de método, pretende-se realizar um estudo intensivo e pormenorizado de um fenómeno em concreto, um caso em particular que é observado em todos os seus aspectos, por forma a relacioná-lo com todos os elementos que nele interferem.

O objetivo da investigação foi assim de carácter exploratório, pois assentou numa procura de respostas e compreensão de determinada situação/problema (Yin, 1989), descritivo e indutivo, o qual visou o conhecimento baseado na experiência e estudo exaustivo de um fenómeno em concreto (Bogdan e Biklen, 1994).

O design do presente projeto de investigação é caracterizado de não experimental no qual as variáveis de interesse do estudo são observadas ou mensuradas como ocorrem naturalmente. (Couto, 2011)

Fazendo apelo ao paradigma de investigação mista, teve como objetivo, através da triangulação de dados, a procura de convergência e corroboração de dados obtidos considerando diferentes estratégias. Neste sentido, “a metodologia mista entendida como a conciliação entre investigação qualitativa e quantitativa, apresenta várias vantagens na investigação entre os adeptos de desportos, bem como em outras disciplinas de ciências sociais, podendo ser capaz de melhorar a qualidade dos resultados de trabalhos de investigação.” (Fonseca; 2008, p. 8)

Os instrumentos de recolha de dados do presente estudo de caso circunscreveram-se a inquéritos por entrevista semiestruturada (Bogdan & Biklen, 1994), análise documental (Bilhim, J. et al, 2011), e observação direta e estruturada de carácter observação participante (Quivy & Campenhoudt, 1998)

O projeto de investigação desenvolveu-se nos seguintes trâmites:

Num primeiro capítulo ou enquadramento teórico esclareceram e abordaram-se conceitos e temáticas pertinentes e actualizados com o intuito de clarificar e orientar o investigador no seu projeto de investigação.

Num segundo capítulo ou enquadramento empírico definiram-se as questões metodológicas e instrumentos de recolha de dados considerados mais eficientes segundo as características do projeto.

O terceiro capítulo ou apresentação e análise de dados, consistiu no trabalho de campo propriamente dito, na recolha, análise e tratamento dos dados.

Por último, as considerações finais findaram o presente estudo dando resposta à pergunta de partida e foram concomitantes com a projecção de novas questões.

Numa sociedade cada vez mais sensibilizada e ciente do valor da criatividade para o desenvolvimento e sucesso da mesma, e em jeito de suscitar a reflexão do leitor, é mencionado Freire: “Exceptuando os elementos de origem natural, é possível afirmar que tudo o que existe no mundo é fruto da criatividade do homem, de sua inteligência.” Freire (2002; p.1)

O presente estudo utilizou a Norma da American Psychological Association APA (2001) para citações e referenciação bibliográfica, norma esta reconhecida pela comunidade científica Portuguesa e Internacional.

Capítulo 1 - Enquadramento Teórico

Capítulo 1 - Revisão da Literatura

O presente capítulo tem como objetivo clarificar conceitos em torno do projeto de investigação e orientar o investigador durante o mesmo, e abordou os seguintes temas:

- Enquadramento epistemológico do conceito de sobredotação;
- Como identificar um sobredotado?;
- Politicamente falando sobre sobredotados...;
- O preconceito como obstáculo;
- A necessidade de um diagnóstico precoce;
- Inteligência e criatividade;
- O que é então a criatividade?;
- O Método de Resolução Criativa de Problemas;
- Conhecimento, criatividade e o Método RCP;
- Neurociência e aprendizagem;
- Neurobiologia do cérebro de crianças sobredotadas;
- Teorias da aprendizagem;
- A inclusão escolar;
- A criança e o professor.

Enquadramento epistemológico

Por ser tão vasto em definições que tentam explicar e compreender o fenómeno da sobredotação, tentou realizar-se uma abordagem sucinta mas esclarecedora do mesmo no presente projeto de investigação.

Não se sabendo ao certo a data exata em que iniciou a preocupação em entender o conceito e atender os indivíduos sobredotados, há registos que datam os séculos IV e V a.c.. Confúcio, um filósofo chinês, preocupado com a educação das crianças com capacidades superiores, revelava a importância de proporcionar o desenvolvimento das suas capacidades literárias, de memória e raciocínio. Neste âmbito, os chefes do país, mandarins, para o serem,

tinham que realizar exames periódicos para comprovar as suas capacidades. (Miranda; 2008; p.12)

No *Livro do Êxodo*, e referido pela autora supramencionada, a ideia de capacidades acima da média está associada ao divino. “Beçabel, Ooliab e todos os homens de sabedoria e de talento, que o Senhor dotou com sabedoria e inteligência para executar todos os trabalhos destinados ao santuário (...)” (Miranda 2008; p.12)

Miranda (2008, p.12), refere ainda que na Grécia antiga a ideia de capacidades superiores era reconhecida como algo de divino e Platão defendia que quem demonstrasse tais capacidades, independentemente da classe social a que pertencia, deveria ter uma educação específica por forma a poder contribuir para a evolução do estado. Já com os romanos, as capacidades acima da média eram entendidas como algo fora do normal e maligno e quem as demonstrasse era considerado de herege.

O período histórico entre romanos até ao Renascimento deixou ficar no esquecimento estas preocupações dando lugar a outras tal como a expansão territorial, e só com o renascer dos conceitos da Grécia antiga, se revalidaram conceitos sobre as altas habilidades. Miranda (2008, p.13), refere que neste período renascentista a sobredotação era explicada ao nível psicopatológico, associada a um estado de criação especial em simultâneo com o de insanidade mental.

Só com Galton na sua obra *Hereditary Genius* de 1869, aquando refere que as capacidades elevadas de um sujeito são hereditariamente transmissíveis, é que se afastam quaisquer justificações populares mitológicas ou de carácter ambiental. Galton caracteriza também através dos seus estudos os indivíduos geniais como altamente criativos, capacitados intelectualmente e independentes.

Winner (1996; p.183), refere os estudos de Terman (1925) que acrescentam ao conceito de capacidades inatas do indivíduo, a caracterização física e psicológica, e identificação de indivíduos com QI elevado com o intuito de uma melhor intervenção pedagógica.

No entanto, estes estudos são criticados por Genovard & Castello (1990) quando afirmam que se baseiam apenas na avaliação do QI e de um único tipo de inteligência, não podendo por isso ser considerada a sobredotação. Para além disso apontam ainda a inexistente associação da criatividade ao conceito de sobredotação (Miranda, 2008; p.27).

Contudo, e apesar destas contradições e estudos atuais, a sobredotação ainda é hoje por muitos associada aos testes de QI como refere Manuela Esteves da Silva (1999; p.15)

“Assim, após Terman, a ideia generalizada, ainda persistindo hoje, é que “gênio” (= sobredotado) é o indivíduo (de raça branca, pertencente à classe média ou alta) que apresenta um QI superior a 135, o “inteligente”. Nada há de mais ultrapassado do que esta definição”. (Manuela Esteves da Silva 1999; p.15)

Com o decorrer do tempo e da história, é com Guilford em 1959 que o conceito de sobredotação ganha uma perspectiva diferente da até então em voga e que equaciona a validade dos testes de inteligência de Binet & Terman da época. Guilford, baseado nos estudos de Piaget, defende a existência de inteligências múltiplas e também a justificação destas por variáveis externas ao indivíduo tais como o meio ambiente e experiências vividas. (Guilford, 1959)

Guilford através dos seus estudos no campo da criatividade - pensamento divergente - mais concretamente da psicometria, propõe o modelo *A Estrutura do Intelecto*, o qual também contraria a teoria de Galton ao afirmar que a capacidade criativa poderia estar presente em qualquer indivíduo e não só nos génios. (Miranda, 2008; p.136).

Nos anos 60, Torrance valoriza grandemente esta capacidade humana ainda pouco valorizada - a criatividade - e relaciona-a também com os sobredotados. Através de estudos sobre fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade, Torrance caracteriza a criatividade, desenvolve técnicas promotoras desta capacidade (Manuela da Silva, 1996; p.17) e de avaliação da mesma através do Teste de Pensamento Criativo de Torrance (1966). (Miranda, 2008; p.137).

Renzulli, em 1978, refere a importância do desenvolvimento da motivação e criatividade para o sobredotado e alarga-a até mesmo para a evolução da sociedade. Através do conceito dos três anéis, *The three ring of giftedness*, estabelece as relações entre habilidades acima da média – intelectual -, elevada criatividade – criativo - e grande envolvimento nas tarefas – motivacional - e define as crianças sobredotadas como “as que possuem ou são capazes de desenvolver este compósito de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente válida de desempenho humano” (Renzulli, 1986).

Referido por Miranda (2008; p.36), a sobredotação para Renzulli não depende de um único traço de inteligência, medido vulgarmente através de testes de QI, mas também de capacidades produtiva e criativa e persistência nas tarefas, chegando inclusive a dividir a sobredotação em dois tipos: a “schoolhouse giftedness” - dons da escola; e a “creative-productive giftedness” - sobredotação criativo-produtiva.

Segundo Helena Fernandes *et al.*, (2004, p.51), o modelo Multifactorial de Monks (1993) acrescenta ao modelo de Renzulli a importância de um ambiente motivador, - família, escola e grupo de pares - para o desenvolvimento dinâmico de crianças sobredotadas.

Em 1993, Gagné considera serem quatro as elevadas dimensões humanas, de caráter genético e possíveis de desenvolver através da cultura de uma sociedade e com a própria instrução do indivíduo: a intelectual, a sócio-afetivas, a criativa e a sensório-motora.

Miranda (2008; pp.41-42) refere que Gagné distingue também as designações de sobredotação e talento. À primeira relaciona a aptidão, a capacidade inata, e à segunda a habilidade desenvolvida. Relaciona assim o potencial com o desempenho e deduz que nenhum indivíduo pode ser talentoso sem que seja, a priori, sobredotado, caracterizando este processo de irreversível.

Howard Gardner em 1995 propõe a Teoria das Inteligências Múltiplas na qual sugere oito tipos de inteligência: linguística, lógica ou matemática, musical, cenestésica, interpessoal - relacionada com a capacidade criativa, intrapessoal, espacial e naturalista, e acrescentando mais tarde a existencialista.

Citado por Helena Fernandes *et al.* (2005; pág.51), Gardner (1995) afirma que estas podem “combinar-se entre si numa multiplicidade de maneiras adaptativas, por indivíduos e culturas” e coloca em questão os tradicionais testes de QI para a avaliação das inteligências.

Referido por Fleith (2006), Tannenbaum em 1997 menciona que à sobredotação se podem associar não só capacidades do intelecto superior e aptidões especiais, como também traços não intelectuais como por exemplo a flexibilidade, independência, a motivação intrínseca e a auto-aceitação, e que estes podem ser condicionados pelo ambiente facilitador e desafiador e a sorte.

A teoria triárquica de inteligência de Sternberg (1997) menciona três tipos de sobredotação intelectual indissociáveis e que geralmente atuam combinadas num indivíduo: analítica - capacidade para compreender situações e problemas e normalmente revelam bom desempenho nos testes de inteligência convencionais; sintética - capacidade de intuição, criação e inovação e habitualmente estes indivíduos não apresentam resultados excepcionais nos testes de inteligência convencionais; e prática - capacidade em equilibrar habilidades analíticas e sintéticas para ter sucesso.

Segundo por Fleith (2006), Freeman & Guenther (2000, p.23) afirmam que “alunos superdotados são aqueles que demonstram níveis de desempenho excepcionalmente altos, seja em uma amplitude de realizações ou em uma área delimitada, e aqueles cujo potencial não foi

reconhecido por testes ou autoridades educacionais”. Mais referem a importância no meio envolvente ao indivíduo como promotor de aprendizagens.

Tais teorias conduzem à aceitação da Inteligência Emocional proposta por Goleman (1995, p.11), “O facto de que o cérebro pensante se desenvolveu a partir das emoções muito revela sobre a relação entre pensamento e sentimento; havia um cérebro emocional muito antes de um racional.” Nesta Teoria, Goleman relaciona o sistema racional com o emocional e enfatiza a capacidade humana para lidar com sentimentos, seus e os de outros, de forma sensível e racional.

“Pesquisas mais sistemáticas de Sternberg o reconduziram de volta à conclusão de Thorndike: de que a inteligência social é ao mesmo tempo diferente das aptidões académicas e parte chave do que faz as pessoas se saírem bem nos aspectos práticos da vida.” (Goleman, 1995, p. 31)

Percepcionando o conhecimento actual, mais uma vez se relaciona a inteligência também emocional com a própria criatividade. Magalhães (2003) nos seus estudos sobre o desenvolvimento da expressão criadora da criança refere que “O acto criativo é, quase sempre, a manifestação de uma emoção ou de um sentimento.” (Magalhães; 2003, p. 78)

Na nossa história, é com Guilford que se iniciam e enfatizam estudos nesta área da criatividade tão contraditória quanto a de inteligência. (Alencar & Fleith, 2003). A título de reforço e sensibilização, é lembrado o conceito pejorativo de ‘idiota’ do século passado que ainda hoje perdura nalgumas mentalidades ou a associação de ideias ainda presentes como, ‘se é génio tem de ser louco’.

Os estudos de Tschimmel (2010), na sua abordagem à problemática Homo Sapiens e Homo Demens referem a perspectiva de Binning “Quem é criativo deve ser louco”, como uma loucura não patológica. Segundo Tschimmel (2010), Wirz (1970; p.11) aprofunda esta perspectiva:

“O indivíduo criativo derruba formas de pensar antiquadas e empedernidas. De uma maneira geral, rejeita o convencional, o estereótipo, o retórico, e aspira à diferença. É não-conformista e anti-tradicionalista. Com cada acto criativo, ele procura – consciente ou inconscientemente – escapar a leis e dogmas empoeirados e virar de pernas para o ar doutrinas estabelecidas. (...) Reconheça-se: isso acarreta riscos. Mas na pessoa criativa o amor ao novo – a neofilia – é sempre maior do que o receio do novo – a neofobia. O indivíduo criativo tem prazer no risco. Distingue-se por um espírito de descoberta e opõe-se à estagnação. Permanentemente aniquila o tradicional para construir o novo. Ele repudia velhas normas, está à procura do inusitado e por isso é simultaneamente destrutivo e construtivo.” (Wirz; 1970, p.11)

Atualmente ainda não existem teorias consistentes e decisivas para o termo de sobredotação pois também ainda não as há para os conceitos de inteligência e criatividade, gerando assim controvérsias e especulações no mundo científico e dificuldade em aplicar teorias no reconhecimento de sobredotados. “É na definição dos dois conceitos que começa a

problemática da inteligência e criatividade. Tal como o conceito de criatividade..., também o significado do conceito “inteligência” não foi até hoje claramente assente.” (Tschimmel 2010; p.92)

Em 2001, Fonseca considera que:

“Ser inteligente hoje, pode não equivaler a ser inteligente no futuro. A inteligência não é uma competência humana que se possa resumir a um Quociente intelectual (QI) fixo, nem sequer é um objecto, quando muito é antes um poder, uma energia e uma orientação, que pode ser modificabilizada e optimizada em múltiplos aspectos e factores componentes” (Fonseca; 2001, p.23).

Verifica-se que, sendo esta uma das noções actuais de inteligência, ao longo da história, tal como o processo criativo, ela tem vindo a tornar-se mais aberta e globalizante, não correndo assim o risco de se tornar incorrecta nem obsoleta, mas que por si só também ainda não dá respostas práticas. Independentemente dos conceitos, existe uma relação muito próxima que à luz do conhecimento de hoje é incontestável: inteligência e criatividade.

Muitos são os investigadores que atualmente compreendem a criatividade como um conceito multidimensional e que interage com habilidades cognitivas, características de personalidade e factores ambientais (Gardner, 1995; Morais, 2001; Plucker & Renzulli, 2002; Wechsler, 2002).

No entanto, referido por Miranda (2008, p.136), prevalece ainda a controvérsia no âmago da sua concepção: “*There is disagreement whether creativity is an unidimensional or multidimensional trait*”.(Kim, Cramond & Bandalos, 2006)

Como identificar um sobredotado?

“A identificação deve ser alicerçada num exame cuidadoso do seu nível de inteligência, criatividade, habilidades especiais, estilos de aprendizagem, competência curricular, autoconceito e relações com os colegas, deve ser considerada como um processo contínuo ao longo do desenvolvimento e não apenas como um processo único dirigido, para determinar quem é ou não sobredotado” Miranda (2008, p.53)

O diagnóstico do sobredotado continua a estar envolto em controvérsia. Não podendo limitar-nos a simples testes de inteligência como é facilmente dedutível na sequência do conhecimento actual, e sabendo que teremos de caminhar no sentido a uma avaliação também da criatividade, a questão prende-se em: Como se pode medir a criatividade?

Os testes de avaliação da criatividade -TTCT (*Torrance Tests for Creative Thinking*) - de E. Paul Torrance (1975) indicam-nos para uma medida mais holística de avaliação do pensamento divergente ao invés de uma concepção meramente quantitativa do mesmo.

Segundo Bahia (2006), outra medida de avaliação da criatividade é referida nos testes TCT-DP (*Test for Creative Thinking - Drawing Production*, 1996) de Klauss Urban & Hans Jellen.

Já Miranda (2008, p.54) refere quatro modelos principais na identificação de um sobredotado: *The Talented Search Model* de Stanley (1984); *The Pyramid Model* de Cox, Daniel & Bóston (1985); *The Structure of Intellect Model* de Meeker & Meeker (1975); e *Revolving Door Identification Model* - RDIM - de Renzulli (1981, 1986).

Manuela Freitas, directora da CPCIL - Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança - numa entrevista em 2010, refere um processo de identificação de crianças sobredotadas utilizado no seu Centro:

“Fazemos testes. Costumo fazer ao contrário do que é normal, gosto de pegar na criança sem saber nada sobre ela e depois aplicar-lhe vários testes seja as matrizes progressivas de Raven, por exemplo, um teste de criatividade, um teste de coordenação motora, etc. Portanto apanhamos normalmente, e depois também na conversa, a parte cognitiva, quer verbal, quer lógico-matemática; apanhamos a parte criativa, das ideias e da realização gráfica; e também a motricidade. Portanto, ela chega, começamos a conversar, “como é que te chamas?” e assim... De uma forma geral, é relativamente fácil de ver; uma criança, mesmo bebé, nota-se bem, quando são aqueles bebés que têm um olhar mortífero e estão ali por estar, e aqueles que estão com os olhos abertos e a olhar para tudo, que absorvem tudo e estão muito mais despertos para a realidade. Naturalmente, vão adquirir muito mais rapidamente conhecimentos e serão muito mais interessados e motivados nas coisas. Depois, vai-se vendo com o desenvolvimento deles, também com a estimulação que possam ter, mais ou menos, de melhor qualidade ou de pior qualidade. Depois, vão fazendo os testes e vai-se vendo se, realmente, estão dentro da média ou muito acima da média.” (Manuela Freitas, 2010)

Podendo qualquer indivíduo referenciar uma criança para despoletar o processo de avaliação e identificação da mesma, e não limitando os professores a simplesmente executarem práticas adequadas de intervenção pedagógica mediante testes e avaliações habitualmente feitas por psicólogos, quem melhor, para além dos pais, para identificar potencialidades em crianças sobredotadas do que os professores? Os professores, com alguma experiência educativa, devem estar cientes das médias de aprendizagens e de ritmos dos alunos mediante as suas faixas etárias podendo neste sentido, diagnosticar o aluno que é diferente da média e por isso, também as características apresentadas normalmente por alunos sobredotados devem-lhe estar presentes nas suas práticas educativas.

A Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (2012) - APCS - destaca algumas características e possíveis dificuldades das crianças sobredotadas:

Quadro 1 - Tabela de características e possíveis dificuldades das crianças sobredotadas

Caraterísticas	Problemas possíveis
Aquisição e retenção rápida da informação	Impaciência face à lentidão dos outros, alheamento

Atitude investigativa, curiosidade, motivação intrínseca	Perguntas desconcertantes, obstinação em alguns temas
Facilidade em abstrair e conceptualizar	Colocação em causa dos métodos de ensino, autonomia em demasia
Estabelecimento de relações de casualidade	Dificuldade em aceitar o ilógico
Organização do grupo, definição das tarefas do grupo, sistematização	Construção de regras e sistemas complicados, dominância face aos outros
Vocabulário amplo, muita informação sobre temas complexos	Aborrecimento com a escola, intelectualismo face aos problemas concretos
Pensamento crítico	Intolerância face aos outros, perfeccionismo
Criatividade, imaginação, invenção de formas diversas	Recusa de rotinas ou de repetição do que já sabem
Concentração intensa, permanência prolongada em áreas do seu interesse	Desagrado com interrupções, abstracção dos pares quando concentrados
Sensibilidade, empatia	Inibição face à crítica, necessidade de reconhecimento
Elevada energia, períodos de esforço intenso	Frustração face à inactividade, desorganização do trabalho dos pares, busca de estimulação
Independência, preferência pelo trabalho individual	Pouco conformismo, recusa pelos pares e professores
Interesses e habilidades diversas, versatilidade	Aparente desorganização, frustração por falta de tempo, elevadas expectativas e pressão dos outros
Forte sentido de humor (humor crítico/apurado)	Falta de compreensão dos colegas, ironia a despropósito

Politicamente falando sobre sobredotados...

A Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 referem o direito à educação para todos, independentemente das diferenças individuais.

Na Declaração das Nações Unidas de 1993, são referidas normas com o intuito de assegurar a educação das pessoas com deficiência no sistema de educativo. Em 1994, em Salamanca, a Unesco em conjunto com o Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, estabelece normas legais para a igualdade de oportunidades para pessoas com necessidades educativas especiais.

Em Portugal a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso à educação para todos visada na Declaração de Salamanca é mencionada em 1986 na Lei de Bases do Sistema Educativo: “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos

projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes.” (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, alínea d) do art.º 3º).

Entretanto, o Ministério da Educação realiza um Anteprojecto de Decreto-Lei sobre Educação Especial no qual contemplava a sinalização e avaliação de crianças e jovens sobredotados. Contudo, este Anteprojecto acabou por não ser aprovado e em 1998 o Ministério de Educação – Departamento do Ensino Básico, publica um documento para os professores poderem identificar um aluno sobredotado e implementar um programa curricular adaptado: *Crianças e Jovens Sobredotados. Intervenção Educativa*. Nele refere que:

“Sobredotação constitui a expressão de um conjunto de factores interactuantes que resultam na manifestação de um desempenho saliente. O ambiente educativo em que se processa o desenvolvimento das crianças e, particularmente, a escola, joga um papel decisivo na sobredotação, cabendo-lhe a responsabilidade de criar oportunidade e experiências de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento e expressão da sobredotação. O ajustamento da qualidade das respostas educativas produzidas pela escola relativamente aos alunos sobredotados, poderá contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais centrada nas particularidades psicológicas, sociais, cognitivas, que fazem de cada criança e jovem um sujeito único, cujo direito à diferença e à valorização das suas potencialidades e competências deverá constituir a finalidade central do sistema educativo”.(o Ministério de Educação, 1998)

Em 2001, através de um Decreto-Lei e Competências Essenciais do Currículo Nacional publicados pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, o Sistema Educativo Português enriqueceu com a possibilidade legal de flexibilizar os currículos em prol das características de cada contexto pedagógico. O Despacho Normativo nº 50/2005, art.º 5º, referencia a implementação de Planos de Desenvolvimento para alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem, possibilitando assim a individualização dos currículos e consequente diferenciação pedagógica.

A legislação contemplava assim três medidas possíveis:

Quadro 2 - Tabela de medidas contempladas na legislação

Diferenciação Pedagógica	“actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação” (Despacho Normativo nº50/2005, nº1 do art.º 5º
Enriquecimento Curricular	
Aceleração	“o ingresso escolar um ano mais cedo do que o regime educativo comum, às crianças que revelam uma precocidade global que o aconselhe” (Decreto-Lei nº319/91, de 31 de Agosto, nº3 do artigo 6º, regulado pelo Despacho nº173/ME/91, de 21 de Outubro)

Atualmente em vigor, o nosso Sistema Educativo, no âmbito da Escola Inclusiva, rege-se pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro e tem como principal linha orientadora:

“...promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade de ensino... a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planejar um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos”. (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro)

e circunscreve o público-alvo às:

“...crianças/jovens que apresentam limitações significativas ao nível da actividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas necessitando, por isso da mobilização de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial, ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro)

Neste seguimento, coloca-se a questão em aberto: É ou não o aluno sobredotado um aluno com NEE?

Se se observar atentamente a legislação antes de 7 Janeiro de 2008 e após a mesma, verifica-se que antes, o aluno sobredotado podia usufruir de NEE pois estavam contempladas essas situações através do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto (nº1 alínea b), e no nº3 do artº6º, o qual definia as crianças com NEE aquelas que apresentassem um desfasamento entre o que fazem e o que era suposto fazer mediante a sua idade cronológica, mas depois, com a revogação deste e substituição pelo decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, por falta de esclarecimento nesse âmbito, a questão prevalece.

Citado por Almeida (2009, p.4), Guenther afirma:

“Dentro dos Sistemas de Educação, de modo geral, quanto mais se esforçam para clarear posições, obrigações e tarefas em relação à educação especial, mais se observa uma espécie de “jogo de empurra” em relação à criança bem dotada, o que acaba por dissimular o compromisso assumido para com todas as crianças. Esta atitude tem por base preconceitos, radicados na ignorância, que afirmam que “as crianças bem dotadas(...) não necessitam provisão especial, [porque] (...) podem se educar sozinhas, levantando-se pelos cordões dos próprios sapatos”. (Guenther, s.d.)

Miranda (2008, p.18), refere também que:

“...as políticas de integração que atualmente são adoptadas em Portugal não contemplam satisfatoriamente o atendimento às crianças sobredotadas, ficando essas respostas dependentes da sensibilidade dos professores e da reivindicação dos pais (Miranda & Almeida, 2002) ou, então, ficam bastante circunscritas à entrada antecipada no 1º Ciclo ou à aceleração de um ano de escolaridade durante o Ensino Básico. O Governo Português, tendo subscrito recomendações internacionais relativas à educação das crianças mais capazes, nomeadamente a recomendação nº 1248 do Conselho da Europa e a Declaração de Salamanca, ambas com data de 1994, tarda em implementar as medidas educativas em consonância com tais princípios ou em dotar as escolas dos recursos necessários à implementação de tais orientações.” (Miranda; 2008, p.18)

Em entrevista, Correia Miranda (2008), refere que as políticas educativas em Portugal têm vindo ao longo dos anos a modificar-se e a afastar-se dos ideais inclusivos tão propagandeados a nível mundial e nacional por pedagogos, estudiosos e psicólogos. Refere que até mesmo a legislação sobre a formação de professores fora alterada, descurando presentemente a formação no âmbito das NEE no currículo dos mesmos.

“Tendo presente que a formação de educadores e professores é um dos pressupostos fundamentais para o sucesso dos alunos com NEE, seria de esperar que a legislação que fosse sendo publicada reflectisse isso mesmo. Mas, em Portugal, este não está a ser o caso. Numa altura em que noutros países se chama a atenção para o facto de que os novos professores do ensino regular devem adquirir ainda mais experiência em como trabalhar com alunos com NEE, o nosso país não está para aí virado. Pelo contrário, ao abrigo do Processo de Bolonha, tivemos, nesta matéria, uma oportunidade única de melhorar significativamente a qualidade dos cursos que dão acesso à docência. No entanto, o decreto-lei que define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência, aprovado recentemente não refere nem uma palavra sobre o assunto, chegando ao cúmulo de revogar o artigo 15.º, ponto 2, do Decreto-Lei n.º344/89, de 11 de Outubro, que determinava que os cursos de formação de educadores e professores deviam incluir preparação inicial no campo da educação especial. E, nessa altura, em Portugal, ainda nem se falava de inclusão.” (Miranda, 2008)

O preconceito como obstáculo

Miranda (2008, p.10) refere Acereda e Sastre (1998) quando mencionam que, “...no campo da sobredotação habitualmente surgem duas posições, uma que reflecte a incompreensão e o desrespeito da sociedade face a este grupo de crianças e jovens, e outra que reflecte uma atmosfera de favoritismo e de elitismo em relação ao mesmo.” Esta continua assim a ser uma característica ainda patente nas nossas realidades educativas, a do desconhecimento e consequente prevalência de noções estereotipadas e preconceituosas sobre as crianças sobredotadas. Desde aqueles que gostariam que o seu filho fosse muito inteligente e superdotado como forma de enaltecerem o seu próprio ego, aos radicalmente opostos, um pouco mais conhecedores de possíveis realidades, dizendo que não gostariam que fosse superdotado para não ser diferente e «não lhes dar tanto trabalho», poucas ainda são as mentalidades actualizadas nesta área, e as que o são ainda não encontraram verdadeiras respostas para os conceitos e diferenças entre sobredotação e inteligência, talentos ou habilidades.

Neste âmbito, Winner (1996, p.21), destaca o importante investimento e envolvimento dos pais para desenvolver os dons da criança de uma forma não destrutiva e, em simultâneo, apela “a não os pressionarem, a deixarem que vivam uma infância “normal” “. Num outro extremo de intervenção Winner destaca as dificuldades que estas crianças enfrentam ao serem rotuladas de «palermas» e «anormais», referindo estes preconceitos como

os fundamentos para os sobredotados se sentirem socialmente isolados e infelizes. Destaca ainda que “a imagem da criança sobredotada bem adaptada aplica-se apenas, às moderadamente sobredotadas, e não aos casos extremos” (Winner; 1996; p.23), mas por outro lado surge o contra senso quando refere:

“...não podemos estabelecer uma ligação entre a sobredotação precoce, ainda que extrema, e a proeminência do adulto. Os factores que fazem prever o curso de uma vida são múltiplos e interactivos. A personalidade, a motivação, o ambiente familiar, a oportunidade e a sorte desempenham papéis muito mais importantes que o nível de aptidão” (Winner; 1996, p.23).

Manuela Freitas, Diretora da CPCIL - Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança - refere em entrevista e no âmbito da adaptação da criança sobredotada que:

”Há crianças sobredotadas muitíssimo sociáveis. Às vezes, são tão sociáveis que se tornam, por assim dizer, chatas. Geralmente falam, falam, falam, porque têm muita coisa na cabeça, têm muita informação para dar, muita para adquirir e estão permanente a falar. Às vezes, tornam-se tão chatos que acabam por ser ostracizados. Aí o que é preciso é ajudá-los a ouvir os outros, a não falarem só por si. Agora, há outros sobredotados que são muito introvertidos, são mais tímidos, gostam mais de observar. Aí é preciso ajudá-los a sair um bocadinho da casca e a pô-los em situações em que falem e tenham que apresentar as suas ideias.” (Manuela Freitas, 2010)

O fenómeno da sobredotação é de facto bastante vasto e contraditório, e talvez por não se apresentarem definições bem claras sobre este tema, surgem diversas nomenclaturas para determinar quando é que realmente se está na presença de um indivíduo sobredotado. “...não existe unanimidade entre os diversos investigadores sobre o conceito a considerar...ao desconhecimento das características específicas deste grupo de alunos, levando muitas vezes a concepções erradas sobre eles, ou à confusão com outros termos como, por exemplo, talento, precocidade, génio, brilhante e excepcional, tendencialmente usados como sinónimos” (Miranda, 2008, p.10).

Neste sentido, mais uma vez se constata a disparidade de opiniões também dentro da esfera científica aquando Winner (1996, p.20) refere no segundo mito *Talentosos, Mas Não Sobredotados*, que:

“...enquanto as crianças que são precoces nas áreas de aptidão escolástica avaliadas por um teste de QI são classificadas como sobredotadas, as crianças que apresentam uma capacidade excepcional numa forma de arte, tais como as artes visuais, a música, ou a dança, ou numa área atlética, tais como a patinagem, o ténis, ou o salto para a água são apelidadas de talentosas. Dois rótulos diferentes sugerem crianças de duas categorias diferentes. No entanto, não há razão para tal distinção. As crianças sobredotadas no campo artístico, ou no campo atlético não diferem das sobredotadas nos domínios académicos.” (Winner; 1996, p.20)

Noções errôneas herdadas do início do século passado podem também ser reflexo de definições pouco claras e bastante amplas dos tempos atuais, como que sendo uma desculpa para continuarem ainda presentes e que definem o indivíduo sobredotado como aquele que se sai bem nos testes de inteligência ou com um desempenho intelectual acima da média. Contudo, atualmente várias são as teorias que abordam o tema da sobredotação e que contrariam a escala métrica de inteligência de Binet & Simon (1905).

Marland (1972), Torrence (1974), Renzulli (1978), Sternberg (1991), Tannenbaum (1991), Feldhusen (1992), Gagné (1993), Gardner (1995), propõem através dos seus estudos muitas outras teorias que consideram o conceito de sobredotação independentemente dos resultados de QI, podendo assim ser verificados casos de sobredotação em áreas não académicas e com um QI ao nível do atraso mental, como por exemplo os designados sábios idiotas, frequentemente autistas.

Citado por Winner (1996, p.20), Hans J. Eysenck (1993) refere que “a sobredotação, seja qual for o modo como é interpretada envolve, quase sempre, um QI elevado, ainda que este não seja considerado o único elemento”.

A necessidade de um diagnóstico precoce

Nascimentos & Quadros (2010, p.3) referem McCoach & Siegle ao mencionarem que “A literatura especializada aponta para a necessidade de identificar o sujeito de altas habilidades/superdotação o mais precocemente para evitar problemas de desajustamento, desinteresse em sala de aula e baixo rendimento escolar”.

Alunos sobredotados, quando não sentem o desafio nas aulas, ou são marginalizados pelos colegas por apresentarem inicialmente resultados brilhantes, ou por haver uma atitude desenquadrada do professor face às necessidades do aluno, limitam-se a ocupar um espaço dentro da sala de aula sem quererem chamar grandes atenções para eles, e preferindo assim libertar e desenvolver o seu pensamento e capacidades para outros conceitos não tanto valorizados pela cultura escolar onde se inserem. Esta performance poderá contribuir para uma gradual perda de potencialidades como referido por Helena Serra num artigo sobre Alunos Sobredotados:

“Como educadores importa ter consciência de que a maneira como estruturamos o ambiente para as crianças, modifica a sua estrutura biológica e neurológica. Quando o cérebro se torna mais acelerado e mais integrativo nas suas funções, o indivíduo expressa características que identificamos como inteligência elevada. Pode comprovar-se que algumas dessas características são resultados diretos de

modificações na estrutura do cérebro. Essas mudanças vão continuar a ocorrer enquanto houver estimulação apropriada, pelo que o aluno deve sentir desafios dirigidos ao seu nível de desenvolvimento, dado que o crescimento pode não continuar e o indivíduo, de fato, pode perder potenciais”. (Helena Serra; 2005, p.7)

Para além da perda gradual de potencialidades, Helena Serra (2005) menciona que a criança sobredotada pode se tornar apática perante a escola e a aprendizagem, frustrada e triste. Quanto mais tarde se diagnosticar a criança e se adequarem respostas pedagógicas, maior o nível de gravidade de exclusão social, instabilidade emocional e insucesso nas aprendizagens. Em último caso são diagnosticados inclusive, tentativas de suicídio.

Como refere Virgolim (s.d) ”Em algumas circunstâncias, é possível...que as características das pessoas superdotadas exponham esta população a uma maior dificuldade de vivência em sociedade, aumento da ansiedade e do risco de depressão - consequentemente, de suicídio”.

Também Winner (1996) refere que:

“a influência do meio sobre o QI diminui com a idade, enquanto a influência genética se torna mais forte. Assim, parece que o meio imposto a uma criança afeta o seu QI enquanto essa criança for pequena e viver em casa, mas parece diminuir a sua importância logo que a criança cresce, vai para fora de casa e escolhe o meio compatível com as aptidões inatas.” (Winner; 1996; p.184)

Nesta lógica de raciocínio, não só médicos e psicólogos deverão contribuir para o diagnóstico da criança com necessidades específicas de aprendizagem. O professor não se deve limitar a aplicar métodos pedagógicos mas deve também ter o conhecimento e sensibilidade para identificar, definir quando e quais os métodos a aplicar mediante o contexto pedagógico em vista. “Desta forma, com recurso a uma identificação precoce realizada pelo professor e na escola, os problemas educacionais podem mais facilmente ser solucionados”. (Fonseca; 1984, p.264)

Inteligência e criatividade

Referido por Fleith (2006) e segundo Alencar & Fleith (2001) e Sternberg & O’Hara (1999), existem na actualidade 5 modelos relacionais válidos entre inteligência e criatividade:

Um primeiro modelo considera a criatividade um subconjunto ou uma faceta da inteligência (Guilford, 1967; Gardner, 1995);

Outra abordagem refere a inteligência como um dos seis subconjuntos que integram a criatividade (Sternberg & Lubart, 1991);

Uma outra perspectiva refere que a criatividade e a inteligência são capacidades que se revelam equiparadas e que se sobrepõem até certo nível dos testes de avaliação de QI - 120.

Barron (1969) considera que a partir deste nível passa a existir uma discrepância de resultados a que designa Teoria do Efeito Limiar - *Threshold Theory* - a qual considera a possibilidade de outros factores para além da inteligência para prever a criatividade.

Simonton (1994) refere também, e nesta perspectiva, que altas capacidades de inteligência poderão inibir a capacidade criativa do indivíduo quando a este lhe é exigido e valorizado extrinsecamente, o pensamento convergente;

Uma quarta relação entre criatividade e inteligência é a de Haensly & Reynolds (1989) ao defenderem que tanto uma como outra capacidade são o mesmo fenómeno. “Criatividade não é outro ramo do processamento mental, mas é a expressão final de um sistema refinado de pensamento que nós conhecemos como inteligência” (Haensly & Reynolds;1989, p. 130);

Numa quinta abordagem, estudiosos como Getzels e Jackson (1962), Wallach e Kogan (1965) e Torrance (1975) mencionam que estas duas capacidades são distintas e separadas.

Puente Ferreras, citado por Tschimmel (2010, p.92) refere que “Existen miles de personas inteligentes por cada una verdaderamente creativa”.

Na sequência de estudos exaustivos baseados em investigações de Getzels & Jackson (1962), Wallach & Kogan (1965), Hasan & Butcher (1966) e Ausubel, Novak & Hanesian (1987), Ferreras em *El cerebro creador* (1999) conclui que os indivíduos que apresentam sinais de grande criatividade são também muito inteligentes, mas que o indivíduo muito inteligente não é necessariamente dotado de altas capacidades criativas. Tal como Gardner (1998) e Arieti (1971), Ferreras acrescenta ainda que só é possível ser criativo se manifestar um determinado nível de inteligência - QI de pelo menos 120. (Ferreras,1998)

O que é então a criatividade?

Vários têm sido os estudos em torno da criatividade ao longo dos tempos. No entanto, torna-se ainda assim difícil encontrar uma definição concreta e aceite por todos, pois

as concepções existentes abraçam pontos de vista e critérios diferentes. Múltiplas são as terminologias usadas pelos investigadores variando entre “dom”, “capacidade”, “capacidade mental”, “talento”, “habilidade”, “mecanismo cognitivo”, entre tantos outros. Todavia, alguns estudos em torno desta temática sobressaem e são considerados como uma referência significativa a ter em conta.

Destaca-se assim Novaes (1971, p.17), que menciona quatro categorias relativamente aos conceitos existentes de criatividade: aqueles que se referem ao criador, os que se referem ao processo em si, os que se referem ao produto gerado e os conceitos relacionados com o ambiente e as suas influências.

Do ponto de vista etimológico, a palavra criatividade significa: capacidade de criar, de inventar. Por sua vez, entende-se por criar, gerar, dar existência, formar, estabelecer relações até então inexistentes.

Para Novaes (1971) criatividade é:

...”função da relação entre o indivíduo e o meio no qual vive. A dimensão criadora é inerente ao próprio processo evolutivo, uma vez que leva o indivíduo a fazer novas associações para integrar objectos e ideias e a saber manipular, de forma criativa, para ativar a sua mente e descobrir novas potencialidades mentais.” (Novaes; 1971, p.8-9)

Segundo Fadel (2010, p.28), Araya (2005) em seus estudos, também considera que em volta das inúmeras definições de criatividade permanecem aspectos comuns como o produto criativo e as influências ambientais sobre o criador e define criatividade em três etapas de trabalho. Primeiramente como um processo criativo, seguido por um produto e sendo destacado o criador, e por último como um resultado de um conjunto de factores. Tais etapas são consideradas para o autor, necessárias no método de resolução de problemas ou processo de mudança e criação de novas ideias.

Se se perspectivarem grandes descobertas e invenções, facilmente se colocam as questões problema que ativaram a imaginação e o pensamento criador que conduziram às respostas. Por exemplo: «por que a maçã cai?», desencadeou a descoberta da gravidade, ou «por que razão o Homem não voa?», despoletou a invenção do avião.

“O incentivo à imaginação e pensamento criador está, não em buscar resposta, sejam elas convergentes ou divergentes, mas em originar perguntas, pois é a partir de uma pergunta estimulante e provocativa que a configuração conhecida pode ser trabalhada e reconfigurada.” (*Saberes e práticas da inclusão*; 2006, p.122)

O Método de Resolução Criativa de Problemas

Segundo Sousa e Monteiro (2010), o Método de Resolução Criativa de Problemas (*Creative Problem Solving – CPS*) é um dos métodos de trabalho criativo de grupo que tem sido objecto de estudo de vários investigadores como Isaken, Dorval e Treffinguer (2000), e Min Basadur (1997).

Sousa e Monteiro (2010) referem que o método fora desenvolvido por Sidney Parnes e Ruth Noller em 1972, e o seu início baseado com o aparecimento em 1953, do *Brainstorming* como método de produção de ideias apresentado por Alex Osborn.

Atualmente o modelo de Basadur (1997) é abordado através de cinco passos com o intuito de potenciar a imaginação (na fase divergente), para de seguida, (na fase convergente), escolher as melhores ideias criadas em cada fase do método. Estas cinco fases são descritas por Sousa e Monteiro (2010), e contemplam numa primeira fase a observação de factos e contexto envolvente; numa segunda fase formula-se a situação problema a resolver dessa mesma realidade observada; numa terceira fase, o método de *Brainstorming* ou “chuva de ideias” dá lugar ao surgimento de possíveis soluções para resolver a situação problema; numa quarta fase, a da decisão, surge a escolha de uma solução a seguir; e numa quinta e última fase surge a implementação ou concretização da solução escolhida, que por sua vez, irá gerar uma nova realidade com novos factos a analisar, reciclando o ciclo do método.

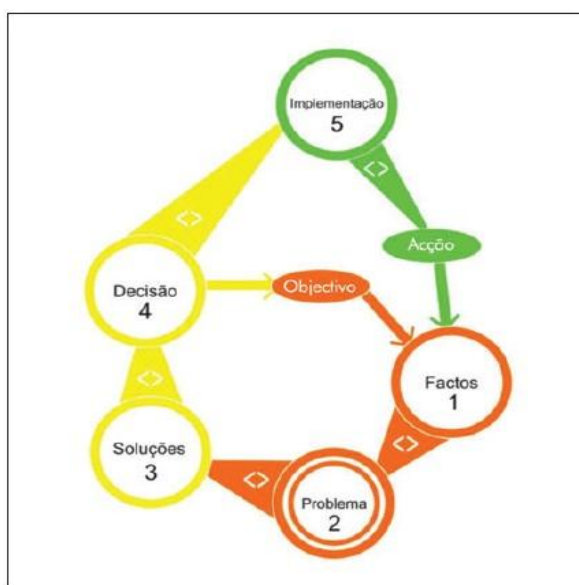


Figura 1 - Processo RCP (Resolução Criativa de Problemas) por Sousa e Monteiro (2010)

Conforme Sousa e Monteiro (2010), ...”é um método dirigido à promoção da inovação na empresa através da valorização da experiência e do conhecimento dos membros do grupo, numa sinergia dirigida para um objectivo da organização.”

De acordo com os resultados do estudo de Sousa e Monteiro (2010), o método RCP revelou ser eficaz para a existência de inovação e desenvolvimento de novos conhecimentos, eficácia essa assinalada também por outros investigadores como Basadur e Ausdorf (1996) e Puccio et al. (2006), e alcançada através de um crescente sentimento de pertença a uma equipa e tolerância mediante as diferenças, diminuição da autocensura, e orientação para a inovação colaborativa.

Sousa e Monteiro (2010) referem também que o termo “criativo” utilizado na designação do método tem sido por vezes substituído pelo “colaborativo” por autores como Ciurea (2010), Svieby (1997), Basadur, Pringle, Speranzini e Bacot (2000), Sawyer (2007) e Strauss (2002).

Conhecimento, criatividade e o Método RCP

“...pensar intuitivamente, processo mental que está à base da criatividade, inventividade e imaginação, é uma maneira tão profícua e legítima de lidar com as situações da vida e do mundo quanto pensar analítica e criticamente. Em algumas situações esse modo de pensar poderá ser mais apropriado e mais útil, levando a ideias novas e configurações inesperadas. É nesse aspecto que a educação para bem dotados encontra um lugar realmente especial.” (Saberes e práticas da inclusão; 2006, p.123)

Nesta lógica de raciocínio, o pensamento criativo assinalado na fase divergente e inicial do método RCP de Basadur (1997) apela ao sujeito uma não conformidade pelo que já se conhece. Mediante uma questão problema a criatividade é accionada promovendo a interação pessoal entre dados concretos e objetivos e dados subjectivos e internos ao sujeito. A criatividade é despoletada e o ato de «pensar» inicia-se por si só.

Martins (2010, pág. 80), baseado em Gold (1992) e Cropley (1997) ao referirem que a relação entre conhecimento e criatividade assenta no resultado de constantes processamentos cognitivos, menciona que partindo do reconhecimento e descoberta de problemas se iniciam processos metacognitivos conducentes à criação e avaliação de ideias e formulação de conclusões proporcionadas pela experiência vivida. Neste seguimento, também a criança bem dotada, caracterizada por ser altamente criativa, poderá encontrar neste método

uma forma de exercitar o pensamento criativo e intuitivo, canalizá-lo para o pensamento analítico ou fase convergente do método, e construir conhecimentos, ideias novas e configurações surpreendentes de ver o mundo que a rodeia.

De acordo com o documento publicado pelo Ministério da Educação do Governo Federal do Brasil de 2006 e intitulado como *Saberes e práticas da inclusão*, “O pensar criativo envolve promover interação pessoal e profunda entre dados existentes na situação e dados de natureza subjetiva, interna, tais como impressões, sensações e significados, para captar o que está acontecendo.” Também no mesmo documento é supracitado De Bono (s.d) quando refere que “pensar é o trabalho da inteligência humana sobre a experiência percebida”. Os conhecimentos e aprendizagens acumuladas por um indivíduo ao longo da sua vida são assim como que uma fonte de dados para exercitar o pensamento criativo e indutivo, ou seja, ajudar a pensar, consolidar e construir novas aprendizagens.

Neste sentido, as emoções e sentimentos de um indivíduo conduzem e contribuem para a percepção e compreensão que o mesmo tem do mundo que o rodeia como mencionam vários investigadores como Vigotsky (2001) ao assinalar a importância das emoções para que ocorra o ato criativo.

Segundo Martins (2010, pág. 257), Vygotski refere que a criação não depende unicamente do pensamento. “A actividade da imaginação é uma descarga de emoções, como de sentimentos que se resolvem em movimentos expressivos.”

Também assinalado por Martins (2010, pág. 258), Smith (1997) menciona ...”é neste jogo de troca e comparação de informação que surge o processamento sublime da criatividade sendo particularmente sensível às influências emocionais”.

Uma outra perspectiva sobre as emoções é abordada pelo neurocientista Miguel Nicolelis (2013) ao mencionar que “as emoções são a cola das informações”.

Neurociência e aprendizagem

(...) o universo biológico interno com centenas de milhões de pequenas células nervosas que formam o cérebro e o sistema nervoso comunicam-se umas com as outras através de pulsos eletroquímicos para produzir atividades muito especiais: nossos pensamentos, sentimentos, dor, emoções, sonhos, movimentos e muitas outras funções mentais e físicas, sem as quais não seria possível expressarmos

toda a nossa riqueza interna e nem perceber o mundo externo, como o som, cheiro, sabor. (Relvas, 2009, pág.21)

Este universo biológico interno referido por Relvas (2009) é considerado o objecto de estudo do neurocientista e é através destes estudos, pesquisas, compreensão do funcionamento cerebral e mapeamento neuronal que têm contribuído significativamente para o desenvolvimento de soluções para doenças e transtornos de aprendizagem.

Para Relvas (2009), a Neurociência baseia-se em ciências biológicas que visam o estudo do sistema nervoso, nomeadamente a anatomia, fisionomia e patologias do cérebro, as quais se inter-relacionam com outras ciências que colimam o entendimento do comportamento, aprendizagem, regulação orgânica e cognição humana.

Neste sentido, as ciências da educação têm um apoio imensurável destes especialistas como é referido por Leite (2011) ao afirmar que ...”o Neurocientista é um especialista que trará uma sublime contribuição para a ação pedagógica por compreender as estruturas e o funcionamento do Sistema Nervoso Central, "palco" da aprendizagem.”

A neurociência, pesquisando sobre a forma como se processa a aprendizagem e a memória no cérebro, quer ao nível molecular até ao cortical, estabelece assim uma relação de mutualismo com as ciências da educação promovendo novas direcções na pesquisa educacional com repercussões diretas e práticas dentro da própria sala de aula.

Segundo Hennemann (2013) a aprendizagem sob o ponto de vista das neurociências depende fundamentalmente da experiência, da prática, da atenção e da motivação do indivíduo perante determinada tarefa. Segundo a neuropsicopedagoga, “aprendemos na medida em que experimentamos e fazemos novas associações”.

Para Relvas (2010) a aprendizagem é um “mix” de memória, atenção, concentração, desejos, interesses, estímulos intrínsecos (neurotransmissores/ hormonas) e extrínsecos (informações externas do ambiente) que permeiam a mente e o cérebro humano.

Também de acordo com o neurocientista Miguel Nicolelis (2013) no Debate da FINEP - *Miguel Nicolelis e a Revolução na Neurociência*, o processo cerebral da aprendizagem depende da “Plasticidade cerebral, ou seja, a habilidade do cérebro em aprender novas estatísticas do mundo, e criar uma representação interna desse mundo”.

A formação de representações internas do mundo também denominadas de imagens mentais é mencionada por Martins (2009, pág. 80) na medida em que representa o cerne de todo o processo cognitivo e conseqüentemente, das aprendizagens. O mesmo cita Simonton (1988) aquando refere que a criatividade requer assim um “stock” de elementos mentais.

Bartoszeck (2013) entende a neuroplasticidade como a capacidade do cérebro se alterar física e estruturalmente mediante experiências diretas ou indirectas e estimulação cognitiva ao longo de toda a vida de um indivíduo.

Para Relvas (2010), a plasticidade cerebral é a capacidade que o sistema nervoso tem em alterar o funcionamento do sistema motor e perceptivo baseado em mudanças no ambiente, através da conexão e (re) conexão das sinapses nervosas, organizando e (re) organizando as informações dos estímulos motores e sensitivos, sendo controladas por grupos especiais de neurónios. (células glia).

Segundo Relvas (2010), o cérebro, composto por células denominadas de neurónios, apresentam terminações nervosas nas quais se libertam estímulos químicos e eléctricos que passam de neurónio em neurónio constituindo esta a base para o funcionamento do mesmo. O processo do Aprender inicia-se com a captação de estímulos do exterior através dos canais sensoriais. Estes estímulos ou informações captados através da audição, do tato, da visão, do paladar e do olfacto são enviados até à estrutura cerebral denominada de tálamo, que os recebe e reenvia para as áreas específicas de cada estímulo, e nas quais ocorre a elaboração, descodificação e associação dessas novas informações. Para a investigadora, o tálamo funciona como um ‘aeroporto’ e junto com o hipotálamo, as amígdalas cerebrais (responsável pela emoção), e o hipocampo (responsável pela memória de longo prazo), promovem as lembranças e a aprendizagem significativa.

Neste sentido, quanto mais estímulos se promoverem num indivíduo, mais conexões neurais ou associações entre informações o nosso cérebro poderá estabelecer e conseqüentemente mais aprendizagens serão efectuadas. Torna-se então pertinente, “que se promovam no indivíduo novas conexões neurais através de um “up-grade” neuronal para o enriquecimento de pensamentos e atitudes”. (Relvas, 2010)

À luz da neurociência actual a formação dos circuitos neuronais básicos e mais importantes expandem-se depois do nascimento e dependem das vivências experimentadas pela criança como é referido por Bartoszeck (2013). O mesmo menciona Greenough (1991),

Slater & Lewis (2002), Begley (2007) e Carroll et al. (2008) indicando estudos que apontam para o aumento da “arborização” neuronal nos primeiros anos de vida.

Considerando o cérebro um sistema aberto e em constante transformação, o professor, consciente do seu papel, tem assim a oportunidade de promover novos estímulos de aprendizagem significativa junto dos seus alunos.

Neurobiologia do cérebro de crianças sobredotadas

Segundo Bartoszeck (2013), após o nascimento de uma criança o seu cérebro continua em crescimento e desenvolvimento até, em média, ao período dos sete anos e amplifica as suas conexões sinápticas para além da segunda década de vida. O córtex de associação pré-frontal relacionado com o planeamento antecipatório e regulação das emoções continua em desenvolvimento até por volta dos vinte anos.

Estudos de Relvas (2009) e James (2007) e expressados por Bartoszeck (2013), revelam um retardamento da maturação e espessura do córtex pré-frontal relacionado com a função executiva em crianças com níveis de inteligência superiores aos da média. Os estudos indicam ainda que o córtex pré-frontal nestas crianças atinge o seu tamanho máximo em média aos onze anos, enquanto que em crianças com níveis de inteligência regulares, este é atingido aos oito anos.

De acordo com Bartoszeck (2013), o que pode parecer uma deficiência, na realidade torna-se numa vantagem, pois considera-a como uma estratégia programada para a formação de conexões sinápticas múltiplas e mais complexas durante um período de tempo mais alargado.

Conforme Le Doux (2002) e apontado por Bartoszeck (2013) a criança tem deste modo, possibilidade de aumentar a velocidade de processamento de informação.

Os estudos de Kaverne (2004) e mencionados por Bartoszeck (2013), mencionam que estas crianças na adolescência revelam o córtex pré-frontal de maior espessura comparativamente aos seus pares.

Teorias da Aprendizagem

Tal como referido por Barros (1999, p.65), não se afigura tarefa fácil dar uma visão geral das diversas interpretações ou teorias da aprendizagem dadas as diversas correntes psicológicas e vasta literatura existente. Várias são as teorias de aprendizagem que ao longo dos tempos se têm evidenciado e sido estudadas. Todavia, tentou-se neste capítulo uma abordagem sintética das principais teorias da aprendizagem que orientaram as práticas educativas ao longo dos tempos.

Barros (1999, p.64), menciona a aprendizagem como um conceito inseparável mas distinto do de memória referindo que “a aprendizagem diz mais respeito à aquisição e aquisição de conhecimentos, enquanto a memória à sua retenção e recordação”. O autor indica Kimble (1969) aquando sugere a aprendizagem como um processo de mudança mais ou menos permanente que se produz como resultado da prática. Todo este processo de aquisição de conhecimento relaciona-se com a inteligência e a memória e pressupõe o manejo de conhecimentos memorizados.

Segundo Tavares & Alarcão (2005, p. 89), a aprendizagem baseia-se numa construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa, que se traduz em modificações do comportamento relativamente estáveis. Para os autores a aprendizagem dinamiza o desenvolvimento proporcionando-lhe maior amplitude, e o desenvolvimento de determinadas estruturas, possibilita por sua vez a aprendizagem. “O sujeito aprende algo porque atingiu determinado desenvolvimento; ao aprender, ainda se desenvolve mais.” (Tavares e Alarcão; 2005, p. 89).

No quadro síntese seguinte serão representadas algumas das principais teorias da aprendizagem segundo Tavares, J. & Alarcão, I. (2005).

Quadro 3 - Tabela de síntese de algumas das principais teorias da aprendizagem

Síntese de algumas das principais teorias da aprendizagem segundo Tavares, J., & Alarcão, I. (2005)		
Teorias Behavioristas / comportamentais	Condicionamento Clássico (Pavlov, Watson)	Aprendizagem vista como estabelecimento de associações (Estímulo- resposta) E-R
	Condicionamento	Aprendizagem baseada no papel regulador das

	Operante/ Instrumental (Thorndike/ Skinner)	consequências e nas relações de contingência entre Antecedentes (A), Comportamento (Behavior- B) e Consequências (C) A-B-C ou E-R-c
	Teoria da aprendizagem social (Bandura)	Aprendizagem através da observação dos outros: muitos comportamentos são aprendidos através de um processo de observação de comportamentos e respectivas consequências de modelos sociais.
Teorias cognitivas	Kohler, Piaget, Ausubel	Aprendizagem consiste numa mudança na estrutura cognitiva do sujeito ou na maneira como este percebe, selecciona, organiza os acontecimentos/ objectos e lhes atribui um significado. Valorização dos processos cognitivos internos do sujeito.
Movimento Humanista	Rogers, Maslow	Aprendizagem centrada no sujeito, suas necessidades, vontades, sentimentos, dando-lhe maior responsabilidade para decidir o que quer aprender, para ser mais independente e orientador da sua auto-aprendizagem.

A Inclusão Escolar

Para Bissoto (2013, p.14) a Educação Inclusiva consiste num princípio de aceitação, participação e de acesso ao saber, a todos. No entanto, e apesar da atual sociedade de informação se reflectir em alunos sedentos por novos conhecimentos e formas de interagir com o mundo, observa-se ainda alguma resiliência às mudanças das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores. A transmissão do conhecimento em aula continua a ser feita na generalidade, de uma forma ainda muito tradicionalista. As aulas continuam a ser muito expositivas, os alunos ainda continuam à espera que o professor os oriente no como, o quê e quando fazer. Em entrevista com o prof. Doutor Jorge Serrano, e apresentado na sua tese de doutoramento *Percursos e Práticas para uma Escola Inclusiva*, a Coordenadora da Equipa dos Apoios Educativos de Vila Franca de Xira refere que "...as actividades são muito parecidas para todos os alunos. ...Não existem estratégias inovadoras. ...A maioria ensina hoje como ensinava há anos atrás..."(in Jorge Serrano; 2005, p.518)

Mencionado no Projeto Comenius (2006, p.3), Sanches (2005) refere que a educação inclusiva só existe se forem introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas diferentes daquelas que tradicionalmente se praticam.

Bissoto (2013, p.15) refere ainda que quanto mais selectiva a escola ou os espaços educacionais se tornam, privilegiando certo perfil de educando, de modelos de aprendizagem ou de conduta, mais segregadora uma sociedade se torna.

Neste seguimento, aborda-se a exclusão social daqueles que, “impedidos estruturalmente de ter acesso a estes bens, constroem uma identidade individual e colectiva baseada nessa impossibilidade de acesso, e em relação aos quais é geralmente construída uma imagem negativa e preconceituosa associada a determinados atributos sociais, raciais e culturais”. (Heringer, Carvalho & Limoncic, 1994, p.20)

Tal exclusão social apresenta-se assim como uma consequência da realidade educativa preconceituosa e ignorante e é também mais uma das barreiras que a criança encontra para a superação de dificuldades, prejudicando também o processo de abertura para a mudança social. (Giavonetti; s.d., p.3)

Segundo Paulo Freire, (1970) educar é captar como (os oprimidos) tentam superar as condições que o proíbem de ser, perceber e se contrapor às situações e às condições em que realizam sua existência em que se deformam e se desumanizam.

Citado no Projeto Comenius (2006, p.3), Leatherman & Niemeyer (2005) referem que “atitudes positivas dos professores perante a inclusão reflectem-se nos seus comportamentos na sala de aula inclusiva”. O educador, ciente e responsável do seu papel, revela-se assim um elemento fundamental também no sucesso da inclusão na sala de aula.

A criança e o professor

Nesta linha de pensamento, e dando seguimento ao subcapítulo anteriormente referido, aborda-se o efeito de Pigmalião descrito nos estudos de Rosenthal e Jacobson (1968) ou a própria neurobiologia do cérebro através dos neurónios espelho referidos por Toledo (2010).

O efeito Pigmalião sugerido por Rosenthal e Jacobson (1968) refere que as expectativas que os professores têm nos seus alunos influenciam o desempenho dos mesmos. Segundo os autores, professores que têm uma visão positiva dos seus alunos têm tendência a estimulá-los positivamente obtendo estes melhores resultados; contrariamente, professores que não têm consideração pelos seus alunos tomam posturas que comprometem negativamente o desempenho dos mesmos.

Uma outra abordagem feita aos comportamentos e relações entre os indivíduos é a referida por Toledo (2010) acerca dos neurónios espelho. Segundo o investigador, os neurónios conhecidos como neurónios espelho são a base da capacidade que o ser humano tem de imitar e aprender, são a base da nossa compreensão e empatia, "...capazes de um tipo de compreensão imediata, sem a necessidade de passar por qualquer tipo de controle central do cérebro" (Toledo, 2010, p.179).

Neste sentido, e à luz do conhecimento actual, a própria atitude, predisposição e motivação do professor pode repercutir-se, interferir e condicionar o comportamento e os resultados de aprendizagem do aluno. O professor, mais uma vez, revela a sua importância na construção dos projectos de vida dos seus educandos, não só na forma como concebe os seus projectos de turma, mas também na forma como os implementa e se relaciona com os seus alunos. A relação educativa é privilegiadamente um 'interface' que pode potenciar ou comprometer a inclusão de indivíduos numa comunidade. Considera-se assim, e atualmente, de extrema importância que o professor esteja sensibilizado para a sua própria responsabilidade perante as crianças que ensina, pois ele poderá estar a comprometer ou favorecer os seus futuros.

Majaro (1988; p.70) nos seus estudos sobre criatividade, refere o contributo ou obstáculo oferecido pelo professor para o desenvolvimento também de capacidades na área da criatividade junto dos seus alunos:

"...depois vêm os professores que arrasam o entusiasmo criativo das crianças nos seus pensamentos e nos seus aptos. Os sinais verbais e não-verbais de desagrado perante os desvios das formas aceites podem infligir golpes irreparáveis à criatividade da criança. Um adulto verdadeiramente criativo pode muitas vezes relacionar o seu desenvolvimento nesse campo com um professor na sua infância distante, que lhe deu o estímulo e o apoio a uma idiossincrasia, a uma atitude de inconformismo e de liberdade de espírito na idade em que essas características se forjaram." (Majaro; 1988; p.70)

Assim sendo, as relações que se estabelecem entre professor e aluno em contexto de aprendizagem podem condicionar as aprendizagens e desencadear mudanças estruturais de uma realidade educativa e social como é referido por Melucci (2001) e mencionado por Giovanetti "...fazer de nossas mentes, dos nossos afetos e emoções, das nossas necessidades espirituais um terreno de experiência de mudança." (Giovanetti; s.d., p.1) Giovanetti menciona também Carvalho (1999) quando refere que na escola..."não apenas ensinam-se conteúdos, mas estabelecem-se relações emocionais significativas entre adultos e crianças." (Giovanetti; s.d., p.1) Toda a comunidade educativa é assim responsável de promover a mudança através de relações educativas saudáveis e ajustadas a cada criança.

Segundo Paulo Freire (1970) a educação como um processo de formação humana “não é apenas um encontro de gerações, uma relação entre seres humanos em tempos-ciclos de maturidade desigual. É mais: É captar e intervir no duplo movimento histórico de humanização e desumanização”.

Nesta linha de raciocínio, o entendimento da educação humana tido por vários investigadores, entre eles os mencionados anteriormente, é marcadamente um processo de desenvolvimento das capacidades próprias do ser humano como um todo, desenvolvendo-se este em todas as suas dimensões física, intelectual e espiritual, através do seu autoconhecimento e das relações que estabelece com os outros e com o mundo. É um processo dinâmico infinito, e vivenciado por todos os que se reconhecem enquanto seres humanos.

Capítulo 2 - Enquadramento Empírico

Capítulo 2. - Enquadramento Empírico

Após o término do capítulo anterior referente ao enquadramento teórico considerado necessário para a conceptualização da situação e consequente entendimento da problemática em estudo, deu-se início a um novo capítulo, o das metodologias adotadas para o presente estudo de investigação que procurou enquadrar-se com o maior nível de compromisso possível relativamente aos cânones do método científico. Este subdividiu-se em diferentes etapas:

1. Fundamentação metodológica
2. Situação problemática
3. Pergunta de Partida
4. Objetivos da intervenção
5. População
6. Amostra
7. Meios e Instrumentos de recolha de dados adotados
8. Procedimentos

2.1. Fundamentação metodológica

“A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas.” (Freire, 1970; p.100)

No que respeita à metodologia, a investigação realizada inseriu-se no modelo de Análise Intensiva ou Estudo de Caso (Greenwood, 1963) Neste tipo de método, pretende-se realizar um estudo intensivo e pormenorizado de um fenómeno em concreto, um caso em particular que é observado em todos os seus aspectos, por forma a relacioná-lo com todos os elementos que nele interferem.

O objetivo da investigação foi assim de carácter exploratório, pois assentou numa procura de respostas e compreensão de determinada situação/problema (Yin, 1989), descritivo e indutivo, o qual visou o conhecimento baseado na experiência e estudo exaustivo de um fenómeno em concreto (Bogdan e Biklen, 1994).

O design do presente projeto de investigação é caracterizado de **não experimental** no qual as variáveis de interesse do estudo são observadas ou mensuradas como ocorrem naturalmente. (Couto, 2011)

Fazendo apelo ao paradigma de investigação mista, teve como objetivo, através da triangulação de dados, a procura de convergência e corroboração de dados obtidos considerando diferentes estratégias. (Fonseca; 2008, p. 8)

Segundo Jones (1997) e mencionado por Fonseca (2008, p. 8) a metodologia mista entendida como a conciliação entre investigação qualitativa e quantitativa, apresenta várias vantagens na investigação entre os adeptos de desportos, bem como em outras disciplinas de ciências sociais, podendo ser capaz de melhorar a qualidade dos resultados de trabalhos de investigação.

2.2. Situação problemática

A pergunta de partida do presente projeto de investigação despoletou a partir do momento em que os pais e encarregados de educação da criança sobredotada manifestaram à professora titular de turma a sua indignação perante os resultados escolares da mesma. Estes referiam que o seu mediano aproveitamento escolar não correspondia com os excelentes trabalhos e desempenhos em várias atividades fora do contexto escolar. De mencionar também que sentiam na aluna uma crescente desmotivação, desinteresse e desinvestimento em relação às atividades escolares.

A professora titular de turma ao abordar a professora de Educação Especial da escola sobre a indignação dos pais da aluna, deu então conhecimento à equipa de Educação Especial da escola do caso. A professora de educação especial encaminhou a aluna para realizar os devidos testes de avaliação/ diagnóstica e posterior referenciação no âmbito da sobredotação, para a criança beneficiar de uma diferenciação pedagógica que lhe fosse mais favorável permitida através do Decreto-Lei 3 de 2008 de 7 de setembro. Após a confirmação da sobredotação a aluna beneficia da medida prevista na alínea b) Adequações curriculares, do referido Decreto-Lei, adequações essas que têm por base a diferenciação pedagógica e o enriquecimento curricular tal como consta no programa educativo individual da aluna.

Neste sentido, e perante as páticas adotadas, considerou-se a questão de partida do presente projeto de investigação.

2.3. Pergunta de partida

Para Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van (1998, p. 14) a pergunta de partida consiste numa forma de enunciar o projeto de investigação, e através dela, o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor. Desta forma considerou-se a seguinte pergunta de partida para o presente projeto de investigação:

- **Poderá a aplicação do método de Resolução Criativa de Problemas influenciar as aprendizagens e inclusão de um sobredotado?**

2.4. Objetivos

Com o intuito de responder à questão de partida: Poderá a aplicação do método de Resolução Criativa de Problemas influenciar as aprendizagens e inclusão de um sobredotado?, o projeto de intervenção presente neste estudo de caso, definiu os seguintes objetivos para a sua intervenção:

2. 4. 1. Objetivo Geral

Aferir se o método de Resolução Criativa de Problemas influencia as aprendizagens e inclusão de um sobredotado.

2. 4. 2. Objetivos específicos

1. Obter informação relevante na literatura actualizada sobre o conceito de sobredotação;

2. Compreender o grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o conceito de sobredotação;
3. Obter informação actualizada sobre características e necessidades dos sobredotados;
4. Verificar se é feita alguma diferenciação pedagógica para a aluna e em caso afirmativo, qual;
5. Obter informação relevante na literatura actualizada sobre o método de Resolução Criativa de Problemas;
6. Compreender o grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o método de resolução criativa de problemas;
7. Verificar o nível de motivação/ envolvimento da aluna durante a implementação das metodologias criativas de resolução de problemas;
8. Verificar o nível de empenho nas tarefas propostas;
9. Verificar o nível de desempenho escolar durante a implementação de atividades com recurso ao método RCP;
10. Verificar o nível de inclusão da aluna durante a implementação de atividades com recurso ao método RCP;
11. Obter informação actualizada sobre inclusão escolar.
12. Compreender o grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o conceito de inclusão escolar.

2. 4. 3. Perguntas orientadoras

- Como é entendida a sobredotação pela comunidade educativa considerada?
- Qual o nível de conhecimento da comunidade educativa perante as características e necessidades de uma criança sobredotada?
- Qual o nível de conhecimento da comunidade educativa relativamente ao método de resolução criativa de problemas?
- Qual o grau de motivação/ envolvimento a aluna demonstrou durante as atividades?
- Qual o nível de empenho da aluna nas atividades propostas?

- Até que ponto a aluna sobredotada alcançou as aprendizagens pretendidas através da aplicação do método de resolução criativa de problemas?
- Até que ponto a aluna sobredotada foi incluída nas atividades propostas?

2.5. População/ Amostra

Segundo Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van (1998, p. 112) chama-se “população” a totalidade de elementos ou “unidades” constitutivas do conjunto considerado, podendo este termo designar tanto um conjunto de pessoas como de organizações ou de objectos de qualquer natureza.

A amostra refere-se a alguns componentes típicos da população em estudo sem que para isso seja estritamente representativa da mesma. (Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van; 1998, p. 112)

2.5.1 População

O projeto de intervenção, relativamente ao campo de análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo, circunscreveu-se numa escola de 1º ciclo privada, situada no centro da capital portuguesa, Lisboa. Socialmente, a área envolvente à escola é bastante movimentada e a área residencial nela existente é habitada por uma classe populacional caracterizada de média/ alta. O tempo destinado para a fase de implementação do projeto foi de duas semanas situadas a meio do 2º período lectivo.

2.5.2. Amostra

A população delimitada no presente projeto inclui a criança sobredotada, o encarregado de educação da mesma, a professora titular de turma, a professora de educação especial, a psicóloga e a Diretora da escola.

A amostra considerada é não probabilística e por conveniência uma vez que não pretende a representação das populações através de generalizações, mas sim compreender um caso isolado e em específico (Coutinho & Chaves, 2002).

2.6. Meios e Instrumentos de recolha de informação

Segundo Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van (1998, p. 115), a fase da elaboração dos instrumentos de observação consiste na construção de instrumentos capazes de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores e pode apresentar-se de diferentes formas, consoante se trate de uma observação direta ou indirecta.

Para o presente projeto de investigação foram definidos os seguintes instrumentos de recolha de dados para posterior análise e triangulação de dados:

2. 6. 1. Análise documental

Para Bilhim, J. et al (2011) neste tipo de análise o investigador selecciona, trata e interpreta informação contida em documentos por forma a compreender o seu objecto de estudo. Esta técnica tem o objetivo de conhecer o que outros pesquisadores têm feito numa área em específico, conhecer aspetos específicos do objecto de estudo e entender a total informação relevante existente sobre determinado objecto de estudo. (Vickery, 1970)

A análise documental envolve a análise de conteúdo para poder “introduzir algum valor acrescido à produção científica sem correr o risco de estudar o que já está estudado tomando como original o que já outros descobriram”. (Carmo & Ferreira, 1998, p.59). Para Bardin a análise de conteúdo é: “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin; 2004, p.37)

2. 6. 2. Inquérito por entrevista

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista baseia-se numa recolha de dados de opinião preponderantes para a compreensão de um objecto em estudo. Tais informações são recolhidas através de indivíduos que conhecem bem a realidade estudada e dos próprios intervenientes da mesma.

Mencionado por Serrano (2005, p.344), Bell (1997) considera que através da entrevista o investigador “pode aprofundar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer, a forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria.”

As entrevistas exploratórias, como por exemplo as utilizadas no presente projeto, têm como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras. (Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van; 1998, p. 43)

O guião de entrevista foi estruturalmente definido por forma a ser aplicado à amostra considerada e com vista a responder a objetivos específicos pré-definidos. A entrevista semi-diretiva ou semiestruturada é frequentemente utilizada nos trabalhos de investigação de carácter educativo e tem como objetivo a recolha de informação guiada através de uma estrutura de perguntas previamente delineada, as quais se pode completar ou mudar a direcção sequencial consoante o diálogo com o entrevistado conferindo-lhe assim, um carácter flexível e versátil. (Estrela,1994; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994; Bogdan & Biklen, 1994)

Para Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van (1998, p. 143) o método da entrevista, seguida de uma análise de conteúdo, é certamente, o que mais se usa em paralelo com os métodos de observação. A sua complementaridade possibilita, com o efeito, realizar um trabalho de investigação aprofundado, que, quando dirigido com a lucidez e as precauções necessárias, apresenta um grau de validade satisfatório. As entrevistas do presente projeto foram posteriormente sujeitas a uma análise de conteúdo através da interpretação da frequência dos indicadores temáticos previamente estipulados.

2. 6. 3. Observação direta e estruturada de caráter observação participante

Para Quivy & Campenhoudt (1998, p.115), a observação direta é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações. É um método baseado na observação visual e que consiste em captar os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van (1998, p. 140).

Segundo Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van (1998, p. 54), a observação participante, a mais rica e mais profunda, consiste na participação real do investigador com a comunidade ou com o grupo estudado, e no caso específico do presente projeto de intervenção, esta tem um caráter artificial na qual o investigador integra-se no grupo com a finalidade de obter informações. Neste projeto, o investigador implementou propositadamente atividades específicas por forma a obter informações precisas e definidas para análise. Importa também referir, dados os possíveis problemas práticos inerentes a este tipo de observação, que o investigador foi bem aceite perante o grupo estudado.

Sendo uma observação estruturada, o investigador sabe o que considera relevante e que pretende observar baseado nos objetivos do seu trabalho e hipóteses de partida, utilizando para isso, na maior parte dos casos, uma grelha de observação previamente constituída. (Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van; 1998, p. 140) No presente projeto de investigação foram elaborados como meio de recolha de dados durante este tipo de observação direta, os guiões de observação.

Para a construção do guião de observação foram definidos 5 itens de observação, baseados no próprio método e correspondentes a atitudes/ objetivos inerentes a cada uma das fases do método de Resolução Criativa de Problemas. O primeiro item traçado nos guiões de observação foi definido por forma a recolher dados que pudessem contribuir para responder à pergunta orientadora: Qual o grau de motivação/ envolvimento a aluna demonstrou durante as atividades?, e aferir o seguinte objetivo específico: Verificar o nível de motivação/ envolvimento da aluna durante a implementação das metodologias criativas de resolução de problemas. O 1º item foi traçado mediante uma correlação com o método RCP, no qual a primeira fase consiste na observação de factos e contexto envolvente. (Sousa e Monteiro, 2010).

O segundo e terceiros itens definidos nos guiões de observação foram estabelecidos com o intuito de recolher dados que pudessem contribuir para responder à pergunta orientadora: Qual o nível de empenho da aluna nas atividades propostas?, e aferição do objetivo específico traçado no projeto: Verificar o nível de empenho nas tarefas propostas.

Tanto o item dois como três, ou segunda e terceira fase do método RCP correspondiam a uma fase divergente do mesmo, fases estas potenciadoras da imaginação (Sousa e Monteiro, 2010).

De acordo com o documento publicado pelo Ministério da Educação do Governo Federal do Brasil de 2006 e intitulado como *Saberes e práticas da inclusão*, “O pensar criativo envolve promover interação pessoal e profunda entre dados existentes na situação e dados de natureza subjetiva, interna, tais como impressões, sensações e significados, para captar o que está acontecendo.”

Com o propósito de responder à pergunta orientadora: Até que ponto a aluna sobredotada alcançou as aprendizagens pretendidas através da aplicação do método de resolução criativa de problemas?, e aferição do objetivo específico traçado no projeto: Verificar o nível de desempenho escolar durante a implementação de atividades com recurso ao método RCP, foi traçado o 5º item do guião de observação, correspondente à 5ª fase do método RCP, ou seja, implementação ou concretização da solução escolhida. (Sousa e Monteiro, 2010)

Também referente à pergunta orientadora: Até que ponto a aluna sobredotada foi incluída nas atividades propostas?, e aferição do objetivo específico do projeto: Verificar o nível de inclusão da aluna durante a implementação de atividades com recurso ao método RCP, foi traçado o 4º item correspondente também à 4ª fase do método, ou seja, à fase da tomada de decisões e escolha de uma solução a seguir. (Sousa e Monteiro, 2010)

Após a selecção de 5 atividades com recurso ao método RCP, para cada uma foi realizada a observação estruturada através de 5 guiões de observação, cada um deles correspondentes aos 5 itens de observação anteriormente mencionados, por forma a avaliar cada uma das fases do método e o método em si, sob o ponto de vista do objetivo geral do projeto de intervenção. Estes itens foram submetidos a uma avaliação segundo a escala de Likert cotada de 1 para 5 na qual o 1 correspondia a nada (não alcançou o objetivo definido pelo item), 2 correspondia a pouco (alcançou pouco o objetivo definido pelo item), 3 correspondia a mais ou menos (alcançou mais ou menos o objetivo definido pelo item), 4

correspondia a muito (alcançou muito do objetivo definido pelo item), e o 5 correspondia a totalmente (alcançou totalmente o objetivo definido pelo item).

A Escala Likert segundo Paro (2012), é uma escala de resposta psicométrica usada comumente em questionários e pesquisas de opinião. A escala de Likert ou escala somatória é uma escala não comparativa que avalia atitudes e comportamentos, aplicando opções de resposta que variam de um extremo a outro (por exemplo, de nada provável para extremamente provável), permitindo assim avaliar o grau de concordância ou discordância com cada afirmação estipulada para cada item de Likert. A cada opção de resposta é atribuído um número que reflecte a direcção da atitude ou opinião para cada item. O somatório das pontuações obtidas para cada item traduz a pontuação total da atitude/ opinião relativamente a cada afirmação. Considerou-se para análise a escala de Likert como sendo uma escala ordinal a qual mede os resultados em percentagens e indica os graus relativos a uma hierarquia e não a uma quantidade. (Paro, 2012) Neste sentido, fazendo a correspondência para percentagens, considerou-se para a cotação 1 da escala de Likert uma correspondência de 0%, para a cotação 2 uma correspondência de 25%, para a cotação 3 uma correspondência de 50%, para a cotação 4 uma correspondência de 75% e para a cotação 5 uma correspondência de 100%.

2.7. Procedimentos

Após a definição dos instrumentos a adoptar para a recolha de informação relevante no presente estudo de caso, serão mencionados por ordem de utilização os instrumentos adotados e em que contexto decorreu o processo de recolha de informações. O posterior tratamento dos dados consistiu inicialmente numa análise de conteúdo dos mesmos a um nível individual para seguidamente se efectuar a triangulação das informações obtidas e por forma a darem resposta aos objetivos intermédios do projeto de investigação até se confinarem em evidências passíveis de dar resposta ao objetivo geral do projeto de intervenção.

A necessidade de triangulação surge da necessidade ética para assegurar a validade dos processos. Em estudos de caso, isto pode ser feito utilizando várias fontes de dados (Yin, 1984).

2. 7. 1. Primeiramente procedeu-se à **análise documental** realizada pelo investigador, o qual deu realce aos documentos e informações na área o mais creditados e significativos para o projeto de investigação, no âmbito do conhecimento científico actual.

Através da análise documental pretendeu-se responder aos seguintes objetivos específicos do projeto de intervenção pré-definidos:

2. 7. 1. 1. Objetivos específicos:

1. Obter informação relevante na literatura actualizada sobre o conceito de sobredotação;
3. Obter informação actualizada sobre características e necessidades dos sobredotados;
4. Verificar se é feita alguma diferenciação pedagógica para a aluna e em caso afirmativo, qual.
5. Obter informação relevante na literatura actualizada sobre o método de Resolução Criativa de Problemas;
11. Obter informação actualizada sobre inclusão escolar.

2. 7. 1. 2. Documentos analisados:

Foram realizadas as seguintes análises documentais:

- Análise de informação actualizada sobre sobredotação e pretendeu dar resposta aos objetivos específicos 1. e 3.;
- Análise de informação actualizada sobre Método de Resolução Criativa de Problemas e pretendeu dar resposta ao objetivo específico 5.;
- Análise de informação actualizada sobre inclusão escolar e pretendeu dar resposta ao objetivo específico 11.;
- Análise do Projeto Curricular de Turma e pretendeu dar resposta ao objetivo específico 4.;

2. 7. 2. Depois de recolhida a informação pretendida através da análise documental foram realizados os **Inquéritos por entrevista** semiestruturada.

As entrevistas ocorreram em dias diferenciados, numa sala da escola com o entrevistador e o entrevistado, e num ambiente calmo e de à-vontade, tendo sido objecto de gravação sonora após autorização da entrevistada para que tal sucedesse. A posterior análise baseou-se em procedimentos de análise de conteúdo, na qual se identificaram ideias-chave para o estudo, os indicadores, que foram sujeitos a interpretação da sua frequência.

Estruturalmente as entrevistas decorreram através dos seguintes trâmites:

2. 7. 2. 1. Tema- Sobredotação e Método de Resolução Criativa de Problemas

2. 7. 2. 2. Objetivos gerais das entrevistas:

Os objetivos gerais das entrevistas correspondem aos seguintes objetivos específicos do projeto de intervenção:

2. Compreender o grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o conceito de sobredotação;
6. Compreender o grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o método de resolução criativa de problemas;
12. Compreender o grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o conceito de inclusão escolar.

2. 7. 2. 3. Amostra:

- Professora titular de turma;
- Professora de educação especial;
- Director da escola;
- Psicóloga escolar;
- Encarregado de educação da aluna

2. 7. 2. 4. Validação da entrevista:

Para Quivy & Campenhoudt (1998, p.144), a validação dos dados trata de controlar a credibilidade dos documentos e das informações que eles contêm, bem como a sua adequação aos objetivos e às exigências do trabalho de investigação. Neste sentido, o presente guião de entrevista foi primeiramente sujeita a verificação e aprovação por três professores Doutores e investigadores na área da educação, e que nada opuseram à aplicação da mesma.

Após elaboração e ter sido aprovado o guião, procedeu-se à entrevista com a professora titular de turma. A professora titular da turma acompanha a criança na qual o presente estudo de caso se baseia desde o 1º ano do 1º ciclo. A professora efectiva na mesma escola onde exerce atualmente, conta com uma experiência profissional de 30 anos.

De seguida realizou-se a entrevista ao Encarregado de Educação da aluna. O encarregado de educação alertou a professora para o despiste de sobredotação referindo para isso que o comportamento e motivação da aluna perante a escola tinha vindo a mudar pela negativa e que os trabalhos livres feitos em casa pela mesma revelavam um nível de produção e qualidade muito superiores aos apresentados na escola.

Continuamente entrevistou-se a professora de Educação Especial da escola. A professora foi a responsável pela referenciação da aluna, encaminhamento da mesma para o despiste da sobredotação e realização do respectivo plano educativo individual baseado no Decreto-Lei 3 de 2008 aquando a confirmação do mesmo.

Posteriormente realizou-se a entrevista à Psicóloga Escolar. A Psicóloga Escolar procedeu à avaliação e diagnóstico de sobredotação da criança na qual o presente estudo de caso se baseia desde o 1º ano do 1º ciclo. A psicóloga escolar conta com uma experiência profissional de 18 anos na escola onde exerce a profissão.

A quinta entrevista foi realizada à Diretora da escola. A Diretora da escola é uma professora já reformada e tem a seu cargo a direcção desta escola desde que a abriu, há 18 anos.

2. 7. 2. 5. Blocos temáticos:

- a) Preliminar** - Legitimação da entrevista e perfil dos entrevistados
- b) Indicadores temáticos:**

- Sobredotação: Características/necessidades
- Diferenciação pedagógica
- Método de Resolução Criativa de Problemas
- Educação Especial e Inclusiva
- Inclusão do sobredotado

2. 7. 2. 6. Objetivos específicos das entrevistas:

- 1) Caracterizar o perfil da entrevistada.
- 2) Aprofundar o conhecimento sobre o grau de informação que a entrevistada obtém acerca de sobredotação.
- 3) Recolher opinião sobre a necessidade de diferenciação pedagógica para os sobredotados.
- 4) Recolher opinião sobre a importância da aplicação de métodos que promovam as aprendizagens da criança sobredotada.
- 5) Aprofundar o conhecimento sobre o grau de informação que a entrevistada obtém acerca do método de resolução criativa de problemas.
- 6) Recolher opinião sobre a importância da aplicação do método RCP em contexto de sala de aula
- 7) Aprofundar o conhecimento sobre o grau de informação que a entrevistada obtém acerca de inclusão escolar
- 8) Recolher opinião sobre a importância da aplicação de métodos que promovam a inclusão escolar.

2. 7. 3. De seguida procedeu-se à observação direta e estruturada de carácter observação participante através de **guiões de observação** previamente estruturados.

Após definição dos guiões de observação e de 5 atividades, o investigador procedeu à implementação das mesmas e registo dos dados a observar. A implementação das atividades realizada pelo investigador ocorreu durante o tempo lectivo curricular, no período da manhã, e com o auxílio da professora titular de turma. Foram seleccionadas 5 atividades com recurso ao

método RCP, e para cada uma foi realizada a observação estruturada através de 5 guiões de observação. Pretendeu-se avaliar não só o método em si, como também, cada uma das suas fases por forma a aferir qual a mais eficaz para a aluna em questão, e sob o ponto de vista do objetivo geral do projeto de intervenção.

As atividades implementadas durante duas semanas encontram-se descritas em anexo.

2. 7. 3. 1. Itens dos guiões de observação:

1. A aluna envolveu-se na actividade proposta
2. A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade.
3. A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas.
4. A aluna liderou o grupo de trabalho
5. A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas

O primeiro item traçado nos guiões de observação foi definido por forma a recolher dados que pudessem contribuir para responder à pergunta orientadora: Qual o grau de motivação/ envolvimento a aluna demonstrou durante as atividades?, e aferir o seguinte objetivo específico: Verificar o nível de motivação/ envolvimento da aluna durante a implementação das metodologias criativas de resolução de problemas. O 1º item foi traçado mediante uma correlação com o método RCP, no qual a primeira fase consiste na observação de factos e contexto envolvente. (Sousa e Monteiro, 2010).

O segundo e terceiros itens definidos nos guiões de observação foram estabelecidos com o intuito de recolher dados que pudessem contribuir para responder à pergunta orientadora: Qual o nível de empenho da aluna nas atividades propostas?, e aferição do objetivo específico traçado no projeto: Verificar o nível de empenho nas tarefas propostas. Tanto item dois como três, ou segunda e terceira fase do método RCP correspondiam a uma fase divergente do mesmo, fases estas potenciadoras da imaginação (Sousa e Monteiro, 2010).

De acordo com o documento publicado pelo Ministério da Educação do Governo Federal do Brasil de 2006 e intitulado como *Saberes e práticas da inclusão*, “O pensar criativo envolve promover interação pessoal e profunda entre dados existentes na situação e

dados de natureza subjetiva, interna, tais como impressões, sensações e significados, para captar o que está acontecendo.”

Com o intuito de responder à pergunta orientadora: Até que ponto a aluna sobredotada alcançou as aprendizagens pretendidas através da aplicação do método de resolução criativa de problemas?, e aferição do objetivo específico traçado no projeto: Verificar o nível de desempenho escolar durante a implementação de atividades com recurso ao método RCP, foi traçado o 5º item do guião de observação, correspondente à 5ª fase do método RCP, ou seja, implementação ou concretização da solução escolhida. (Sousa e Monteiro, 2010)

Também referente à pergunta orientadora: Até que ponto a aluna sobredotada foi incluída nas atividades propostas?, e aferição do objetivo específico do projeto: Verificar o nível de inclusão da aluna durante a implementação de atividades com recurso ao método RCP, foi traçado o 4º item correspondente também à 4ª fase do método, ou seja, à fase da tomada de decisões e escolha de uma solução a seguir. (Sousa e Monteiro, 2010)

2. 7. 3. 2. Escala de Likert:

Estes itens foram submetidos a uma avaliação segundo a escala de Likert cotada de 1 para 5 na qual o 1 correspondia a nada (não alcançou o objetivo definido pelo item), 2 correspondia a pouco (alcançou pouco o objetivo definido pelo item), 3 correspondia a mais ou menos (alcançou mais ou menos o objetivo definido pelo item), 4 correspondia a muito (alcançou muito do objetivo definido pelo item), e o 5 correspondia a totalmente (alcançou totalmente o objetivo definido pelo item). Considerou-se para análise a escala de Likert como sendo uma escala ordinal a qual mede os resultados em percentagens e indica os graus relativos a uma hierarquia e não a uma quantidade. (Paro, 2012) Neste sentido, para a cotação 1 da escala de Likert fez-se uma correspondência de 0%, para a cotação 2 uma correspondência de 25%, para a cotação 3 uma correspondência de 50%, para a cotação 4 uma correspondência de 75% e para a cotação 5 uma correspondência de 100%.

Foi feita uma análise horizontal dos guiões de observação pretendendo verificar qual a fase com maiores/ menores resultados mediante o objetivo geral traçado no projeto de intervenção. Foi também feita a análise vertical aferindo assim em qual das atividades a aluna

obtinha maiores/ menores resultados e uma análise global ao método em si relativamente à criança, aprendizagens alcançadas e inclusão sucedida.

Capítulo 3 - Análise e Tratamento de Dados

Capítulo 3 - Apresentação E Análise Dos Dados

Mencionado por Serrano (2005, p.354), Erikson (1986) refere que só se pode, com propriedade falar em *dados* de investigação a partir da altura em que a mente começa a trabalhar o material recolhido.

Mediante a apresentação dos dados obtidos pelas diferentes fontes, a sua análise consistiu na triangulação dos mesmos e aferição dos objectivos específicos supramencionados.

Para Yin (1984), a necessidade de triangulação surge da necessidade ética para assegurar a validade dos processos. Para o autor, em estudos de caso, isto pode ser feito utilizando várias fontes de dados.

Nesta linha de raciocínio, apresentar-se-ão de seguida as informações recolhidas consideradas relevantes de sentido para dar resposta aos objetivos intermédios do projeto até se confinarem em evidências passíveis de dar resposta ao objetivo geral do projeto de intervenção.

Análise contextual

O presente Projeto de Intervenção teve como objetivo o estudo de um caso de aprendizagem focado numa criança do 4º ano do 1º ciclo, com idade de 9 anos, (idade normal na frequência da escolaridade em curso), inserida numa turma de 21 alunos, e com um aluno com dificuldades educativas específicas de aprendizagem permanentes (dislexia) e apoiado por uma professora de educação especial. Na escola da criança em estudo, do 1º ciclo e privada com 4 turmas de anos diferentes e também sala pré-escolar, situada no centro da capital de Portugal, ingressam sobretudo crianças de famílias da classe média/alta. A escola tem uma professora de educação especial e uma psicóloga escolar como equipa de Educação Especial. A professora titular de turma de 45 anos, lecciona ao 1º ciclo há 30 anos.

Os pais da criança sujeita ao estudo de caso do presente trabalho, referem que sentem a criança sem motivação para ir para a escola mas que em casa gosta de escrever histórias longas e com grande imaginação e que faz os trabalhos de casa rapidamente e sem esforço para poder ir escrever no seu diário poemas sobre temas que lhe despertaram a atenção nesse dia. A professora titular de turma, após ter ouvido os pais da criança, considera que estes podem estar a valorizar demais as capacidades da criança e que deixaram subentendido

inclusive, tratar-se de uma criança sobredotada para justificar o comportamento de desinteresse e apatia nas actividades escolares.

A professora em questão refere que a criança em estudo não revela problemas de maior não sendo por isso necessário dispensar muita atenção sobre a mesma. Refere ainda: “Para quê a ajuda? Aprendem num instante enquanto os outros fazem-no mais devagar ou nem sequer conseguem? Com quais é que me devo preocupar primeiro?... Não é?”. Apesar de ter aprendido o mecanismo da leitura e escrita precocemente, a criança limita-se a realizar, muito rapidamente, as propostas pedagógicas de uma forma sucinta e sem grandes desenvolvimentos nem esforços. Apresenta resultados medianos e bons nas diversas áreas disciplinares e não perturba o decorrer da aula. A professora para ocupar a aluna no final de actividades propostas, e enquanto a turma realiza ainda essa mesma actividade, vai sugerindo a realização das restantes actividades programadas para esse dia. Quando esta as termina, a professora autoriza-a a realizar um desenho ou jogar no computador.

A professora refere também que a aluna é bastante apressada para ir jogar ou desenhar, e por isso não faz mais ou não o faz tão perfeito quanto se gostaria. A professora de educação especial que acompanha um outro aluno da turma está a par da situação e encaminhou a aluna para realizar os devidos testes de avaliação/ diagnóstica e posterior referenciação no âmbito da sobredotação, para a criança beneficiar de uma diferenciação pedagógica que lhe fosse mais favorável permitida através do Decreto-Lei 3 de 2008 de 7 de setembro. Após a confirmação da sobredotação a aluna beneficia de adequações curriculares contempladas no seu plano educativo individual.

O conceito de sobredotação

Com o intuito de dar resposta à pergunta orientadora do projeto: Como é entendida a sobredotação pela comunidade educativa considerada?, entrevistou-se a professora titular de turma, a encarregada de educação da aluna sobredotada, a professora de educação especial, a psicóloga escolar e a Diretora da escola. Tal pergunta orientadora foi fomentada a partir de dois objetivos específicos definidos no projeto tais como: Obter informação relevante na literatura actualizada sobre o conceito de sobredotação; Compreender o grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o conceito de sobredotação. Através da categorização das respostas e da análise documental realizada, aferiu-se que a maioria dos

entrevistados detinha conhecimentos pouco aprofundados acerca do conceito de sobredotação. Neste sentido menciona-se o referido pela professora titular de turma: “Definição certa não sei, mas entendo que seja uma pessoa muito mais inteligente do que a média das pessoas.”, e pela Encarregada de Educação: “Já andei a pesquisar sobre isso, há várias teorias hoje em dia mas a que mais prevalece é a que a sobredotação pode ser apresentada a vários níveis não é? Pode ser sobredotada numa área e não o ser noutra.” Apenas a professora de educação especial, psicóloga e diretora da escola manifestaram ser detentoras de um conhecimento um pouco mais aprofundado ao referirem que tais capacidades poderiam envolver vários domínios. Neste seguimento, a Professora de Educação Especial mencionou: “Definições certas não existem mas estas crianças têm capacidades numa ou mais áreas muito superiores às da média das outras crianças da mesma faixa etária.”; a Psicóloga Escolar referiu: “É uma pergunta difícil de responder porque não definições concretas, não há uma limitação específica entre o muito inteligente do sobredotado. Depois há quem diga que não são os testes de QI fiáveis em termos de medição da sobredotação. Temos que fazer uma série de avaliações baseadas sob vários pontos de vista para podermos concluir alguma coisa. Basicamente o sobredotado é aquele que revela capacidades muito acima da média para a sua faixa etária, numa ou mais áreas específicas.”; e a Diretora da Escola indicou: “É uma criança com capacidades muito acima da média. Pode no entanto, muitas das vezes, ser considerada uma criança problemática por revelar uma discrepância entre aquilo que consegue fazer e o que os seus colegas da sua idade atingem. “

A análise documental revelou que muitas são as teorias acerca da definição do conceito de sobredotação. Entre elas salientam-se algumas tais como a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995) que sugere oito tipos de inteligência, The three ring of giftedness de renzulli (1986) que menciona dois tipos de sobredotação, a “schoolhouse giftedness” - dons da escola; e a “creative-productive giftedness” - sobredotação criativo-produtiva, ou ainda a teoria triárquica de inteligência de Sternberg (1997) que aborda diferentes tipos de capacidades. Muitas mais são as teorias em vigor atualmente e por isso, considera-se necessário salientar que a professora de educação especial e a psicóloga revelaram estar cientes da dificuldade de, à luz da ciência de hoje, se poder considerar uma definição unânime entre os investigadores. Indo ao encontro do supradito, e considerado atualmente o conceito de inteligência interligado com o de criatividade tal como indicam os estudos de Guilford (1959) Galton, Torrance (1966), Renzulli (1986), Gagné (1993), Gardner (1995), Sternberg (1997), Magalhães (2003), entre outros, é lembrado Tschimmel quando

refere que “É na definição dos dois conceitos que começa a problemática da inteligência e criatividade. Tal como o conceito de criatividade..., também o significado do conceito “inteligência” não foi até hoje claramente assente.” (Tschimmel 2010; p.92)

De mencionar também Miranda (2008, p.10) quando refere que “...não existe unanimidade entre os diversos investigadores sobre o conceito a considerar...levando muitas vezes a concepções erradas sobre eles, ou à confusão com outros termos como, por exemplo, talento, precocidade, génio, brilhante e excepcional, tendencialmente usados como sinónimos”.

Caraterísticas e necessidades de sobredotados

Também referente à pergunta orientadora definida no projeto: Qual o nível de conhecimento da comunidade educativa perante as caraterísticas e necessidades de uma criança sobredotada?, foi feita a análise das respostas obtidas através da categorização dos indicadores das entrevistas e tendo por base a análise documental realizada acerca das características e necessidades de crianças sobredotadas. Esta pergunta orientadora surgiu por forma a dar resposta aos seguintes objetivos específicos contemplados no projeto: Obter informação actualizada sobre caraterísticas e necessidades dos sobredotados; Verificar se é feita alguma diferenciação pedagógica para a aluna e em caso afirmativo, qual. Através da pergunta orientadora supramencionada foi aferido não haver grande unanimidade acerca das opiniões obtidas em entrevista.

A professora titular de turma revelou uma opinião discordante das restantes entrevistadas considerando que deveria dar prioridade durante a sua atuação pedagógica aos alunos que apresentassem défice de capacidades para realizarem as aprendizagens sugeridas em sala de aula: “Acho que não. Então tudo o que lhes é ensinado “apanham” com facilidade. Para quê a ajuda? Aprendem num instante enquanto os outros fazem-no mais devagar ou nem sequer conseguem? Com quais é que me devo preocupar primeiro?... Não é?”

Tal opinião reforça o já mencionado por Guenther e citado por Almeida (2009, p.4): “...Esta atitude tem por base preconceitos, radicados na ignorância, que afirmam que “as crianças bem dotadas(...) não necessitam provisão especial, [porque] (...) podem se educar sozinhas, levantando-se pelos cordões dos próprios sapatos”.

Ainda relativamente à existência de alguma diferenciação pedagógica, as restantes entrevistadas referem a pouca ou inexistente prática educativa específica para esta aluna, reforçando o supradito por Guenther e também referido pela professora mais experiente e diretora da escola: “As aulas não mudavam por causa deles, antes pelo contrário, muitas das minhas colegas esqueciam-se ou não se preocupavam simplesmente com eles pois já tinham como garantido que passavam.” De mencionar assim o referido pela Encarregada de Educação acerca do uso de metodologias adequadas às características da criança: “Não usa muito.”; também o mencionado pela Professora de Educação Especial: “Não acho que se façam muitas aulas adequadas para estas crianças.”; ou o sugerido pela Psicóloga Escolar: “Poucas ou nenhuma. Não vejo os professores dedicados a perderem o seu tempo a planear atividades específicas para estas crianças. É tudo mais ou menos o mesmo, manual, caderno, manual e caderno. De vez em quando lá fazem uma pesquisa mas não passam disso.”; ou ainda o indicado pela Diretora da escola: “Pela experiência que tenho, poucas vezes me deparei com professores que mudavam as suas estratégias de aula por causa de sobredotados. Bem sei que também não os há assim aos molhos, mas os poucos casos que me passaram pelas mãos enquanto professora no ativo, não tiveram diferenciação pedagógica adequada. As aulas não mudavam por causa deles, antes pelo contrário, muitas das minhas colegas esqueciam-se ou não se preocupavam simplesmente com eles pois já tinham como garantido que passavam. Acho que o enriquecimento curricular é uma boa medida, pode é dar mais trabalho para o professor...”

De mencionar ainda que, a diferenciação pedagógica e enriquecimento curricular sugeridos pelo Despacho Normativo nº50/2005, nº1 do art.º 5º e nos quais as adequações curriculares do Programa Educativo Individual da aluna se baseiam, são interpretados pela docente titular de turma como tempos opcionais e ocupacionais limitados à realização de desenhos, jogos de computador ou ajudas aos colegas tal como referido em entrevista pela mesma. “Quando acaba os seus trabalhos deixo-a ir jogar computador, fazer desenhos ou às vezes vai ajudar colegas.” Tais medidas pedagógicas são muitas das vezes associadas mais a uma forma de «ocupar tempos mortos» do que a potenciar aprendizagens e desenvolver capacidades.

Ainda relativamente às necessidades pedagógicas, a encarregada de educação manifestou a necessidade de manter motivadas estas crianças para se estimularem em relação às aprendizagens: “Acho que sim. Se não podem desmotivar. Querem mais do que a professora ensina para os outros meninos. Apanham tudo muito rápido e se não houver coisas

novas que lhes agucem os sentidos fartam-se e aborrecem-se rapidamente.” e a diretora da escola, deu ênfase ao domínio social, revelando preocupações de cariz inclusivo: “Sim, principalmente ao nível psicológico e se se sentir que estão desfasados também ao nível social.” Tais características ou necessidades apontadas por ambas são referidas pela Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (2012) - APCS, tal como consta na análise documental efectuada. De referir também que, apesar de tanto a diretora da escola como a Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas considerarem a área da sociabilidade para estas crianças possível de um comprometimento de carácter negativo, Manuela Freitas (2010), Diretora da CPCIL - Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança, refere em entrevista que “Há crianças sobredotadas muitíssimo sociáveis”, não se revelando assim esta uma característica obrigatória patente nestas crianças.

Também indo ao encontro das opiniões da encarregada de educação e da diretora da escola: “Claro, não queremos que desmotivem e que desperdicem as suas capacidades. Já bem basta os que não as têm.”, é lembrado Nascimento & Quadros (2010, p.3) ao mencionarem McCoach & Siegle: “A literatura especializada aponta para a necessidade de identificar o sujeito de altas habilidades/superdotação o mais precocemente para evitar problemas de desajustamento, desinteresse em sala de aula e baixo rendimento escolar”. (Nascimento & Quadros; 2010, p.3)

Relativamente às opiniões da professora de educação especial e da psicóloga escolar, estas referiram a necessidade de dar uma resposta pedagógica adequada também para as crianças sobredotadas, que, não por défice mas sim por excesso, têm igualmente o direito da possibilidade de uma construção pessoal de acordo com o seu perfil de funcionalidade, tal como sugerido no Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem “A educação deve ter por objetivo o pleno desabrochamento da personalidade humana e o reforço do respeito dos direitos e das liberdades fundamentais”.

Neste sentido a professora de educação especial mencionou acerca da necessidade de dar uma resposta pedagógica adequada também para as crianças sobredotadas: “Sim, como qualquer outra que apresente níveis diferentes de capacidades. Se a educação especial é para os que têm capacidades de aprendizagem inferiores aos da média também deve dar resposta aos que as têm muito superiores. Trata-se isso de inclusão.” e a psicóloga escolar referiu: “Sim, pode parecer que não mas têm. Então se têm capacidades extra porquê limitá-los. Qual a razão de os estarmos a nivelar a uma fasquia mais baixa do que aquilo que eles conseguem? Seria contraproducente e nada inclusivo. Se é para todos é para todos...” e ainda “Acho que

sim se não facilmente desmotivam, ficam fartas e rapidamente se pode virar o feitiço contra o feiticeiro. São conhecidas no senso comum algumas possíveis consequências de sobredotados que não tiveram acompanhamento pedagógico adequado. Isolam-se muitas das vezes, começam a ganhar aversão à escola, tornam-se por vezes agressivos, etc. há até casos documentados de suicídios, mas isso são extremos, mas que podem acontecer. É preciso tem muita sensibilidade e estar muito atento a estas crianças. Todas são especiais e estas também. Muitas das vezes por se considerar que são muito inteligentes ou que aprendem rápido não precisam de ajuda. Errado. Precisam e bem, e de uma forma cuidada e inteligente. Daí a intervenção pedagógica também dever estar ao nível da criança. Ela deve sentir-se apoiada e estimulada. É uma criança sedenta por desafios, coisas que puxem por ela, não gosta de estar inerte. Precisa de informação nova constantemente. E para isso há que saber orientá-la.”

Nesta perspectiva, foram ao encontro do mencionado por Miranda (2008, p. 17), no sentido em que a escola inclusiva não se deve limitar aos grupos mais vulneráveis ou desprotegidos, correndo-se o risco assim, de se negligenciar a renovação do sistema de educação, renovação essa fundamental para terminar o processo de exclusão escolar.

Conhecimento acerca do método RCP

Para responder à pergunta orientadora: Qual o nível de conhecimento da comunidade educativa relativamente ao método de resolução criativa de problemas?, atendeu-se aos seguintes objetivos específicos do projeto: Obter informação relevante na literatura actualizada sobre o método de Resolução Criativa de Problemas e Compreender o grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o método de resolução criativa de problemas.

Através da categorização dos dados de entrevista e da análise documental inferiu-se que, apesar de ser um método criado já há quatro décadas por Sidney Parnes e Ruth Noller (1972), a maioria das entrevistadas desconhecia-o. Tanto a professora titular, como encarregada de educação e professora de educação especial mencionaram: “Não” quando lhes fora questionado acerca do conhecimento do método RCP. Apenas a psicóloga escolar e a Diretora da Escola, e através do investigador, manifestaram obter algum conhecimento sobre o assunto: “Sim, já me falaste nele.” (Psicóloga escolar), “Não conhecia mas passei a conhecê-lo consigo.” (Diretora da escola)

De relembrar os dados obtidos através da análise documental acerca das práticas pedagógicas nos quais, em entrevista com o prof. Doutor Jorge Serrano e apresentado na sua tese de doutoramento *Percursos e Práticas para uma Escola Inclusiva*, a Coordenadora da Equipa dos Apoios Educativos de Vila Franca de Xira refere que "...as actividades são muito parecidas para todos os alunos. ...Não existem estratégias inovadoras. ...A maioria ensina hoje como ensinava há anos atrás...."(in Jorge Serrano; 2005, p.518).

Relativamente ao grau de sensibilização acerca da necessidade de aplicação do método de resolução criativa de problemas para a aluna em questão houve unanimidade nas opiniões, inferindo-se a receptividade de todas as entrevistadas à aplicação do método, mais que não fosse, como sendo mais um método possível de potenciar aprendizagens e inclusão escolar da aluna sobredotada. Neste sentido é mencionada a opinião da professora titular de turma: "Tudo o que possa ajudar é sempre bem-vindo", da Encarregada de Educação: "Se puxa pela criatividade e pode ser usado para aprender deve ser uma maravilha. Devia ser usado sempre e para qualquer criança se calhar...", da Professora de Educação Especial: "Tudo o que possa ajudar as crianças a aprender e desenvolverem as suas capacidades é bem-vindo. Pode ser mais um método mas também pode ser um método que se encaixe no perfil da aluna. Pelo que me descreve seria uma boa aposta.", da Psicóloga Escolar: "Mesmo sabendo que não existem fórmulas mágicas, acho que se devia experimentar porque acho que pode assentar que nem uma luva no tipo de aprendizagem que ela precisa. Tem tudo a ver, inventar, solucionar, pesquisar, trabalhar para atingir um fim palpável, visível por toda a turma,...acho que sim.", e da Diretora da escola: "É de experimentar. Segundo o que me disse é um método baseado na criatividade. Se se puderem fazer aprendizagens mais significativas para as crianças através dele... tudo vale, desde que funcione."

Motivação/ envolvimento da aluna nas atividades propostas

Com o intuito de responder à pergunta orientadora: Qual o grau de motivação/ envolvimento a aluna demonstrou durante as atividades?, correspondente ao objetivo específico traçado: Verificar o nível de motivação/ envolvimento da aluna durante a implementação das metodologias criativas de resolução de problemas, procedeu-se à análise percentual do item 1 definido para cada atividade e o qual correspondeu a: A aluna envolveu-se na actividade proposta. Esta pressupõe a análise global dos 5 itens 1 definidos nas 5 fases

do método RCP e de cada atividade. Seguiu-se a análise percentual do item 1 na globalidade, ou seja, das 5 atividades propostas. Foi também realizada a avaliação da 1ª fase do método de resolução criativa de problemas implementada em cada actividade e a avaliação global de todas as 1ª fases do método RCP contempladas pelas 5 atividades.

De relembrar Sousa e Monteiro (2010), ao mencionarem que a primeira fase do método RCP contempla a observação de factos e contexto envolvente, aferindo-se deste modo, e nesta fase do método, o grau de motivação/ envolvimento da aluna nas atividades.

Neste sentido são apresentados os dados referentes à análise global dos 5 itens 1 definidos nas 5 fases do método RCP e de cada atividade. Para a actividade 1 registou-se uma média percentual de todos os itens 1 de 80%, para a actividade 2 e 3 uma média percentual de 90%, para a actividade 4 uma média percentual de 95% e para a 5ª actividade uma média percentual de 85%. Seguiu-se a análise percentual do item 1 na globalidade, ou seja, das 5 atividades propostas e que se traduziu em 88%. Fazendo uma equivalência percentual em cotação da escala de Likert, tanto o envolvimento registado em cada uma das atividades como o geral foi traduzido no nível 5 correspondente a: A aluna envolveu-se na actividade proposta totalmente.

Foi também realizada a avaliação da 1ª fase do método de resolução criativa de problemas implementada em cada actividade e que correspondeu para a actividade 1 de 95%, actividade 2 de 100%, actividade 3 de 90%, actividade 4 de 95% e actividade 5 de 90%. A avaliação global de todas as 1ª fases do método RCP contempladas pelas 5 atividades foi de 94%.

Fazendo também uma equivalência percentual em cotação da escala de Likert definida no projeto, tanto o envolvimento registado em cada uma das atividades como o geral foi traduzido no nível 5 correspondente a: A aluna envolveu-se totalmente na actividade proposta.

Após a apresentação dos dados e análise dos mesmos, e como possível resposta da pergunta orientadora: Qual o grau de motivação/ envolvimento a aluna demonstrou durante as atividades?, e tendo em conta a avaliação percentual e global da 1ª fase do método poder-se-á constatar que a aluna envolveu-se totalmente os objetivos definidos nas atividades propostas e o nível de motivação/ envolvimento da aluna durante a implementação das atividades com recurso ao método RCP foi de 94%.

Através dos dados apresentados poder-se-ão verificar também quais as atividades em que aluna demonstrou maior motivação. Pelo conseguinte verificou-se uma maior motivação

para a actividade 2, seguida das atividades 1 e 4, e em terceiro lugar, as atividades 3 e 5. A atividade dois definida consistia num desafio envolvendo sobretudo a área da Língua Portuguesa e tinha como objetivos principais consolidar conhecimentos ao nível do funcionamento da língua, desenvolver a concentração e aumentar o vocabulário linguístico.

Empenho da aluna nas atividades propostas

Com o intuito de dar resposta à pergunta orientadora: Qual o nível de empenho da aluna nas atividades propostas?, e assim alcançar o objetivo específico traçado no projeto: Verificar o nível de empenho nas tarefas propostas, foi feito o tratamento e análise dos dados obtidos através dos guiões de observação baseados em itens e avaliados segundo uma escala de Likert ordinal, a qual sugere uma avaliação percentual como descrito no capítulo 2- Enquadramento Empírico.

Neste sentido, procedeu-se à avaliação percentual dos itens 2 e 3 de cada uma das atividades, à avaliação percentual do item 2 de todas as atividades, à avaliação percentual do item 3 de todas as atividades, à avaliação da 2ª fase do método de resolução criativa de problemas implementada em cada actividade e à avaliação global de todas as 2ª fases do método RCP, à avaliação da 3ª fase do método de resolução criativa de problemas implementada em cada actividade e à avaliação global de todas as 3ª fases do método RCP. Com o propósito de obter resultados conjuntos dos segundos e terceiros itens das atividades e das segundas e terceiras fases do método RCP, apuraram-se também as médias percentuais para cada caso.

De relembrar que aos segundos e terceiros itens correspondiam respectivamente: A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na actividade e, A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas. Tanto o segundo como terceiro item foram definidos tendo por base o próprio método RCP implementado.

Neste sentido, Sousa e Monteiro (2010), referem que numa segunda fase formula-se a situação problema a resolver dessa mesma realidade observada e numa terceira fase, o método de *Brainstorming* ou “chuva de ideias” dá lugar ao surgimento de possíveis soluções para resolver a situação problema.

Tanto item dois como três, ou segunda e terceira fase correspondiam a uma fase divergente do método RCP, potenciadora da imaginação (Sousa e Monteiro, 2010).

De acordo com o documento publicado pelo Ministério da Educação do Governo Federal do Brasil de 2006 e intitulado como *Saberes e práticas da inclusão*, “O pensar criativo envolve promover interação pessoal e profunda entre dados existentes na situação e dados de natureza subjetiva, interna, tais como impressões, sensações e significados, para captar o que está acontecendo.”

Relativamente à aferição do item 2 de cada atividade constatou-se para a atividade 1 uma média de 90%, para a atividade 2 uma média de 100%, e para as restantes atividades uma média percentual de 95%. A média percentual do item 2 para todas as atividades foi assim de 95%.

Por forma a aferir qual das duas fases do método RCP a aluna revelou melhores resultados, procedeu-se também à avaliação da 2ª fase do método de resolução criativa de problemas implementada em cada actividade e que para a primeira atividade revelou uma média percentual de 85%, para a segunda uma média percentual de 90%, para a terceira, quarta e quinta atividades uma média percentual de 95% tendo sido nestas últimas atividades registados os maiores níveis percentuais. A terceira atividade definida por “Mega-Hiper-Super-Ultra problemas” consistia na elaboração de um desafio envolvendo sobretudo as áreas da Língua Portuguesa e Matemática e na qual predominaram os seguintes objetivos gerais: Desenvolver a imaginação através da escrita criativa, e consolidar competências matemáticas adquiridas até à data. A quarta atividade definida por “Matmaluca” consistia num desafio envolvendo sobretudo as áreas da Língua Portuguesa e Matemática e na qual predominaram os seguintes objetivos gerais: Analisar e compreender o uso de determinada operação matemática em detrimento de outras por forma a dar sentido aos problemas, efectuar operações matemáticas, e reconstruir textos com sentido. A quinta atividade definida por “O corpo humano tagarela” consistia num desafio envolvendo sobretudo as áreas da Língua Portuguesa e Estudo do meio e na qual predominaram os seguintes objetivos gerais: Criar um teatro escrito, consolidar e aprofundar conhecimentos do corpo humano, dramatizar a história escolhida pelo grupo. Em todas estas atividades houve uma área envolvida constante, a da Língua Portuguesa e poderão ter potenciado a imaginação da aluna, empenhando-se esta totalmente durante a fase divergente do método RCP.

A média percentual da segunda fase do método RCP para todas as atividades foi assim de 92%.

Relativamente à aferição do item 3 de cada atividade constatou-se para a atividade 1 e 4 uma média de 95%, para a atividade 2 uma média de 90%, para a atividade 3 uma média percentual de 85% e para a 5ª atividade uma média percentual de 100%. A média percentual do item 3 para todas as atividades foi assim de 93%.

Nesta lógica de raciocínio, procedeu-se também à avaliação da 3ª fase do método de resolução criativa de problemas implementada em cada atividade e que, para todas as atividades revelou uma média percentual de 95%, à exceção da terceira atividade com 100% de média.

A terceira atividade definida por “Mega-Hiper-Super-Ultra problemas” consistia na elaboração de um desafio envolvendo sobretudo as áreas da Língua Portuguesa e Matemática e na qual predominaram os seguintes objetivos gerais: Desenvolver a imaginação através da escrita criativa, e consolidar competências matemáticas adquiridas até à data. A terceira atividade revelou assim potenciar a imaginação da aluna, empenhando-se esta totalmente durante a fase divergente do método RCP.

A média percentual da terceira fase do método RCP para todas as atividades foi assim de 96%.

A aluna demonstrou maior média percentual para a fase 3 relativamente à fase 2, fase 3 esta correspondente à “chuva de ideias” ou *Brainstorming* como referido anteriormente, e uma diferença percentual pouco significativa entre a avaliação global dos itens 2 e 3.

Por conseguinte, foram apuradas as médias gerais dos itens 2 e 3, e também as médias gerais das fases 2 e 3, com o intuito de aferir o nível de empenho da aluna nas atividades propostas. Constatou-se uma média geral dos itens 2 e 3 de todas as atividades de 94%, e uma média geral das fases 2 e 3 de 94%.

Assim, como possível resposta da pergunta orientadora: Qual o nível de empenho da aluna nas atividades propostas?, e tendo em conta a média percentual da avaliação global das 2ª e 3ª fases do método RCP, constatou-se que o nível de empenho da aluna nas atividades definidas foi de 94%.

Apresentados os dados percentuais, verificou-se através da análise dos mesmos que o nível de empenho da aluna nas atividades propostas correspondeu a uma cotação de 5 na escala de Likert definida no projeto, e traduzida pela sua legenda com: Totalmente (alcançou totalmente o objetivo definido), ou seja, a aluna empenhou-se totalmente nas atividades propostas.

Desempenho escolar com o método RCP

Com o intuito de dar resposta à pergunta orientadora: Até que ponto a aluna sobredotada alcançou as aprendizagens pretendidas através da aplicação do método de resolução criativa de problemas?, e assim alcançar o objetivo específico traçado no projeto: Verificar o nível de desempenho escolar durante a implementação de atividades com recurso ao método RCP, foi feito o tratamento e análise dos dados obtidos através dos guiões de observação baseados em itens e avaliados segundo uma escala de Likert ordinal, a qual sugere uma avaliação percentual como descrito no capítulo 2- Enquadramento Empírico.

Neste sentido, procedeu-se à avaliação percentual do item 5 avaliado em cada uma das atividades, à avaliação percentual do item 5 avaliado em todas as atividades, à avaliação da 5ª fase do método de resolução criativa de problemas implementada em cada actividade e à avaliação global de todas as 5ª fases do método RCP. De relembrar que ao 5ª item correspondia: A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas indo este ao encontro da 5ª fase do método RCP: Implementação (Resolução do Problema).

Conforme Sousa e Monteiro (2010) numa quinta e última fase surge a implementação ou concretização da solução escolhida, que por sua vez, irá gerar uma nova realidade com novos factos a analisar, reciclando o ciclo do método.

Por conseguinte, são apresentados os resultados percentuais que se seguem. Para a avaliação percentual do item 5 avaliado em cada uma das atividades, obteve-se uma percentagem de 100% para cada uma das 5 atividades. Neste sentido, a avaliação percentual global do item 5 avaliado em todas as atividades revelou ser também de 100%, percentagem esta correspondente à escala 5 de Likert: A aluna alcançou totalmente o objetivo definido.

Relativamente à avaliação da 5ª fase do método de resolução criativa de problemas implementada em cada actividade, obteve-se para a actividade 1 uma média de 95%, para a 5ª fase da actividade 2 uma média de 100%, para a 5ª fase da actividade 3, 4 e 5 uma média de 95%. Neste sentido, a avaliação percentual global da 5ª fase do método RCP revelou ser de 96%, percentagem esta correspondente à escala 5 de Likert: A aluna alcançou totalmente o objetivo definido.

Após a apresentação dos dados e análise dos mesmos, e como possível resposta da pergunta orientadora: Até que ponto a aluna sobredotada alcançou as aprendizagens pretendidas através da aplicação do método de resolução criativa de problemas?, teve-se em conta a avaliação global da 5ª fase do método RCP e poder-se-á aferir que a aluna alcançou

totalmente as aprendizagens definidas nas atividades propostas e o seu nível de desempenho escolar durante a implementação de atividades com recurso ao método RCP foi de 96%.

Através dos dados apresentados puderam apurar-se também quais as atividades em que aluna demonstrou maior alcance das aprendizagens pretendidas. Pelo conseguinte verificou-se uma média percentual de 100% na realização das aprendizagens propostas pela actividade 2, seguida das restantes atividades com 95% correspondentes ao nível 5 da escala de Likert contemplada, e que por sua vez se traduz na sua legenda em realização total do objetivo proposto. A atividade dois definida consistia num desafio envolvendo sobretudo a área da Língua Portuguesa e tinha como objetivos principais consolidar conhecimentos ao nível do funcionamento da língua, desenvolver a concentração e aumentar o vocabulário linguístico.

Inclusão da aluna sobredotada

Com o intuito de dar resposta à pergunta orientadora: Até que ponto a aluna sobredotada foi incluída nas atividades propostas?, e assim alcançar o objetivo específico traçado no projeto: Verificar o nível de inclusão da aluna durante a implementação de atividades com recurso ao método RCP; foi feito o tratamento e análise dos dados obtidos através dos guiões de observação baseados em itens e avaliados segundo uma escala de Likert ordinal, a qual sugere uma avaliação percentual como descrito no capítulo 2- Enquadramento Empírico. Para uma resposta mais fiável à pergunta orientadora mencionada, foram também contemplados os objetivos específicos seguintes: Obter informação actualizada sobre inclusão escolar e Compreender o grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o conceito de inclusão escolar, e cujas fontes de dados se confinaram à análise documental e entrevistas respectivamente.

Mediante a apresentação dos dados obtidos pelas diferentes fontes, a sua análise consistiu na triangulação dos mesmos e aferição dos objectivos específicos supramencionados.

Para Yin (1984), a necessidade de triangulação surge da necessidade ética para assegurar a validade dos processos. Para o autor, em estudos de caso, isto pode ser feito utilizando várias fontes de dados.

Neste sentido, procedeu-se à avaliação percentual do item 4 avaliado em cada uma das atividades, à avaliação percentual do item 4 avaliado em todas as atividades, à avaliação da 4ª fase do método de resolução criativa de problemas implementada em cada actividade e à avaliação global de todas as 4ª fases do método RCP. De lembrar que ao 4ª item correspondia: A aluna liderou o grupo de trabalho, indo este ao encontro da 4ª fase do método RCP, a qual se considerou intimamente relacionada com a liderança na tomada de decisões de grupo e inclusão da aluna na turma e atividades.

Conforme Sousa e Monteiro (2010) a quarta fase (fase convergente), corresponde à fase da decisão, ou seja, da escolha de uma solução a seguir.

Relativamente à aferição do item 4 de cada atividade constatou-se para a atividade 1 e 2 uma média de 95%, para a atividade 3 uma média de 100%, para atividades 4 e 5 uma média percentual de 90%. A atividade 3 registou o maior índice relativamente à tomada de decisões e consequente inclusão da aluna. A terceira atividade definida por “Mega-Hiper-Super-Ultra problemas” consistia na elaboração de um desafio envolvendo sobretudo as áreas da Língua Portuguesa e Matemática e na qual predominaram os seguintes objetivos gerais: Desenvolver a imaginação através da escrita criativa, e consolidar competências matemáticas adquiridas até à data

Nesta continuidade, foi também aferida a média percentual da 4ª fase do método RCP em cada uma das cinco atividades implementadas. Assim, para a atividade 1, 2 e 3 verificou-se uma média de 90%, e para as atividades 4 e 5 uma média de 95%. As atividades em que se verificou maior inclusão da aluna durante as atividades propostas foram a 4 e 5. A quarta atividade definida por “Matmaluca” consistia num desafio envolvendo sobretudo as áreas da Língua Portuguesa e Matemática e na qual predominaram os seguintes objetivos gerais: Analisar e compreender o uso de determinada operação matemática em detrimento de outras por forma a dar sentido aos problemas, efectuar operações matemáticas, e reconstruir textos com sentido. A quinta atividade definida por “O corpo humano tagarela” consistia num desafio envolvendo sobretudo as áreas da Língua Portuguesa e Estudo do Meio e na qual predominaram os seguintes objetivos gerais: Criar um teatro escrito, consolidar e aprofundar conhecimentos do corpo humano, dramatizar a história escolhida pelo grupo. Em todas estas atividades houve uma área envolvida constante, a da Língua Portuguesa e revelaram potenciar a tomada de decisões da aluna, incluindo-se esta totalmente durante a 4ª fase do método RCP.

A média percentual do item 4 para todas as atividades foi assim de 94%, e a média de todas as quartas fases do método RCP revelou ser de 92%, o que se traduz na cotação 5 da escala de Likert definida, ou seja, a aluna incluiu-se totalmente durante a quarta fase do método RCP.

Relembrando Bissoto (2013, p.14) a Educação Inclusiva consiste num princípio de aceitação, participação e de acesso ao saber, a todos, aceitação, participação e acesso ao saber, princípio este muito possível de se ter verificado durante a implementação das atividades e relativamente à aluna sobredotada em questão.

Assim, através da apresentação dos dados supramencionados e com o intuito de dar resposta à pergunta orientadora: Até que ponto a aluna sobredotada foi incluída nas atividades propostas?, constatou-se que a aluna incluiu-se totalmente nas atividades propostas. Neste sentido, foi também aferido o objetivo específico traçado no projeto referente ao nível de inclusão da aluna durante a implementação de atividades com recurso ao método RCP tendo em conta a avaliação global da 5ª fase do método RCP sendo esta de 92%, ou seja, aluna pareceu ter-se incluído totalmente nas atividades propostas.

Mencionado no Projeto Comenius (2006, p.3), e indo ao encontro da análise dos dados obtidos através da observação das atividades implementadas, Sanches (2005) refere que a educação inclusiva só existe se forem introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas diferentes daquelas que tradicionalmente se praticam.

Nesta perspectiva, apresentam-se também os dados obtidos em entrevista referentes ao grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o conceito de inclusão escolar. A professora titular de turma referiu acerca do conceito: “Sim, é para incluir todos os alunos nas aulas...”, a encarregada de educação mencionou: “Sim, sim. Deve ser o mesmo conceito de inclusão social mas no âmbito escolar não é assim?”, por sua vez a psicóloga escolar indicou: “Sim, integrar as crianças socialmente para que não haja ‘bullying’, ou para participarem nas aulas como os outros, ou para conseguirem aprender com o mínimo de barreiras possível...” e a Diretora da Escola mencionou: “Sim, é um conceito que começa a ser cada vez mais badalado”. Os dados revelaram que todas as entrevistadas detinham noções acerca do conceito de inclusão escolar e foram unânimes ao considerarem importante a inclusão escolar e aplicação de metodologias promotoras da mesma. De salientar no entanto, o referido pela professora de Educação Especial sobre a inclusão escolar: “A escola, no geral, simplesmente não está nem preparada nem com vontade de se esforçar para conseguir

minimizar as diferenças e incluir os meninos diferentes. Pura e simplesmente dá muito trabalho...”. Também de destacar o referido pela Diretora da escola acerca da inclusão escolar: “Claro, embora ainda seja uma utopia. Nem sei se alguma vez se conseguirá pôr em prática tal conceito. Acho que por enquanto vale pela ideia e por começar a mudar mentalidades...”

Neste seguimento foi constatado que, para além das noções e da importância relativamente à inclusão escolar e aplicação de metodologias promotoras da mesma, a Diretora da Escola, a Professora de Educação Especial e a Psicóloga escolar consideram o conceito de inclusão escolar ainda pouco implementado nas escolas atualmente.

Nesta ordem de ideias é relembrada também em entrevista com o prof. Doutor Jorge Serrano e apresentado na sua tese de doutoramento *Percursos e Práticas para uma Escola Inclusiva*, a Coordenadora da Equipa dos Apoios Educativos de Vila Franca de Xira refere que “...as actividades são muito parecidas para todos os alunos. ...Não existem estratégias inovadoras. ...A maioria ensina hoje como ensinava há anos atrás....”(in Jorge Serrano; 2005, p.518).

Através da apresentação e análise dos dados supramencionados e tendo assim sido dadas respostas a todas as perguntas orientadoras definidas e alcançados os objetivos específicos do projeto, considerou-se ser possível de também atender ao objetivo geral do projeto: Aferir se o método de Resolução Criativa de Problemas influencia as aprendizagens e inclusão de um sobredotado e de dar resposta à pergunta de partida traçada inicialmente no presente projeto, passando assim à apresentação das considerações finais do mesmo.

Reflexões Finais

Considerações Finais

Apresentam-se de seguida as considerações finais referentes aos objetivos específicos e geral nos quais o presente projeto se circunscreveu.

Com o intuito de dar resposta à pergunta orientadora do projeto *Como é entendida a sobredotação pela comunidade educativa considerada?*, e aferindo desta forma objetivos específicos definidos no projeto tais como: Obter informação relevante na literatura actualizada sobre o conceito de sobredotação e Compreender o grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o conceito de sobredotação, apurou-se que a maioria dos entrevistados detinha conhecimentos pouco aprofundados acerca do conceito de sobredotação. De mencionar também Miranda (2008, p.10) aquando refere que "...não existe unanimidade entre os diversos investigadores sobre o conceito a considerar...levando muitas vezes a concepções erradas sobre eles, ou à confusão com outros termos como, por exemplo, talento, precocidade, génio, brilhante e excepcional, tendencialmente usados como sinónimos".

Neste sentido, pareceu que o facto de não haver unanimidade acerca da definição do conceito da sobredotação poderá ter também condicionado o conhecimento que a comunidade educativa considerada tem acerca do conceito, aferindo-se neste sentido, que a maioria dos entrevistados detinha conhecimentos pouco aprofundados acerca do conceito de sobredotação. A professora de educação especial, psicóloga escolar e diretora da escola manifestaram ser detentoras de um conhecimento um pouco mais aprofundado podendo este estar relacionado com a experiência profissional das mesmas.

Referente à pergunta orientadora definida no projeto: *Qual o nível de conhecimento da comunidade educativa perante as características e necessidades de uma criança sobredotada?*, aferiram-se os seguintes objetivos específicos contemplados no projeto: Obter informação actualizada sobre características e necessidades dos sobredotados e Verificar se é feita alguma diferenciação pedagógica para a aluna e em caso afirmativo, qual. Através dos dados apresentados e da sua análise foi verificado não haver grande unanimidade acerca das opiniões obtidas em entrevista. A professora titular de turma revelou uma opinião discordante das restantes entrevistadas considerando que deveria dar prioridade durante a sua actuação

pedagógica aos alunos que apresentassem défice de capacidades para realizarem as aprendizagens sugeridas em sala de aula.

Tal opinião reforça o já mencionado por Guenther e citado por Almeida (2009, p.4): “...Esta atitude tem por base preconceitos, radicados na ignorância, que afirmam que “as crianças bem dotadas(...) não necessitam provisão especial, [porque] (...) podem se educar sozinhas, levantando-se pelos cordões dos próprios sapatos”.

Também relativamente à diferenciação pedagógica e enriquecimento curricular sugeridos pelo Despacho Normativo nº50/2005, nº1 do art.º 5º e nos quais as adequações curriculares do Programa Educativo Individual da aluna se baseiam, foi constatado através dos dados obtidos em entrevista, que estes são interpretados pela docente titular de turma como tempos opcionais e ocupacionais limitados à realização de desenhos, jogos de computador ou ajudas aos colegas.

De referir ainda acerca da diferenciação pedagógica, que as restantes entrevistadas referenciaram a pouca ou inexistente prática educativa específica para esta aluna, reforçando o supradito por Guenther e também referido pela professora mais experiente e diretora da escola: “As aulas não mudavam por causa deles, antes pelo contrário, muitas das minhas colegas esqueciam-se ou não se preocupavam simplesmente com eles pois já tinham como garantido que passavam.”

Apenas a professora de educação especial e a psicóloga escolar manifestaram deter um conhecimento mais aprofundado ou estar mais sensibilizadas para as necessidades da implementação de metodologias pedagógicas adequadas às características da aluna sobredotada indo assim ao encontro de Miranda (2008, p. 17), ao referir que a escola inclusiva não se deve limitar aos grupos mais vulneráveis ou desprotegidos, correndo-se o risco assim, de se negligenciar a renovação do sistema de educação, renovação essa fundamental para terminar o processo de exclusão escolar.

Para responder à pergunta orientadora: *Qual o nível de conhecimento da comunidade educativa relativamente ao método de resolução criativa de problemas?*, atendeu-se aos seguintes objetivos específicos do projeto: Obter informação relevante na literatura atualizada sobre o método de Resolução Criativa de Problemas e Compreender o grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o método de resolução criativa de problemas. Através da categorização dos dados de entrevista e da análise documental inferiu-se que, apesar de ser um método criado já há quatro décadas por Sidney Parnes e Ruth

Noller (1972), a maioria das entrevistadas desconhecia-o. Apenas a psicóloga escolar e a Diretora da Escola, e através do investigador, manifestaram obter algum conhecimento sobre o assunto. De relembrar também aqui os dados obtidos através da análise documental acerca das práticas pedagógicas nos quais, em entrevista com o prof. Doutor Jorge Serrano e apresentado na sua tese de doutoramento *Percursos e Práticas para uma Escola Inclusiva*, a Coordenadora da Equipa dos Apoios Educativos de Vila Franca de Xira refere que "...as actividades são muito parecidas para todos os alunos. ...Não existem estratégias inovadoras. ...A maioria ensina hoje como ensinava há anos atrás..."(in Jorge Serrano; 2005, p.518).

Relativamente ao grau de sensibilização acerca da necessidade de aplicação do método de resolução criativa de problemas para a aluna em questão houve unanimidade nas opiniões, inferindo-se a receptividade de todas as entrevistadas à aplicação do método, mais que não fosse, como sendo mais um método possível de potenciar aprendizagens e inclusão escolar da aluna sobredotada.

De reforçar no entanto, que tal receptividade aferida através dos dados de entrevista não foi concordante com os dados obtidos também em entrevista para dar resposta ao objetivo específico: Verificar se é feita alguma diferenciação pedagógica para a aluna e em caso afirmativo, qual. Neste seguimento poder-se-á inferir que as práticas pedagógicas explícitas neste estudo de caso não caminham lado a lado com as teorias e ideais pedagógicos. Ao invés disso, e especificamente nesta situação descrita, o conceito de inclusão escolar potenciado através de práticas pedagógicas adequadas é marginalizado em contexto real.

Após a apresentação dos dados e análise dos mesmos, e como possível resposta da pergunta orientadora: *Qual o grau de motivação/ envolvimento a aluna demonstrou durante as atividades?*, correspondente ao objetivo específico traçado: Verificar o nível de motivação/ envolvimento da aluna durante a implementação das metodologias criativas de resolução de problemas, pôde constatar-se que a aluna alcançou totalmente os objetivos definidos nas atividades propostas e o nível de motivação/ envolvimento da aluna durante a implementação das atividades com recurso ao método RCP foi de 94%, ou seja, a aluna envolveu-se e motivou-se totalmente nas atividades propostas.

Neste sentido, e como possível resposta da pergunta orientadora: *Qual o grau de motivação/ envolvimento a aluna demonstrou durante as atividades*, poder-se-á responder: É possível que a aluna se tenha envolvido e motivado totalmente nas atividades propostas.

Como possível resposta da pergunta orientadora: *Qual o nível de empenho da aluna nas atividades propostas?*, e aferição do objetivo específico traçado no projeto: Verificar o nível de empenho nas tarefas propostas, constatou-se que o nível de empenho da aluna nas atividades definidas foi de 94%. O nível de empenho da aluna nas atividades propostas correspondeu assim a uma cotação de 5 na escala de Likert definida no projeto, e traduzida pela sua legenda com: Totalmente (alcançou totalmente o objetivo definido), ou seja, a aluna empenhou-se totalmente nas atividades propostas.

Neste sentido, e como possível resposta da pergunta orientadora: *Qual o nível de empenho da aluna nas atividades propostas?*, poder-se-á responder: É possível que a aluna se tenha empenhado totalmente nas atividades propostas.

Como possível resposta da pergunta orientadora: *Até que ponto a aluna sobredotada alcançou as aprendizagens pretendidas através da aplicação do método de resolução criativa de problemas?*, e aferição do objetivo específico traçado no projeto: Verificar o nível de desempenho escolar durante a implementação de atividades com recurso ao método RCP, poder-se-á inferir que a aluna alcançou totalmente as aprendizagens definidas nas atividades propostas aferindo-se que o seu nível de desempenho escolar durante a implementação de atividades com recurso ao método RCP foi de 96%, correspondendo assim a uma cotação de 5 na escala de Likert definida no projeto, e traduzida pela sua legenda com: Totalmente (alcançou totalmente o objetivo definido), ou seja, a aluna alcançou totalmente as aprendizagens pretendidas através da aplicação do método de resolução criativa de problemas.

Neste sentido, e como possível resposta da pergunta orientadora: *Até que ponto a aluna sobredotada alcançou as aprendizagens pretendidas através da aplicação do método de resolução criativa de problemas?*, poder-se-á referir que: É possível que a aluna tenha alcançado totalmente as aprendizagens pretendidas nas atividades propostas.

Com o intuito de dar resposta à pergunta orientadora: *Até que ponto a aluna sobredotada foi incluída nas atividades propostas?*, foram aferidos os seguintes objetivos específicos traçados no projeto: Verificar o nível de inclusão da aluna durante a implementação de atividades com recurso ao método RCP, Obter informação actualizada sobre inclusão escolar e Compreender o grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o conceito de inclusão escolar,

Foi aferido o objetivo específico traçado no projeto referente ao nível de inclusão da aluna durante a implementação de atividades com recurso ao método RCP, sendo este de 92%, correspondendo assim a uma cotação de 5 na escala de Likert definida no projeto, e traduzida pela sua legenda com: Totalmente (alcançou totalmente o objetivo definido), ou seja aluna incluiu-se totalmente nas atividades propostas.

Neste sentido, e como possível resposta da pergunta orientadora: *Até que ponto a aluna sobredotada alcançou as aprendizagens pretendidas através da aplicação do método de resolução criativa de problemas?*, poder-se-á referir que: É possível que a aluna tenha alcançado totalmente as aprendizagens pretendidas nas atividades propostas.

A análise dos dados também revelou que todas as entrevistadas detinham noções acerca do conceito de inclusão escolar e foram unânimes ao considerarem importante a inclusão escolar e aplicação de metodologias promotoras da mesma.

Foi constatado que, para além das noções e da importância relativamente à inclusão escolar e aplicação de metodologias promotoras da mesma, a Diretora da Escola, a Professora de Educação Especial e a Psicóloga escolar consideraram o conceito de inclusão escolar ainda pouco implementado nas escolas atualmente.

Neste seguimento, mais uma vez se verificou também a discordância entre os dados obtidos acerca do que se considera importante, neste caso relativamente à inclusão escolar, e os dados aferidos acerca das práticas utilizadas para promoverem a inclusão escolar através do objetivo específico: Verificar se é feita alguma diferenciação pedagógica para a aluna e em caso afirmativo, qual. Por conseguinte poder-se-á reforçar o já mencionado anteriormente, que as práticas pedagógicas explícitas neste estudo de caso não caminham lado a lado com as teorias e ideais pedagógicos atuais. Ao invés disso, e especificamente nesta situação descrita, o conceito de inclusão escolar potenciado através de práticas pedagógicas adequadas foi marginalizado em contexto real.

Através das inferências obtidas a partir das respostas a todas as perguntas orientadoras definidas e aferições de todos os objetivos específicos do projeto, considerou-se ser possível de também atender ao objetivo geral do projeto: Aferir se o método de Resolução Criativa de Problemas influencia as aprendizagens e inclusão de um sobredotado. Neste sentido, aferiu-se uma média percentual de 94% de todas as atividades implementadas correspondendo assim a uma cotação de 5 na escala de Likert definida no projeto, e traduzida

pela sua legenda com: Totalmente (alcançou totalmente o objetivo definido), ou seja, a aluna alcançou totalmente as aprendizagens pretendidas e incluiu-se totalmente nas atividades implementadas através da aplicação do método de resolução criativa de problemas.

De referir ainda que as fases que obtiveram melhores resultados percentuais (96%) corresponderam à fase 3 e 5 as quais contemplavam a fase divergente “chuva de ideias” ou *Brainstorming* e a fase convergente da implementação ou concretização da solução escolhida respectivamente. Neste sentido, torna-se pertinente mencionar que o método aferido pareceu ter potenciado tanto a fase divergente relativa à imaginação e criatividade, como a convergente relativa à aplicação prática de conhecimentos e aprendizagens.

Assim, e como possível resposta à pergunta de partida formulada para o presente projeto de investigação: *Poderá a aplicação do método de Resolução Criativa de Problemas influenciar as aprendizagens e inclusão de um sobredotado?*, poder-se-á inferir a seguinte resposta: O método de Resolução Criativa de Problema pareceu ter influenciado significativamente e positivamente as aprendizagens e inclusão da criança sobredotada na qual este estudo de caso se baseia.

Limitações do estudo

Para Couto (2011), o design não experimental de investigação apresenta limitações, basicamente ao nível do controlo das variáveis.

Sendo o design do presente projeto de investigação caracterizado de não experimental no qual as variáveis de interesse do estudo são observadas ou mensuradas como ocorrem naturalmente, revelou também as suas limitações, sobretudo ao nível da ausência de controlo sobre as variáveis que não as da questão no estudo.

Dados de interesse

Conforme Sousa e Monteiro (2010) acerca do método de Resolução Criativa de Problemas, este ...”é um método dirigido à promoção da inovação na empresa através da

valorização da experiência e do conhecimento dos membros do grupo, numa sinergia dirigida para um objectivo da organização.” Porém, e sendo dirigido sobretudo a empresas como referido, através do presente estudo este revelou poder também ser implementado em contexto educativo. Mais se aferiu ainda ao revelar ser eficaz também para a aquisição de aprendizagens e inclusão de uma criança sobredotada. Ainda de acrescentar que este método RCP se revelou versátil o suficiente para poder ser implementado em atividades diversas e que apelavam a áreas de aprendizagem diferentes tais como a Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Educação Cívica. Tais aferições sugerem este método como uma boa ferramenta pedagógica a utilizar.

Neste seguimento e no âmbito das práticas pedagógicas, verificou-se no capítulo referente à apresentação e análise de dados, a discordância entre os dados obtidos acerca do que se considera importante, no âmbito da diferenciação pedagógica e inclusão escolar, e os dados obtidos acerca das práticas educativas utilizadas, aferindo-se que as práticas educativas explícitas neste estudo de caso não caminham lado a lado com as teorias e ideais pedagógicos considerados. Ao invés disso, e especificamente nesta situação descrita, o conceito de inclusão escolar potenciado através de práticas pedagógicas adequadas foi marginalizado em contexto real. A questão coloca-se de imediato: Porquê?

Relativamente às características das crianças sobredotadas de referir que, e apesar de tanto a diretora da escola como a Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas considerarem a área da sociabilidade para estas crianças possível de um comprometimento de carácter negativo, como consta no capítulo da apresentação e análise de dados, Manuela Freitas (2010), Diretora da CPCIL - Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança, refere em entrevista que ”Há crianças sobredotadas muitíssimo sociáveis”, não se revelando assim esta uma característica obrigatória patente nestas crianças ou porque ”...não existe unanimidade entre os diversos investigadores sobre o conceito a considerar...ao desconhecimento das características específicas deste grupo de alunos, levando muitas vezes a concepções erradas sobre eles, ou à confusão com outros termos como, por exemplo, talento, precocidade, génio, brilhante e excepcional, tendencialmente usados como sinónimos” (Miranda, 2008, p.10).

Neste sentido, por mais entendido na matéria que seja, torna-se difícil para um docente com a formação base distinguir um aluno sobredotado ou referenciá-lo para uma

avaliação adequada dadas as várias teorias existentes e nas quais a separação entre muito inteligente de sobredotado se revela ser uma linha muito ténue e pouco definida.

Sugestões

Sendo à priori, o projeto de intervenção baseado num estudo de caso, e sem se correr o risco de generalizações desajustadas, pois cada indivíduo é único e cada caso singular, poder-se-á sugerir a implementação de metodologias criativas com maior frequência junto de alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente ao nível da sobredotação, bem como para aqueles que não delas necessitam, pois o método RCP baseia-se num trabalho colaborativo.

De acordo com os resultados do estudo de Sousa e Monteiro (2010), o método RCP revelou ser eficaz para a existência de inovação e desenvolvimento de novos conhecimentos, eficácia essa alcançada através de um crescente sentimento de pertença a uma equipa e tolerância mediante as diferenças, diminuição da autocensura e orientação para a inovação colaborativa.

Segundo os dados obtidos no presente estudo, sugere-se também, e ao nível da formação inicial de professores, uma abordagem mais aprofundada acerca dos alunos com necessidades educativas especiais, incluindo a sobredotação, e por forma a sensibilizar, dar a conhecer problemáticas e necessidades educativas especiais e contribuir para maiores práticas inclusivas no sistema educativo português.

Para Correia (2008), as políticas educativas em Portugal têm vindo ao longo dos anos a modificar-se e a afastar-se dos ideais inclusivos tão propagandeados a nível mundial e nacional por pedagogos, estudiosos e psicólogos. Refere que até mesmo a legislação sobre a formação de professores fora alterada, descurando presentemente a formação no âmbito das NEE no currículo dos mesmos.

Sugere-se também no âmbito da formação de professores, uma abordagem ao método de resolução criativa de problemas não só para fazer face a necessidades educativas especiais, mas como ferramenta pedagógica, versátil e de uso diário em contexto educativo. Neste sentido, torna-se pertinente lembrar que o método aferido pareceu ter potenciado tanto a fase divergente relativa à imaginação e criatividade, como a convergente relativa à

aquisição e aplicação prática de conhecimentos e aprendizagens e pareceu ter-se revelado versátil o suficiente para poder ser implementado em atividades diversas e que apelavam a áreas de aprendizagem diferentes tais como a Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Educação Cívica. Tais aferições sugerem este método como uma boa ferramenta pedagógica a utilizar.

Neste seguimento, faz-se ainda o apelo para que professores futuros ou já experientes contabilizem nas suas práticas educativas atividades criativas, diferentes das que rotineiramente utilizam e que apelem ao espírito criativo e colaborativo dos seus alunos.

Sugere-se ainda a introdução de actividades de carácter criativo com maior frequência nos manuais escolares, não só para apoiar o professor, mas também como forma de motivação do aluno.

Ainda a título de sugestão relembra-se ainda o referido por Leite (2011) ao afirmar que ...”o Neurocientista é um especialista que trará uma sublime contribuição para a ação pedagógica por compreender as estruturas e o funcionamento do Sistema Nervoso Central, ‘palco’ da aprendizagem”. Neste sentido, e ainda relativamente à formação de professores, sugere-se que, para além da tradicional abordagem às Teorias da Aprendizagem, seja também incluída uma abordagem às neurociências da educação por forma a melhor apoiar as práticas pedagógicas.

Ainda a referir o potencial das novas tecnologias, nomeadamente na área das comunicações digitais (ex. criação de blogs, fóruns digitais, sítios de internet, redes sociais, etc.), como forma de partilha de experiências profissionais dos docentes, incluindo o uso de metodologias criativas de resolução de problemas e os respectivos resultados.

Uma outra sugestão ainda é mencionada e relativa à necessidade de um maior esclarecimento legal acerca dos alunos sobredotados. De lembrar que a legislação antes do Decreto-Lei 3 de 7 de Janeiro de 2008 contemplava o aluno sobredotado como um aluno com necessidades educativas especiais pois estavam asseguradas essas situações através do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto (nº1 alínea b), e no nº3 do artº6º, o qual definia as crianças com NEE aquelas que apresentassem um desfasamento entre o que fazem e o que era suposto fazer mediante a sua idade cronológica, mas depois, com a revogação deste e substituição pelo decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, por falta de esclarecimento nesse âmbito, a dúvida acerca dos alunos sobredotados sob o ponto de vista legal prevalece.

Questões emergentes

Pelo supramencionado de imediato coloca-se a questão em aberto: É ou não o aluno sobredotado um aluno com NEE sob o ponto de vista legal? Neste seguimento, e no âmbito da própria formulação do Decreto-Lei no qual a Educação Especial se rege atualmente, coloca-se também a questão: Em que circunstâncias foi formulado e aprovado o Decreto-Lei 3 de 7 de janeiro de 2008?

Também tendo como base o projecto de intervenção apresentado, imediatamente se colocam questões do foro da formação de professores para compreender a práxis pedagógica da docente. Até que ponto são abordados conceitos de Inclusão escolar durante a formação de professores ou, indo um pouco mais além, em que medida é fomentada e valorizada na formação de professores a criatividade?

Também outras questões se revelam pertinentes aquando compreendemos a criança sobredotada como aquela que possui uma forte capacidade criativa. Nesta perspectiva, até que ponto a própria criatividade da professora se torna uma condicionante para a aplicação de metodologias criativas? Em que medida a criatividade do próprio professor pode contribuir para a inclusão pedagógica do sobredotado? A questão torna-se neste sentido, ainda mais atinente: Ora, se à priori se reconhece teoricamente, a criatividade e as metodologias criativas como algo positivo para a aprendizagem e inclusão da aluna sobredotada, porque não são estas características e procedimentos mais valorizados e desenvolvidos em sala de aula para a aluna sobredotada ou seus colegas?

Quando no currículo nacional se espera que o aluno seja capaz de resolver problemas crítica e criativamente, está antes de mais o professor apto para o fazer e sensibilizado para promover tais competências? Será esta característica transversal e universal a todas as aprendizagens ao ponto de comprometer o seu sucesso?

Também, e apesar do presente estudo não ter recolhido dados relativos ao envolvimento da restante comunidade escolar, surgiu também a questão: poderá a criança sobredotada através das atividades implementadas com recurso ao método RCP potenciar as aprendizagens e inclusão dos seus colegas de turma?, ou até que ponto a implementação do método RCP influencia a participação e acompanhamento familiar na vida escolar dos seus educandos?

Partindo do pressuposto que a inclusão da aluna em estudo se concretizou com amplo sucesso, e reforçando o facto de que esta inclusão ocorreu numa escola de ensino regular, até que ponto será mais vantajoso para um aluno sobredotado, ser integrado numa instituição exclusiva para sobredotados como sugerido pelo Modelo Multifactorial de Monks (1993) ao invés de proporcionar esta inclusão num contexto educativo do ensino regular? Não será a inclusão nos termos deste estudo, uma mais-valia no seu percurso social e de vida?

Tendo partido de uma única questão, o presente estudo conduz agora a todas as perguntas apresentadas, o que evidencia não só a pertinência do mesmo, bem como a enorme quantidade de trabalho que ainda há a desenvolver nesta área...

Referências Bibliográficas

BARDIN, I. (2004). *Análise de Conteúdo*. 3ª Ed. Lisboa: Edições 70.

BARROS, J. (1999). *Psicologia da Educação Escolar I - Aluno- Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

BILHIM, J. et al. (2011). *Manual de metodologias das ciências sociais e políticas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e políticas.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

FERNANDES, H., MAMEDE, M.& SOUSA, T. (2004). *Sobredotação: Uma realidade / Um desafio*. Cadernos de estudo. Centro de Investigação Paula Frassinetti.

FONSECA, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Editorial Notícias, Lisboa.

MAJARO, S. (1988). *Criatividade, Um passo para o sucesso*. Publicações Europa - América, Lda.

MARTINS, J. (2010). *Metacognição, Criatividade e Emoção na Educação Visual e Tecnológica: Contributos e orientações para a formação de alunos com sucesso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança Área de Especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica. Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.

MERRIAN, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

NOVAES, M. H. (1971). *Psicologia da criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.

- PATRÍCIO, M. (2001). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. AEPEC- Associação de Educação Pluridimensional e da Escola Cultural, Porto Editora.
- RELVAS, Marta Pires (2009). *Neurociência e Educação? Potencialidade dos géneros humanos na sala de aula*. Rio de Janeiro: Wark.
- RODRIGUES, D. (2011). *Educação Inclusiva - dos conceitos às práticas de formação*. Coleção: Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- TAVARES, J., & ALARCÃO, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina. Mediateca
- VICKERY, M. (1970). *Techniques of information retrieval*. London: Butterworths.
- WINNER, E. (1996). *Crianças sobredotadas*. Coleção Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- YIN, R. (1988). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 319/91. D.R. n.º 193, Série I-A de 23 de agosto Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 3/2008. D.R. n.º 4, Série I de 7 de janeiro. Ministério da Educação

Despacho Normativo n.º 50/2005. D.R. n.º 215, Série I-B de 9 de novembro. Ministério da Educação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Especial, (2006). *Saberes e práticas da inclusão- Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades / superdotação*. Brasília. Acedido a 1 de Janeiro de 2014 em: Alunos com altas habilidades/ superdotação - Ministério da Educação

ONU, (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Assembleia Geral da ONU

UNESCO, (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção-Na Área Das Necessidades Educativas Especiais. *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO.

Web

ALMEIDA, M. (2009). *Sobredotação*. Acedido a 5 de Janeiro de 2013, em:

<http://inclunet.esecnelas.rcts.pt/portal/images/stories/downloads/sobre.pdf>

BAHIA, S. (2006). *Dez vezes duas avaliações da criatividade*. [Versão electrónica]. Revista Recre@rte Nº6 Dezembro 2006. Acedido a 19 de Janeiro de 2013, em: <http://www.iacat.com/Revista/recreate06.htm>

BARTOSZECK, A. B. (2013). *Neurociências, altas habilidades: implicações no currículo*. [Versão electrónica]. Revista: Neurociências em benefício da Educação. Acedido a 17 de janeiro, em: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2013/12/neurociencias-altas-habilidades.html>

BISSOTO, M. (2013). *Educação inclusiva e exclusão social*. [Versão electrónica]. Revista de Educação Especial, v. 26, n.45, jan./abr. 2013. Acedido a 30 de março de 2014 em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/449>

BRANDÃO, C. (2012). *A sobredotação como necessidade educativa especial: conhecer, identificar e intervir no ensino regular- perspectivas e práticas pedagógicas dos docentes do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor da Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, para a obtenção do grau de Mestre, orientada por Cristina Pires Gonçalves. Acedido em 2 de Janeiro de 2013, em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2438/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20Carla%20Patr%C3%ADcia%20R.%20Brand%C3%A3o.pdf>

CADIMA, A. (s.d.). *Equidade na Educação: Prevenção de riscos educativos*. Acedido em 6 de Janeiro de 2012, em: <http://especialprof.blogspot.pt/2008/10/diferenciaio-pedaggica-na-sala-de-aula.html>

COMENIUS PROJECT; IRIS (2006). *Estratégias e Práticas em Salas de Aula Inclusivas*. Acedido em 2 de Janeiro de 2013, em:

http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT_Estrategias_e_Praticas_WD_PT.pdf

CORREIA, L. (2008). *Entrevista com Luís de Miranda Correia*. Acedido a 18 de Janeiro, em: <http://inclusaoaquilino.blogspot.pt/2008/04/entrevista-com-lus-de-miranda-correia.html>

COUTINHO, C. (s.d.). *Métodos e Técnicas de Amostragem*. Universidade do Minho. Acedido a 13 de fevereiro de 2014 em: <http://claracoutinho.wikispaces.com/M%C3%A9todos+e+T%C3%A9cnicas+de+Amostragem>

COUTO, A. (2011). *Método Experimental e Método Não-Experimental*. [Versão electrónica]. Comporte-se- Psicologia Científica. Acedido a 16 de Abril de 2014 em: <http://www.comportese.com/2011/05/metodo-experimental-e-metodo-nao.html>

FADEL, SUSANA DE JESUS (2010). *Avaliação de um programa de Criatividade para professores no ensino Superior*. Tese apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade Católica de Campinas para a obtenção do grau de Doutor, orientada por Solange Muglia Wechsler. Acedido a 28 de Dezembro de 2013, em: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2010-03-22T061725Z-1580/Publico/Susana%20de%20Jesus%20Fadel.pdf

FLEITH, D. (2006). *Criatividade e altas habilidades/sobredotação*. [Versão electrónica]. Revista do Centro de Educação - Cadernos : edição: 2006 - Nº 28- Universidade de Brasília. Acedido em 6 de Janeiro de 2013, em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a4.htm>

FONSECA, J. (2008). *Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de Uma Metodologia de Investigação*- VI Congresso Português de Sociologia, Mundos Sociais: Saberes e Práticas- Universidade Nova de Lisboa. Actas. Lisboa. Acedido a 15 de Março de 2014 em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/346.pdf>

FREIRE, A. (2002). *A origem da inteligência humana*. Acedido a 17 de Janeiro de 2013, em: <http://origemdainteligencia.blogspot.pt/>

FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Acedido em 6 de Janeiro de 2012, em: <http://www.pedagogiaaopedaleta.com.br/posts/resumo-do-livro-pedagogia-do-oprimido-de-paulo-freire/>

FREITAS, M. (2010). *Brilhante(mente): Entrevista a Manuela Freitas (directora da CPCIL - Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança)*. Acedido a 3 de Janeiro de 2013, em: <http://projectobrilhantemente.blogspot.pt/2010/11/entrevista-manuela-freitas-directora-da.html>

GARDNER, H. (1993). *Inteligências Múltiplas e Educação*. Acedido em 6 de Janeiro de 2012, em: <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>

GIOVANETTI, M. (s.d.) *A relação educativa na educação de jovens e adultos*. ANPED. UFMG Acedido a 3 de março de 2013 em: www.anped.org.br/reunioes/26/.../mariaameliacastrogiovanetti.rtf

GOLEMAN, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Acedido a 17 de Janeiro de 2013, em: <http://veterinariosnodiva.com.br/books/Daniel%20Goleman%20-%20Inteligencia%20Emocional.pdf>

GREENWOOD, E. (1963). *Método de investigação empírica em sociologia*. Acedido em: 17 de Janeiro de 2013, de: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224164262K21AE9wd1Ui39AM8.pdf>

HENNEMANN, A. (2013) *O que é aprendizagem? (na percepção da Neurociência)*. [Versão electrónica]. Revista Neurociências em Benefício da Educação. Acedido a 17 de janeiro de 2014 em: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2013/03/o-que-e-aprendizagem-na-percepcao-da.html>

- LEITE, S. (2011). *Neurociência: um novo olhar educacional*. [Versão electrónica]. Revista UM NOVO OLHAR EDUCACIONAL. Acedido a 15 de Janeiro de 2014 em: <http://www.webartigos.com/artigos/neurociencia-um-novo-olhar-educacional/63961/>
- LIKERT, R. (1932). *A Technique for the Measurement of Attitudes*, *Archives of Psychology*. R.S. WOODWORTH, Editor, New York University. Acedido a 10 de fevereiro de 2014 em: http://www.voteview.com/Likert_1932.pdf
- MAGALHÃES, F. (2003). *Psicologia da criatividade - Estudo sobre o desenvolvimento da expressão criadora da criança*. 7ª Edição, ISCE Centro de Estudos e Investigação Departamento De Psicologia. Acedido a 16 de Janeiro de 2013, em: <http://pt.scribd.com/doc/51682832/24/criatividade-emocao-e-sentimento>
- MIRANDA, L. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar*. Tese apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade do Minho para a obtenção do grau de Doutor, orientada por Leandro da Silva Almeida. Acedido a 3 de Janeiro de 2013, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8943/1/tese%20de%20lucia%20miranda.pdf>
- MARTINS, J. (2009). *Metacognição, Criatividade e Emoção na Educação Visual e Tecnológica: Contributos e orientações para a formação de alunos com sucesso*.- Tese apresentada ao Departamento de Estudos da Criança, Área de Especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica pela Universidade do Minho para a obtenção do grau de Doutor, orientada por Maria Eduarda Ferreira Coquet e Marcelino Arménio Martins Pereira. Acedido a 17 de janeiro de 2014, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10671/1/TESE.pdf>
- NASCIMENTO, E. & QUADROS, E. (2010) *Processo de identificação do aluno da área de altas habilidades/superdotação*. 7ª semana pedagógica 2010 - Entre a educação e a inclusão e I Encontro de Psicologia e Educação: Implicações no processo de ensino

aprendizagem. Acedido em 2 de Janeiro de 2012, em:
<http://pt.scribd.com/doc/31986059/PROCESSO-DE-IDENTIFICACAO-DO-ALUNO-DA-AREA-DE-ALTAS-HABILIDADES>

NICOLELIS, M. (2013). *Miguel Nicolelis e a Revolução na Neurociência*. Debate FINEP. Acedido a 4 de Janeiro de 2014 em:
<http://libraslinguagemdesinais.blogspot.pt/2014/02/debate-finep-21052013-miguel-nicolelis.html>

PARO, B. (2012). *A escala Likert – Coisas que todo pesquisador deveria saber*. Netquest. Acedido a 22 de Março de 2014 em: <http://www.netquest.com/br/blog/a-escala-likert-coisas-que-todo-pesquisador-deveria-saber/>

PERRENOUD, P. (1999). *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre, Artmed Editora. Acedido em 6 de Janeiro de 2012, em: <http://br.librosintinta.in/perrenoud-pedagogia-pdf-2.html>

PROJETO COMENIUS, (2006). *Estratégias e Práticas em Salas de Aula Inclusivas*. Comissão Europeia. Acedido a 20 de Março de 2013 em:
http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT_Estrategias_e_Praticas_WD_PT.pdf

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva. Acedido a 10 de Fevereiro de 2013, em:
www.fep.up.pt/docentes/joao/material/manualinvestg.pdf.

RELVAS, M. (2010). *Cérebro aprende pelo afeto e emoção- Neurociência pedagógica: abordagem neurobiológica e multidisciplinar sobre a complexidade cerebral na sala de aula*. Acedido a 17 de janeiro de 2014, em:
http://www2.uol.com.br/vyaestelar/cerebro_aprende_pela_emocao.htm

RENZULLI, J. (1984). *The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental- Model for Promoting Creative Productivity*. Universidade de Connecticut. Acedido em 4 de

Janeiro de 2013, em: http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/the_three-ring_conception_of_giftedness.pdf

REVERDITO, R., SCAGLIA, A., SILVA, S, GOMES, T., PESUTO, C. & BACCARELLI, W. (2008). *Competições Escolares: reflexão e ação em Pedagogia do Esporte para fazer a diferença na escola*. [Versão electrónica]. Revista PENSAR A PRÁTICA, UFG. v. 11, n. 1 (2008). Acedido em 10 de Janeiro de 2013, em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1207/3279#topo>

SERRA, H. (2005). *Alunos Sobredotados: Respostas Educativas / Dinâmicas de Acção Educativa*. Encontro Internacional Educação Especial - Diferenciação: Do Conceito à Prática, Porto. Actas. Acedido em 15 de Janeiro de 2013, em: http://www.esepf.pt/u/apcs/publicacoes/artigo_alunos_sobredotados.pdf

SERRANO, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese em Estudos da Criança- Ramo do Conhecimento em Educação Especial da Universidade do Minho para a obtenção do grau de Doutor, orientada por Luís de Miranda Correia. Acedido a 15 de abril de 2014 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6981>

SOUSA, F. & MONTEIRO, I. (2010). *Inovação organizacional: A eficácia do método de resolução criativa de problemas*. [Versão electrónica]. Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão v.9 n.3 Lisboa Setembro de 2010. Acedido a 30 de Dezembro de 2013 em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-44642010000200005&script=sci_arttext

TOLEDO, G. (2010). *Neurónios-espelho e o representacionalismo*. [Versão electrónica]. Revista Filos., Aurora, Curitiba, v. 22, n. 30, p. 179-194, jan./jun. 2010. Acedido a 11 de Janeiro de 2013, em: www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=3699&dd99=pdf

TSCHIMMEL, K. C. (2010). *Sapiens e Demens no Pensamento Criativo do Design*. Tese em Design apresentada no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de

Aveiro para a obtenção do grau de Doutor, orientada por Maria de Fátima Teixeira Pombo. Acedido a 10 de Janeiro de 2013, em:

<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1270/1/2010000838.pdf>

VIRGOLIM, A. (s.d.). *Superdotados com dificuldades emocionais*. Acedido em 6 de Janeiro de 2013, em:

<http://virgolim.wikispaces.com/Superdotados+com+dificuldades+emocionais>

Apêndices

Apêndice 1

Quadro 4 -Guião da Entrevista de Investigação - A

TEMA	Sobredotação e Método de Resolução Criativa de Problemas
OBJETIVOS	3. Compreender o grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o conceito de sobredotação; 6. Compreender o grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o método de resolução criativa de problemas; 12. Compreender o grau de conhecimento e sensibilização da comunidade escolar perante o conceito de inclusão escolar.
BLOCOS TEMÁTICOS	a) Legitimação da entrevista e perfil da entrevistada b) Sobredotação: Características/necessidades c) Diferenciação pedagógica d) Método de Resolução Criativa de Problemas e) Educação Especial e Inclusiva f) Inclusão do sobredotado g) Validação da entrevista
ESTRATÉGIA	<i>Semi-directiva;</i> - Os <i>blocos temáticos</i> da entrevista estão dispostos no guião seguindo uma lógica de raciocínio para a sua ordenação e abordagem. Referem questões inicialmente generalistas para gradualmente se aprofundarem e especificarem e focando-se gradativamente mais no entrevistado; - As temáticas e respectivas questões servem somente como uma linha de apoio e condutora para o entrevistador; - <i>Pretende-se que o entrevistado clarifique e explicita as suas perspectivas sobre os conceitos considerados relevantes no decurso da entrevista.</i>
TÁCTICA	- A primeira questão do Bloco B [<i>questão estímulo</i>], <i>iniciará as perguntas determinantes para a obtenção das respostas pretendidas;</i> - As questões serão abordadas perspectivando primeiramente um universo mais generalista para, mediante as respostas obtidas se irem especificando e clarificando os conteúdos a aprofundar; - Cada bloco inicia com questões gerais e neutras. No decurso da entrevista vão surgindo as perguntas consideradas mais pertinentes e sensíveis que estão salientadas a " <i>bold</i> ". <i>Estas estão envoltas em questões de recurso, por forma a facilitar o desenvolvimento da entrevista;</i> - As questões podem ser objecto de estudo para diferentes blocos.

Apêndice 2

Quadro 5 - Guião da Entrevista de Investigação - B

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos	Exemplos de Questões
A Legitimação da entrevista e perfil da entrevistada	1) Explicitar os objetivos e fundamentações da entrevista 2) Garantir confidencialidade 3) Agradecer a participação no estudo. 4) Caraterizar o perfil da profissional da entrevistada quanto à: • Formação • Percurso profissional • Conhecimento da criança sobredotada	1) Razões da entrevista 2) Objetivos 3) Garantia de confidencialidade 4) Importância da participação do entrevistado. 5) Formação 6) Trajeto profissional 7) Nível de conhecimento da aluna	1) Creio que conhece os objetivos da presente entrevista e do trabalho de investigação que estou a desenvolver? 2) Importa-se que a entrevista seja gravada? Ou que tome algumas notas? 3) Deseja saber mais alguma coisa acerca deste trabalho? 4) Qual a sua formação inicial? 5) Qual o seu trajeto profissional? 6) Há quanto tempo acompanha a criança em estudo?
B Sobredotação: Caraterísticas/ necessidades	Aprofundar o conhecimento sobre o grau de informação que a entrevistada obtém acerca de sobredotação.	1) Conceito de sobredotação: a. Caraterísticas b. Necessidades	O que é para si uma criança sobredotada? No seu ponto de vista, considera que a criança sobredotada tem algum tipo de necessidade pedagógica? Qual?
C Diferenciação pedagógica	1) Recolher opinião sobre a necessidade de diferenciação pedagógica para os sobredotados. 2) Recolher opinião sobre a importância da aplicação de métodos que promovam as aprendizagens da criança sobredotada.	1) Valorização da diferenciação pedagógica mediante a aluna sobredotada 2) Práticas de intervenção pedagógica em sobredotados	Acha pertinente realizar-se algum tipo de diferenciação pedagógica para o sobredotado? No seu ponto de vista que práticas pedagógicas se usam e/ou deveriam usar para a criança sobredotada?

D Método de Resolução Criativa de Problemas	1) Aprofundar o conhecimento sobre o grau de informação que a entrevistada obtém acerca do método de resolução criativa de problemas. 2) Recolher opinião sobre a importância da aplicação do método RCP em contexto de sala de aula para a aluna sobredotada	1. Valorização da criatividade 2. Método de Resolução Criativa de Problemas 3. Valorização do método RCP	Qual a sua opinião acerca do uso da criatividade como ferramenta pedagógica? Conhece o método de Resolução Criativa de Problemas? Considera pertinente a utilização de um método RCP em contexto de sala de aula para a aluna sobredotada?
E Educação Especial e Inclusiva	3) Aprofundar o conhecimento sobre o grau de informação que a entrevistada obtém acerca de inclusão escolar	1. Escola inclusiva	Conhece o conceito de inclusão escolar?
F Inclusão do sobredotado	8) Recolher opinião sobre os fundamentos da inclusão escolar. 9) Recolher opinião sobre a importância da aplicação de métodos que promovam a inclusão escolar dos sobredotados.	1. Valorização da inclusão escolar 2. Valorização de metodologias inclusivas em sobredotados.	Considera pertinentes os fundamentos em que se baseia a escola inclusiva? Acha necessária a aplicação de metodologias inclusivas em crianças sobredotadas?
I Validação da entrevista	1) Recolher informação não prevista ou solicitada anteriormente, e que se afigure importante para o entrevistado. 2) Averiguar acerca das suas reacções à situação de entrevista. 3) Concluir a entrevista.	1) Aspectos importantes não abordados e a referir. 2) Reacções à entrevista 3) Agradecimentos	7) Há alguma coisa que queira acrescentar? 8) O que achou da entrevista?

Apêndice 3 - Protocolo da Entrevista à professora titular da turma

Contextualização da situação:

Primeiramente procedeu-se à entrevista com a professora titular de turma. A professora titular da turma acompanha a criança na qual o presente estudo de caso se baseia desde o 1º ano do 1º ciclo. A professora efectiva na mesma escola onde exerce atualmente, conta com uma experiência profissional de 30 anos.

Entrevistado:

Professora titular de turma do 4ºano, da Escola “O Poeta” de Lisboa.

Seguidamente apresenta-se entrevista transcrita pela investigadora e autora do presente trabalho (E- Entrevistadora) à professora titular da turma (**P**- Professora).

E- Agradeço desde já a sua disponibilidade para responder às questões da entrevista que se seguem. A sua cooperação permitir-me-á aprofundar a pesquisa do meu trabalho de dissertação de mestrado no âmbito da Sobredotação e Método de Resolução Criativa de Problemas. As questões foram elaboradas com vista a responder aos seguintes objetivos gerais:

Compreender o grau de conhecimento e sensibilização do entrevistado perante o conceito de sobredotação;

Compreender o grau de conhecimento e sensibilização do entrevistado perante o método de resolução criativa de problemas;

Compreender o grau de conhecimento e sensibilização do entrevistado perante o conceito de inclusão escolar.

A estrutura sequencial da entrevista baseou-se nos seguintes blocos temáticos: Legitimação da entrevista e perfil dos entrevistados; Sobredotação: Características/necessidades; Diferenciação pedagógica; Método de Resolução Criativa de Problemas; Educação Especial e Inclusiva; e Inclusão do sobredotado. Serão feitas cinco entrevistas todas elas a partir do mesmo guião e os entrevistados contemplados são:

Professora titular de turma; Encarregado de educação da aluna; Professora de educação especial; Psicóloga escolar; e a Directora da escola.

Reforço mais uma vez que as entrevistas serão única e exclusivamente utilizadas no meu trabalho de mestrado garantindo-lhe um carácter de anonimato e confidencialidade.

Depois desta minha apresentação introdutória do meu projeto de investigação ficou a conhecer os objetivos da presente entrevista?

P- Sim, sim. É para um trabalho da sua pós-graduação sobre crianças sobredotadas e práticas criativas em sala de aula, não é assim?

E- É isso mesmo. Importa-se que a entrevista seja gravada? Ou que tome algumas notas?

P- Não, à vontade. Dá-lhe mais jeito depois...

E- Quer que lhe diga mais alguma coisa acerca deste trabalho?

P- Não, está tudo bem... Mas depois quero ler o trabalho final.

E- Está combinado. E creio que depois vai gostar de ter contribuído para este estudo. Já sabe que não é a si ou sobre as suas práticas que vai incidir o estudo...

P- ...Estou um bocadinho nervosa...

E- Vai correr tudo bem. Podemos começar?

P- Sim.

E- Primeiro vamos só fazer a apresentação da entrevistada. Qual a sua formação inicial?

P- Sou professora com o bacharelato do antigo Magistério Primário e tenho vindo a fazer formações ao longo dos anos, para me actualizar claro, e também pelos créditos... Mas agora com a crise...enfim...já não sei se vale a pena...

E- A formação não ocupa lugar e acabamos por nos esquecer da crise, entretemo-nos e enriquecermos também. Bem, já estamos a fugir...

P- Pois é, a conversa é como as cerejas. (ri-se)

E- Há quanto tempo é professora do 1ºciclo?

P- Sou professora há 30 anos e sempre a trabalhar. No meu tempo havia sempre trabalho, agora hoje...tenho pena dos licenciados desempregados. Tantos professores sem trabalho...

E- É verdade, é verdade. Hoje em dia há mais professores e menos crianças...

P- ...Pois é, está tudo com medo de ter filhos por causa da crise...

E- Há quanto tempo acompanha a criança em estudo?

P- Desde que ela entrou no 1º ciclo tem estado comigo. É uma boa aluna e muito querida.

E- Antes de ser feito o diagnóstico de sobredotação, via na criança alguma característica que a alertasse para a sobredotação?

P- Ela é uma boa aluna. Quando quer consegue fazer excelentes trabalhos. Pena é que não se aplique a 100% em todas as tarefas. Fica um bocado na preguiça porque sabe que é capaz e não está para se esforçar muito, acho eu. Do ser excelente aluna quando quer a ser sobredotada,... o que pelos vistos é...não sei... é difícil se a reconhecia como sobredotada...Afim de contas, qual é a fronteira entre uma criança dita normal muito inteligente de uma sobredotada?

E- Já agora, o que é para si uma criança sobredotada?

P- Definição certa não sei, mas entendo que seja uma pessoa muito mais inteligente do que a média das pessoas.

E- Acha que estas crianças precisam de ajuda na escola, têm alguma necessidade pedagógica?

P- Acho que não. Então tudo o que lhes é ensinado “apanham” com facilidade. Para quê a ajuda? Aprendem num instante enquanto os outros fazem-no mais devagar ou nem sequer conseguem? Com quais é que me devo preocupar primeiro?... Não é?

E- Pois... mas então, a aluna nunca se mostrou farta ou desmotivada?

P- Oh! Já. Como qualquer outra criança quando está deserta para ir brincar ou fazer outra coisa que não trabalhar...Quer fazer desenhos e jogar computador.

E- Quando quer motivá-la para alguma tarefa, o que é que faz?

P- Falo com ela directamente e peço-lhe para fazer as coisas. Como ela é muito certinha, faz mesmo que não lhe agrade muito. Quando acaba os seus trabalhos deixo-a ir jogar computador, fazer desenhos ou às vezes vai ajudar colegas.

E- E quando faz os trabalhos, faz tudo bem ou podia melhorar nalguma coisa?

P- Tem dias. Umas vezes faz tudo bem feitinho mas geralmente engana-se em qualquer coisa, ou esquece-se ou simplesmente não está para aí virada.

E- Acha que ela podia melhorar as suas aprendizagens?

P- Claro que sim, ainda para mais quando sabemos que tem capacidades para isso...é sobredotada (ri-se).

E- Acha pertinente realizar-se algum tipo de diferenciação pedagógica para o sobredotado?

P- Acho que primeiro ela tem que se concentrar mais para não se enganar, e perceber que tem que fazer os trabalhos mesmo que não goste, mas como ainda é uma criança... compreende-se... Se mesmo assim não se aperfeiçoar, poder-se-á pensar nalguma coisa...

E- No seu ponto de vista que práticas pedagógicas se usam e/ou deveriam usar para a criança sobredotada?

P- Não sei, deixe-me pensar... talvez mais trabalhos de pesquisa, ou trabalhos em que ela se sinta mais motivada. As composições, ela gosta disso.

E- Qual a sua opinião acerca do uso da criatividade como ferramenta pedagógica?

P- Acho que é bom, é um tempo mais lúdico para eles sempre que lhes peço para fazerem uma actividade nova. Não tenho é muito tempo para preparar aulas diferentes todos os dias, mas sim, acho que é bom para se sentirem um pouco mais livres... para fugir à rotina e ficarem mais entusiasmados, sim. Volta a e meia fazemos umas coisas engraçadas.

E- Volta e meia é o quê?

P- Todas as semanas fazemos uma brincadeira mais lúdica ou um trabalho de grupo que eles adoram. Isso acontece mais para o fim da semana quando começam a ficar mais cansados. Por norma as sextas-feiras à tarde são para fazer trabalhos de grupo ou alguma actividade mais descontraída.

E- Nessas alturas sente que a aluna fica mais motivada?

P- Ficamos todos mais motivados, até eu que acabo por poder descansar um pouco... e a aluna já reparei que quando há estes trabalhos mais criativos, ela esforça-se mais e apresenta trabalhos muito bons.

E- Então tem que lhe pedir sempre isso...(rimo-nos)... parece que gosta dos desafios...

P- Tenho é um currículo para cumprir e não podemos estar sempre na brincadeira...

E- Conhece o método de Resolução Criativa de Problemas?

P- Não.

E- É um método baseado numa sequência de fases metodológicas específicas para ajudar a encontrar soluções de concretização para determinado problema ou situação? Não se refere só a problemas matemáticos mas pode ser utilizado para qualquer situação como por exemplo, criar uma história, resolver conflitos, etc, ou seja, é um percurso para atingir uma meta qualquer até mesmo as de aprendizagem.

P- Deve ser interessante.

E- Considera pertinente a utilização de um método RCP em contexto de sala de aula para a aluna sobredotada?

P- Tudo o que possa ajudar é sempre bem-vindo

E- Conhece o conceito de inclusão escolar?

P- Sim, é para incluir todos os alunos nas aulas, mesmo os deficientes não é assim?

E- Considera pertinentes os fundamentos em que se baseia a escola inclusiva?

P- Acho que sim mas às vezes é difícil pôr isso em prática, senão como é que eu dou as aulas, sempre à espera dos mais atrasados. Os outros ficam prejudicados por causa de um ou outro aluno. É muito difícil controlar a turma sozinha e fazer tudo o que se pensa fazer.

E- Acha necessária a aplicação de metodologias inclusivas no sobredotado?

P- Acho que sim quando a criança socialmente está desamparada do resto da turma.

E- Já está. Quer acrescentar mais alguma coisa que ache importante mencionar?

P- Foi rápida, pensava que iria demorar mais tempo. Não, acho que já dissemos o mais importante, mas quem tem que dizer isso é a Ana. (rimo-nos)

E- Está certo. O que achou da entrevista?

P- Gostei, espero que faça um bom trabalho com ela e depois quero lê-lo

E- Está combinado e obrigada mais uma vez.

Apêndice 4 - Protocolo da Entrevista ao Encarregado de educação da aluna sobredotada

Contextualização da situação:

A segunda entrevista realizou-se ao encarregado de educação da aluna. O encarregado de educação alertou a professora para o despiste de sobredotação referindo para isso que o comportamento e motivação da aluna perante a escola tinha vindo a mudar pela negativa e que os trabalhos livres feitos em casa pela mesma revelavam um nível de produção e qualidade muito superiores aos apresentados na escola.

Entrevistado:

Encarregado de educação da aluna sobredotada

Seguidamente apresenta-se entrevista transcrita pela investigadora e autora do presente trabalho (E- Entrevistadora) ao encarregado de educação (**E.E.**- encarregado de educação).

E- Agradeço desde já a sua disponibilidade para responder às questões da entrevista que se seguem. A sua cooperação permitir-me-á aprofundar a pesquisa do meu trabalho de dissertação de mestrado no âmbito da Sobredotação e Método de Resolução Criativa de Problemas. As questões foram elaboradas com vista a responder aos seguintes objetivos gerais:

Compreender o grau de conhecimento e sensibilização do entrevistado perante o conceito de sobredotação;

Compreender o grau de conhecimento e sensibilização do entrevistado perante o método de resolução criativa de problemas;

Compreender o grau de conhecimento e sensibilização do entrevistado perante o conceito de inclusão escolar.

A estrutura sequencial da entrevista baseou-se nos seguintes blocos temáticos: Legitimação da entrevista e perfil dos entrevistados; Sobredotação:

Caraterísticas/necessidades; Diferenciação pedagógica; Método de Resolução Criativa de Problemas; Educação Especial e Inclusiva; e Inclusão do sobredotado. Serão feitas cinco entrevistas todas elas a partir do mesmo guião e os entrevistados contemplados são: Professora titular de turma; Encarregado de educação da aluna; Professora de educação especial; Psicóloga escolar; e a Directora da escola.

Reforço mais uma vez que as entrevistas serão única e exclusivamente utilizadas no meu trabalho de mestrado garantindo-lhe um carácter de anonimato e confidencialidade.

Depois desta minha apresentação introdutória do meu projeto de investigação ficou a conhecer os objetivos da presente entrevista?

E.E - Sim, é para o seu mestrado em crianças sobredotadas.

E- É isso mesmo. Importa-se que a entrevista seja gravada? Ou que tome algumas notas?

E.E - Não, força...

E- Quer que lhe diga mais alguma coisa acerca deste trabalho?

E.E - Pode começar. Só lhe queria pedir que mo deixasse ler depois pode ser?

E- Sim. E creio que depois vai gostar de ter contribuído para este estudo.

Podemos começar?

E.E - Sim.

E- Primeiro vamos só fazer a apresentação do entrevistado. Qual a sua formação inicial?

E.E - Sou técnica dos serviços sociais para protecção de crianças em risco.

E- Há quanto tempo está ligada a essa área?

E.E - Toda a vida...ora bem...uns vinte anos.

E- Então já está um pouco mais sensibilizada para certas problemáticas não é? Acompanhou sempre o percurso de vida da sua filha?

E.E - Sim, claro, e ainda bem.

E- Antes de ser feito o diagnóstico de sobredotação, via na sua filha alguma caraterística que a alertasse para a sobredotação?

E.E - Desde pequenina que ela tinha sadas fora do comum. Sempre muito viva, muito interessada em saber de tudo. Aprendeu a ler sozinha muito cedo e sem ajuda. Ia-me perguntando que letra era esta ou aquela e de repente dei com ela a ler uma manchete do jornal. A partir daí devora os livros lá de casa e escreve histórias inventadas lindas.

E- Já agora, o que é para si uma criança sobredotada?

E.E - Já andei a pesquisar sobre isso, há várias teorias hoje em dia mas a que mais prevalece é a que a sobredotação pode ser apresentada a vários níveis não é? Pode ser sobredotada numa área e não o ser noutra.

E- Acha que estas crianças precisam de ajuda na escola, têm alguma necessidade pedagógica?

E.E - Acho que sim. Se não podem desmotivar. Querem mais do que a professora ensina para os outros meninos. Apanham tudo muito rápido e se não houver coisas novas que lhes agucem os sentidos fartam-se e aborrecem-se rapidamente.

E- Acha pertinente realizar-se algum tipo de diferenciação pedagógica para o sobredotado?

E.E - Acho que sim, a professora devia preparar aulas específicas para ela. Não digo tudo diferente, até podiam ser as mesmas estratégias com as atividades parecidas, só mudava o que era para fazer, o que tinha que alcançar deveria ser diferente. Não sei, afinal não sou eu a professora, mas que havia de haver algo diferente sim, até para a motivar.

E- No seu ponto de vista que práticas pedagógicas se usam e/ou deveriam usar para a criança sobredotada?

E.E - Não usa muito, mas podia fazer mais trabalhos que puxassem pela imaginação dela, mais histórias mirabolantes como ela gosta, mais invenções futuristas para resolver alguma coisa...

E- Já que fala em criatividade, qual a sua opinião acerca do uso da criatividade como ferramenta pedagógica?

E.E - Seria ótimo, ela iria adorar.

E- Conhece o método de Resolução Criativa de Problemas?

E.E - Não.

E- É um método baseado numa sequência de fases metodológicas específicas para ajudar a encontrar soluções criativas para resolver determinado problema ou situação? Não se refere só a problemas matemáticos mas pode ser utilizado para qualquer situação como por exemplo, criar uma história, resolver conflitos, etc, ou seja, é um percurso para atingir uma meta qualquer até mesmo as de aprendizagem.

E.E - Muito bem, vou tentar saber mais sobre isso.

E- Pelo que lhe descrevi do método, considera pertinente a utilização de um método RCP em contexto de sala de aula para a aluna sobredotada?

E.E - Se puxa pela criatividade e pode ser usado para aprender deve ser uma maravilha. Devia ser usado sempre e para qualquer criança se calhar...

E- Poderia ser, mas pouca gente o conhece ou usa. Conhece o conceito de inclusão escolar?

E.E - Sim, sim. Deve ser o mesmo conceito de inclusão social mas no âmbito escolar não é assim?

E- Considera pertinentes os fundamentos em que se baseia a escola inclusiva aplicados também às crianças sobredotadas?

E.E - Está a perguntar-me isso a mim? Já sem falar que é minha a filha...Eu que trabalho no ramo posso até dizer-lhe que cada vez vivemos numa sociedade mais individualista e e segregadora de exclusão social. Muito trabalho há a fazer nesta área e cada vez mais. Tanta miséria social que esta crise tem gerado que deve-se reflectir na escola também. A todos os níveis, crianças marginalizadas pelos próprios colegas, familiares, bem...é melhor não ir por aqui. Mas sim, acho muito importante que as pessoas fiquem sensibilizadas para este assunto e que conheçam mais sobre a inclusão escolar.

E- Acha necessária a aplicação de metodologias inclusivas?

E.E - Muito importante, importantíssimo. Se uma criança não estiver bem emocionalmente, psicologicamente, com ela própria e com os que a rodeiam, nunca poderá fazer as aprendizagens a 100 por cento. Há qualquer coisa que a perturba e não a deixa avançar mais. Daí as ajudas da psicóloga, ou outros técnicos como o professor por exemplo.

E- Já está. Quer acrescentar mais alguma coisa que ache importante mencionar?

E.E -Não, talvez só dizer que é importante que as pessoas falem mais e estejam mais alertas sobre as crianças sobredotadas e também sobre a inclusão social ou, neste caso escolar. Nesse sentido o seu trabalho pode bater em questões pertinentes mas pouco valorizadas e muitas vezes esquecidas ou deixadas para trás.

E- Também concordo, e subescrevo o que acabou de dizer, muitas vezes esquecidas ou pouco valorizadas. Bem, vamos terminar? O que achou da entrevista?

E.E - Gostei, depois quero lê-lo.

E- Está combinado e obrigada mais uma vez.

Apêndice 5 - Protocolo da Entrevista Professora de educação especial da escola

Contextualização da situação:

Seguidamente entrevistou-se a professora de educação especial da escola. A professora foi a responsável pela referenciação da aluna, encaminhamento da mesma para o despiste da sobredotação e realização do respectivo plano educativo individual baseado no decreto-lei 3 de 2008 aquando a confirmação da mesma.

Entrevistado:

Professora de educação especial da escola

Seguidamente apresenta-se entrevista transcrita pela investigadora e autora do presente trabalho (E- Entrevistadora) à professora de educação especial da escola (**P.E.E.**- professora de educação especial da escola).

E- Agradeço desde já a sua disponibilidade para responder às questões da entrevista que se seguem. A sua cooperação permitir-me-á aprofundar a pesquisa do meu trabalho de dissertação de mestrado no âmbito da Sobredotação e Método de Resolução Criativa de Problemas. As questões foram elaboradas com vista a responder aos seguintes objetivos gerais:

Compreender o grau de conhecimento e sensibilização do entrevistado perante o conceito de sobredotação;

Compreender o grau de conhecimento e sensibilização do entrevistado perante o método de resolução criativa de problemas;

Compreender o grau de conhecimento e sensibilização do entrevistado perante o conceito de inclusão escolar.

A estrutura sequencial da entrevista baseou-se nos seguintes blocos temáticos: Legitimação da entrevista e perfil dos entrevistados; Sobredotação: Características/necessidades; Diferenciação pedagógica; Método de Resolução Criativa de Problemas; Educação Especial e Inclusiva; e Inclusão do sobredotado. Serão feitas cinco entrevistas todas elas a partir do mesmo guião e os entrevistados contemplados são:

Professora titular de turma; Encarregado de educação da aluna; Professora de educação especial; Psicóloga escolar; e a Directora da escola.

Reforço mais uma vez que as entrevistas serão única e exclusivamente utilizadas no meu trabalho de mestrado garantindo-lhe um carácter de anonimato e confidencialidade.

Depois desta minha apresentação introdutória do meu projeto de investigação ficou a conhecer os objetivos da presente entrevista?

P.E.E - Sim, é para o trabalho de mestrado sobre sobredotação

E- Posso gravar a entrevista e tomar notas?

P.E.E - Claro.

E- Quer que lhe diga mais alguma coisa acerca deste trabalho?

P.E.E - Não é preciso.

E- Então podemos começar?

P.E.E - Sim.

E- Primeiro vamos só fazer a apresentação do entrevistado. Qual a sua formação inicial?

P.E.E - Sou professora de educação especial há 7 anos mas a minha formação base é professora do 1º ciclo. Estive no 1º ciclo 11 anos e como sempre tive crianças com problemáticas na minha sala de aula decidi fazer a especialização na área para as poder ajudar mais, e aqui estou eu.

E- Em relação à aluna em questão, conhece-a ou acompanha-a há quanto tempo?

P.E.E- Desde que para aqui vim, há três anos, que ouço falar sobre esta menina. Inicialmente porque a professora titular de turma me falava dos pais dela que queriam que se fizesse mais por ela, ou que insinuavam que a filha era sobredotada. A professora sempre achou demasiado. Só aos poucos e poucos, mais concretamente este ano, é que eu propus a avaliação da menina para ver se se esclareciam as coisas..

E- O que é para si uma criança sobredotada?

P.E.E - Definições certas não existem mas estas crianças tem capacidades numa ou mais áreas muito superiores às da média das outras crianças da mesma faixa etária.

E- Acha que estas crianças precisam de ajuda na escola, têm alguma necessidade pedagógica?

P.E.E - Sim, como qualquer outra que apresente níveis diferentes de capacidades. Se a educação especial é para os que têm capacidades de aprendizagem inferiores aos da média também deve dar resposta aos que as têm muito superiores. Trata-se isso de inclusão.

E- Acha pertinente realizar-se algum tipo de diferenciação pedagógica para o sobredotado?

P.E.E - Sim, claro. Adequações curriculares, estratégias em sala de aula mais apelativas, desafios,...

E- Já me está a começar a responder à próxima pergunta. No seu ponto de vista que práticas pedagógicas se usam e/ou deveriam usar para a criança sobredotada?

P.E.E - Não acho que se façam muitas aulas adequadas para estas crianças. A professora podia fazer adequações curriculares, aceleração no processo de matrícula, estratégias diferentes para abordar os temas das aulas,...sei lá...dar-lhe coisas para a pôr a pensar e que lhe suscitem o interesse....

E- Qual a sua opinião acerca do uso da criatividade como ferramenta pedagógica?

P.E.E - É uma ótima ferramenta.

E- Conhece o método de Resolução Criativa de Problemas?

P.E.E - Não.

E- É um método baseado numa sequência de fases metodológicas específicas para ajudar a encontrar soluções criativas para resolver determinado problema ou situação? Não se refere só a problemas matemáticos mas pode ser utilizado para qualquer situação como por exemplo, criar uma história, resolver conflitos, etc, ou seja, é um percurso para atingir uma meta qualquer até mesmo as de aprendizagem.

P.E.E - Deve ser um bom método para estas crianças...

E- Pelo que lhe descrevi do método, considera pertinente a utilização de um método RCP em contexto de sala de aula para a aluna sobredotada?

P.E.E - Tudo o que possa ajudar as crianças a aprender e desenvolverem as suas capacidades é bem-vindo. Pode ser mais um método mas também pode ser um método que se encaixe no perfil da aluna. Pelo que me descreve seria uma boa aposta.

E- Como professora de Educação Especial está mais do que familiarizada com o conceito de inclusão escolar. Conhece-o?

P.E.E - Sim, claro. É por isso que trabalho todos os dias mas confesso que às vezes saio da escola bastante desanimada porque é muito difícil fazer com que funcione. A escola, no geral, simplesmente não está nem preparada nem com vontade de se esforçar para conseguir minimizar as diferenças e incluir os meninos diferentes. Pura e simplesmente dá muito trabalho ou simplesmente são rotulados nas entrelinhas, pelos professores de deficientes ou burros. É impressionante como em contexto mais informal os professores falam

dos alunos com déficit cognitivo por exemplo. Então imagine os próprios alunos...muito há ainda a fazer, e falo de mentalidades adultas primeiro...

E- Considera pertinentes os fundamentos em que se baseia a escola inclusiva?

P.E.E - Claro que sim. Não existem crianças perfeitas, somos todos diferentes, cada um com o seu quê de deficiência ou de excesso. Para quê insistir numa escola que ensina da mesma forma para todos? É ridículo, e o mais ridículo é que estamos em pleno século XXI e os professores teimam em fazer as mesmas coisas da mesma maneira que há décadas atrás. E depois queixam-se do insucesso, pudera!

E- Acha necessária a aplicação de metodologias inclusivas em sobredotados?

P.E.E - Sim claro, sem dúvida. Apesar de as condições humanas ou materiais muitas das vezes não o permitirem, pelo menos continuamos a insistir para que algumas mentes se possam iluminar e sensibilizar para o assunto. Perder a esperança é que não. As nossas crianças merecem o nosso respeito e que as defendamos.

E- Já está. Quer acrescentar mais alguma coisa que ache importante mencionar? Gostou?

P.E.E -Sim mas é melhor não dizer mais, acho que já disse tudo o que devia, até demais talvez. Mas ficou o desabafo...

E- O.K. e não desanime. Os progressos podem ser lentos mas eles vão aparecendo.
(rimo-nos)

Apêndice 6 - Protocolo da Entrevista à Psicóloga escolar

Contextualização da situação:

A quarta entrevista realizou-se à psicóloga escolar. A psicóloga escolar procedeu à avaliação e diagnóstico de sobredotação da criança na qual o presente estudo de caso se baseia desde o 1º ano do 1º ciclo. A psicóloga escolar conta com uma experiência profissional de 18 anos na escola onde exerce a profissão.

.

Entrevistado:

Psicóloga escolar

Seguidamente apresenta-se entrevista transcrita pela investigadora e autora do presente trabalho (E- Entrevistadora) à psicóloga escolar (**Psi-** psicóloga escolar).

E- Agradeço desde já a sua disponibilidade para responder às questões da entrevista que se seguem. A sua cooperação permitir-me-á aprofundar a pesquisa do meu trabalho de dissertação de mestrado no âmbito da Sobredotação e Método de Resolução Criativa de Problemas. As questões foram elaboradas com vista a responder aos seguintes objetivos gerais:

Compreender o grau de conhecimento e sensibilização do entrevistado perante o conceito de sobredotação;

Compreender o grau de conhecimento e sensibilização do entrevistado perante o método de resolução criativa de problemas;

Compreender o grau de conhecimento e sensibilização do entrevistado perante o conceito de inclusão escolar.

A estrutura sequencial da entrevista baseou-se nos seguintes blocos temáticos: Legitimação da entrevista e perfil dos entrevistados; Sobredotação: Características/necessidades; Diferenciação pedagógica; Método de Resolução Criativa de Problemas; Educação Especial e Inclusiva; e Inclusão do sobredotado. Serão feitas cinco entrevistas todas elas a partir do mesmo guião e os entrevistados contemplados são:

Professora titular de turma; Encarregado de educação da aluna; Professora de educação especial; Psicóloga escolar; e a Directora da escola.

Reforço mais uma vez que as entrevistas serão única e exclusivamente utilizadas no meu trabalho de mestrado garantindo-lhe um carácter de anonimato e confidencialidade.

Depois desta minha apresentação introdutória do meu projeto de investigação ficou a conhecer os objetivos da presente entrevista?

Psi - É para o teu trabalho de mestrado.

E- É isso mesmo. Importas-te que a entrevista seja gravada? Ou que tome algumas notas?

Psi - Avança.

E- Quer que te diga mais alguma coisa acerca deste trabalho?

Psi - Depois quero lê-lo.

E- O.K.

E- Primeiro vamos só fazer a apresentação da entrevistada. Qual a tua formação inicial?

Psi - Sou psicóloga há dezoito anos e sempre aqui nesta escola. Já faço parte da mobília...

E- Há quanto tempo acompanhas a criança em estudo?

Psi - Desde que lhe fiz a avaliação, quer dizer, já tinha ouvido falar dela, já tinha ido ver alguns trabalhos à sala, mas acompanhar acompanhar , só há relativamente pouco tempo, uns 4 meses não sei bem precisar adata certa mas se for preciso vou ver a data no relatório...

E- Não é preciso, já sei o que queria. Obrigada na mesma. Como psicóloga, o que é para ti uma criança sobredotada?

Psi - É uma pergunta difícil de responder porque não definições concretas, não há uma limitação específica entre o muito inteligente do sobredotado. Depois há quem diga que não são os testes de QI fiáveis em termos de medição da sobredotação. Temos que fazer uma série de avaliações baseadas sob vários pontos de vista para podermos concluir alguma coisa. Basicamente o sobredotado é aquele que revela capacidades muito acima da média para a sua faixa etária, numa ou mais áreas específicas.

E- Acha que estas crianças precisam de ajuda na escola, têm alguma necessidade pedagógica?

Psi - Sim, pode parecer que não mas têm. Então se têm capacidades extra porquê limitá-los. Qual a razão de os estarmos a nivelar a uma fasquia mais baixa do que aquilo que eles conseguem? Seria contraproducente e nada inclusivo. Se é para todos é para todos...

E- Acha pertinente realizar-se algum tipo de diferenciação pedagógica para o sobredotado?

Psi - Acho que sim se não facilmente desmotivam, ficam fartas e rapidamente se pode virar o feitiço contra o feiticeiro. São conhecidas no senso comum algumas possíveis consequências de sobredotados que não tiveram acompanhamento pedagógico adequado. Isolam-se muitas das vezes, começam a ganhar aversão à escola, tornam-se por vezes agressivos, etc. há até casos documentados de suicídios, mas isso são extremos, mas que podem acontecer. É preciso tem muita sensibilidade e estar muito atento a estas crianças. Todas são especiais e estas também. Muitas das vezes por se considerar que são muito inteligentes ou que aprendem rápido não precisam de ajuda. Errado. Precisam e bem, e de uma forma cuidada e inteligente. Daí a intervenção pedagógica também dever estar ao nível da criança. Ela deve sentir-se apoiada e estimulada. É uma criança sedenta por desafios, coisas que puxem por ela, não gosta de estar inerte. Precisa de informação nova constantemente. E para isso há que saber orientá-la.

E- No seu ponto de vista que práticas pedagógicas se usam e/ou deveriam usar para a criança sobredotada?

Psi - Poucas ou nenhuma. Não vejo os professores dedicados a perderem o seu tempo a planear atividades específicas para estas crianças. É tudo mais ou menos o mesmo, manual, caderno, manual e caderno. De vez em quando lá fazem uma pesquisa mas não passam disso. Enfim...acho que todas as atividades que estimulem a criança na sua área mais forte são boas. Desafios, pesquisas, trabalhos criativos porque normalmente são muito criativas, lá está, nada de rotina, não gostam disso.

E- Qual a sua opinião acerca do uso da criatividade como ferramenta pedagógica?

Psi - Acho que é bom, muito bom mesmo. Estimula-as, motiva-as e conseguem estabelecer novas ligações/ associações entre as aprendizagens já alcançadas, consolidando-as e abrindo caminho para outras novas. Só que a maioria das pessoas não vê isso. Não vê o potencial da criatividade na educação. Ainda se continuam a fazer as cópias dez vezes da mesma palavra em que a criança deu erro! Isto diz tudo.

E- Conheces o método de Resolução Criativa de Problemas?

Psi - Sim, já me falaste nele.

E- Consideras pertinente a utilização de um método RCP em contexto de sala de aula para a aluna sobredotada?

Psi- Mesmo sabendo que não existem fórmulas mágicas, acho que se devia experimentar porque acho que pode assentar que nem uma luva no tipo de aprendizagem que ela precisa. Tem tudo a ver, inventar, solucionar, pesquisar, trabalhar para atingir um fim palpável, visível por toda a turma,...acho que sim.

E- Conhece o conceito de inclusão escolar?

Psi - Sim, integrar as crianças socialmente para que não haja bullying, ou para participarem nas aulas como os outros, ou para conseguirem aprender com o mínimo de barreiras possível...

E- Considera pertinentes os fundamentos em que se baseia a escola inclusiva também aplicados em crianças sobredotadas?

Psi - Claro. Muitos dos problemas psicológicos vêm de situações de exclusão, e ninguém consegue aprender se não tiver bem emocionalmente. E acho que pouco se faz nesse sentido. É sempre o mesmo para todos. É o menu da semana que foi igual ao da semana anterior. E quem não tiver apanhado...paciência. Depois manda-se para o apoio ou para a educação especial porque, coitadinho, não conseguiu apanhar o comboio. (riso sarcástico)

E- Já está. Queres acrescentar mais alguma coisa que aches importante mencionar?

Psi - Não porque se começar a falar nunca mais me calo, e isso é para o teu mestrado...

E- O que achaste da entrevista?

Psi - Foi curiosa, abordou temas que normalmente não se fala muito. Achei interessante.

Apêndice 7 - Protocolo da Entrevista à Diretora da escola

Contextualização da situação:

A quinta entrevista foi realizada à Diretora da escola. A Diretora da escola é uma professora já reformada e tem a seu cargo a direcção desta escola desde que a abriu, há 18 anos.

.

Entrevistado:

Diretora da escola

Seguidamente apresenta-se entrevista transcrita pela investigadora e autora do presente trabalho (E- Entrevistadora) à Diretora da escola (**DE**- Diretora da escola).

E- Agradeço desde já a sua disponibilidade para responder às questões da entrevista que se seguem. A sua cooperação permitir-me-á aprofundar a pesquisa do meu trabalho de dissertação de mestrado no âmbito da Sobredotação e Método de Resolução Criativa de Problemas. As questões foram elaboradas com vista a responder aos seguintes objetivos gerais:

Compreender o grau de conhecimento e sensibilização do entrevistado perante o conceito de sobredotação;

Compreender o grau de conhecimento e sensibilização do entrevistado perante o método de resolução criativa de problemas;

Compreender o grau de conhecimento e sensibilização do entrevistado perante o conceito de inclusão escolar.

A estrutura sequencial da entrevista baseou-se nos seguintes blocos temáticos: Legitimação da entrevista e perfil dos entrevistados; Sobredotação: Características/necessidades; Diferenciação pedagógica; Método de Resolução Criativa de Problemas; Educação Especial e Inclusiva; e Inclusão do sobredotado. Serão feitas cinco entrevistas todas elas a partir do mesmo guião e os entrevistados contemplados são: Professora titular de turma; Encarregado de educação da aluna; Professora de educação especial; Psicóloga escolar; e a Directora da escola.

Reforço mais uma vez que as entrevistas serão única e exclusivamente utilizadas no meu trabalho de mestrado garantindo-lhe um caráter de anonimato e confidencialidade.

Depois desta minha apresentação introdutória do meu projeto de investigação ficou a conhecer os objetivos da presente entrevista?

DE - É para o teu trabalho de mestrado.

E- É isso mesmo. Importas-te que a entrevista seja gravada? Ou que tome algumas notas?

DE - Pode gravar quando quiser.

E- Quer que te diga mais alguma coisa acerca deste trabalho?

DE - Acho que já esclareceu o principal.

E- Vamos então só fazer a apresentação da entrevistada, pode ser? Qual a tua formação inicial?

DE - Sou professora de Línguas, já reformada há 10 anos e tenho este colégio há dezoito. Fui eu que o abri com a minha sócia, também professora.

E- Há quanto tempo tem conhecimento da criança em estudo?

DE - A professora titular falou-me dela desde que os pais começaram a sugerir que devíamos fazer um diagnóstico para a sobredotação. Queriam que a professora fosse mais assertiva nas estratégias pedagógicas para com a filha pois queixavam-se que a menina andava a desmotivar em relação à escola.

E- Com a sua experiência profissional, o que é para si uma criança sobredotada?

DE - É uma criança com capacidades muito acima da média. Pode no entanto, muitas das vezes, ser considerada uma criança problemática por revelar uma discrepância entre aquilo que consegue fazer e o que os seus colegas da sua idade atingem.

E- Acha que estas crianças precisam de ajuda na escola, têm alguma necessidade pedagógica?

DE - Sim, principalmente ao nível psicológico e se se sentir que estão desfasados também ao nível social. Aceleração de matrícula, enriquecimento curricular ou diferenciação pedagógica são medidas contempladas na lei portuguesa para estas crianças.

E- Já que fala em diferenciação pedagógica, acha então pertinente realizar-se algum tipo de diferenciação pedagógica para o sobredotado?

DE - Claro, não queremos que desmotivem e que desperdicem as suas capacidades. Já bem basta os que não as têm.

E- No seu ponto de vista que práticas pedagógicas se usam e/ou deveriam usar para a criança sobredotada?

DE - Pela experiência que tenho, poucas vezes me deparei com professores que mudavam as suas estratégias de aula por causa de sobredotados. Bem sei que também não os há assim aos molhos, mas os poucos casos que me passaram pelas mãos enquanto professora no ativo, não tiveram diferenciação pedagógica adequada. As aulas não mudavam por causa deles, antes pelo contrário, muitas das minhas colegas esqueciam-se ou não se preocupavam simplesmente com eles pois já tinham como garantido que passavam. Acho que o enriquecimento curricular é uma boa medida, pode é dar mais trabalho para o professor...

E- Qual a sua opinião acerca do uso da criatividade como ferramenta pedagógica?

DE - É mais uma ferramenta pedagógica. Quando bem usada pode dar bons frutos. Acho que o professor se for criativo também consegue criar aulas mais estimulantes e promover a imaginação das suas crianças. Motivando-as através da imaginação com certeza consegue que aprendam mais depressa, acho eu.

E- Conhece o método de Resolução Criativa de Problemas?

DE - Não conhecia mas passei a conhecê-lo consigo.

E- Considera pertinente a utilização de um método RCP em contexto de sala de aula para a aluna sobredotada?

DE - É de experimentar. Segundo o que me disse é um método baseado na criatividade. Se se puderem fazer aprendizagens mais significativas para as crianças através dele... tudo vale, desde que funcione.

E- Conhece o conceito de inclusão escolar?

DE - Sim, é um conceito que começa a ser cada vez mais badalado.

E- Considera pertinentes os fundamentos em que se baseia a escola inclusiva?

DE - Claro, embora ainda seja uma utopia. Nem sei se alguma vez se conseguirá pôr em prática tal conceito. Acho que por enquanto vale pela ideia e por começar a mudar mentalidades.

E- Acha necessária a aplicação de metodologias inclusivas?

DE - Sim, principalmente nos casos em que se pode tornar possível essa inclusão.

E- Quer acrescentar mais alguma coisa que ache importante mencionar?

DE - Se não quiser saber mais nada, mas muito há a dizer... (Riu-se)

E- O que achou da entrevista?

DE - Direta e concisa. Gostei.

Apêndice 8

Quadro 6 - Categorização de dados das entrevistas

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Frequência dos indicadores	
			Sub-categorias	Categorias
A Perfil da entrevistada	1 Experiência profissional	P - Sou professora com o bacharelato do antigo Magistério Primário ...Sou professora há 30 anos e sempre a trabalhar. E.E - Sou técnica dos serviços sociais para protecção de crianças em risco. E.E - Toda a vida...ora bem...uns vinte anos. P.E.E - Sou professora de educação especial há 7 anos mas a minha formação base é professora do 1º ciclo. Estive no 1º ciclo 11 anos e como sempre tive crianças com problemáticas na minha sala de aula decidi fazer a especialização na área para as poder ajudar mais, e aqui estou eu. Psi - Sou psicóloga há dezoito anos e sempre aqui nesta escola. Já faço parte da mobília... DE - Sou professora de Línguas, já reformada há 10 anos e tenho este colégio há dezoito. Fui eu que o abri com a minha sócia, também professora.	6	11
	2 Conhecimento da professora na aluna	P - Desde que ela entrou no 1º ciclo tem estado comigo. É uma boa aluna e muito querida. E.E - Sim, claro, e ainda bem. P.E.E - Desde que para aqui vim, há três anos, que ouço falar sobre esta menina. Inicialmente porque a professora titular de turma me falava dos pais dela que queriam que se fizesse mais por ela, ou que insinuavam que a filha era sobredotada. A professora sempre achou demasiado. Só aos poucos e poucos, mais concretamente este ano, é que eu propus a avaliação da menina para ver se se esclareciam as coisas. Psi - Desde que lhe fiz a avaliação, quer dizer, já tinha ouvido falar dela, já tinha ido ver alguns trabalhos à sala, mas acompanhar só há relativamente pouco tempo, uns 4 meses não sei bem precisar a data certa mas se for preciso vou ver a data no relatório... DE - A professora titular falou-me dela desde que os pais começaram a sugerir que devíamos fazer um diagnóstico para a sobredotação. Queriam que a professora fosse mais assertiva nas estratégias pedagógicas para com a filha pois queixavam-se que a menina andava a desmotivar em relação à escola.	5	
B Sobredotação: Características/necessidades	1. Noções da entrevista da sobre características de sobredotados	P- Definição certa não sei, mas entendo que seja uma pessoa muito mais inteligente do que a média das pessoas. E.E - Já andei a pesquisar sobre isso, há várias teorias hoje em dia mas a que mais prevalece é a que a sobredotação pode ser apresentada a vários níveis não é? Pode ser sobredotada numa área e não o ser noutra. P.E.E - Definições certas não existem mas estas		

	2 Noções da entrevista da sobre necessidade educativas de sobredotados	crianças têm capacidades numa ou mais áreas muito superiores às da média das outras crianças da mesma faixa etária. Psi - É uma pergunta difícil de responder porque não definições concretas, não há uma limitação específica entre o muito inteligente do sobredotado. Depois há quem diga que não são os testes de QI fiáveis em termos de medição da sobredotação. Temos que fazer uma série de avaliações baseadas sob vários pontos de vista para podermos concluir alguma coisa. Basicamente o sobredotado é aquele que revela capacidades muito acima da média para a sua faixa etária, numa ou mais áreas específicas. DE - É uma criança com capacidades muito acima da média. Pode no entanto, muitas das vezes, ser considerada uma criança problemática por revelar uma discrepância entre aquilo que consegue fazer e o que os seus colegas da sua idade atingem. P- Acho que não. Então tudo o que lhes é ensinado “apanham” com facilidade. Para quê a ajuda? Aprendem num instante enquanto os outros fazem-no mais devagar ou nem sequer conseguem? Com quais é que me devo preocupar primeiro?... Não é? E.E - Acho que sim. Se não podem desmotivar. Querem mais do que a professora ensina para os outros meninos. Apanham tudo muito rápido e se não houver coisas novas que lhes agucem os sentidos fartam-se e aborrecem-se rapidamente. P.E.E - Sim, como qualquer outra que apresente níveis diferentes de capacidades. Se a educação especial é para os que têm capacidades de aprendizagem inferiores aos da média também deve dar resposta aos que as têm muito superiores. Trata-se isso de inclusão. Psi - Sim, pode parecer que não mas têm. Então se têm capacidades extra porquê limitá-los. Qual a razão de os estarmos a nivelar a uma fasquia mais baixa do que aquilo que eles conseguem? Seria contraproducente e nada inclusivo. Se é para todos é para todos... DE - Sim, principalmente ao nível psicológico e se se sentir que estão desfasados também ao nível social. Aceleração de matrícula, enriquecimento curricular ou diferenciação pedagógica são medidas contempladas na lei portuguesa para estas crianças.	5 5	10
C Diferenciação pedagógica	1 Critérios para uso de Diferenciação Pedagógica em sobredotados	P- Aprendem num instante enquanto os outros fazem-no mais devagar ou nem sequer conseguem? Com quais é que me devo preocupar primeiro?... Não é? E.E -Acho que sim P.E.E - Sim, claro. Adequações curriculares, estratégias em sala de aula mais apelativas, desafios,... Psi - Acho que sim se não facilmente desmotivam, ficam fartas e rapidamente se pode virar o feitiço contra o feiticeiro. São conhecidas no senso comum algumas possíveis consequências de sobredotados que não tiveram acompanhamento pedagógico adequado. Isolam-se muitas das vezes, começam a ganhar aversão à escola, tornam-se por vezes agressivos, etc. há até casos documentados de		

		suicídios, mas isso são extremos, mas que podem acontecer. É preciso tem muita sensibilidade e estar muito atento a estas crianças. Todas são especiais e estas também. Muitas das vezes por se considerar que são muito inteligentes ou que aprendem rápido não precisam de ajuda. Errado. Precisam e bem, e de uma forma cuidada e inteligente. Daí a intervenção pedagógica também dever estar ao nível da criança. Ela deve sentir-se apoiada e estimulada. É uma criança sedenta por desafios, coisas que puxem por ela, não gosta de estar inerte. Precisa de informação nova constantemente. E para isso há que saber orientá-la. DE - Claro, não queremos que desmotivem e que desperdicem as suas capacidades. Já bem basta os que não as têm.	5	
	2 Percepção da existência de práticas de intervenção pedagógica em sobredotação dos	P- Falo com ela directamente e peço-lhe para fazer as coisas. Como ela é muito certinha, faz mesmo que não lhe agrade muito. Quando acaba os seus trabalhos deixa-a ir jogar computador, fazer desenhos ou às vezes vai ajudar colegas. E.E - Não usa muito P.E.E - Não acho que se façam muitas aulas adequadas para estas crianças. Psi - Poucas ou nenhuma. Não vejo os professores dedicados a perderem o seu tempo a planear atividades específicas para estas crianças. É tudo mais ou menos o mesmo, manual, caderno, manual e caderno. De vez em quando lá fazem uma pesquisa mas não passam disso. DE - Pela experiência que tenho, poucas vezes me deparei com professores que mudavam as suas estratégias de aula por causa de sobredotados. Bem sei que também não os há assim aos molhos, mas os poucos casos que me passaram pelas mãos enquanto professora no ativo, não tiveram diferenciação pedagógica adequada. As aulas não mudavam por causa deles, antes pelo contrário, muitas das minhas colegas esqueciam-se ou não se preocupavam simplesmente com eles pois já tinham como garantido que passavam. Acho que o enriquecimento curricular é uma boa medida, pode é dar mais trabalho para o professor...	5	15
	3 Possíveis práticas pedagógicas a	P- Não sei, deixe-me pensar...talvez mais trabalhos de pesquisa, ou trabalhos em que ela se sinta mais motivada. As composições, ela gosta disso. E.E -...a professora devia preparar aulas específicas para ela. Não digo tudo diferente, até podiam ser as mesmas estratégias com as atividades parecidas, só mudava o que era para fazer, o que tinha que alcançar deveria ser diferente. Não sei, afinal não sou eu a professora, mas que havia de haver algo diferente sim, até para a motivar.... mais trabalhos que puxassem pela imaginação dela, mais histórias mirabolantes como ela gosta, mais invenções futuristas para resolver alguma coisa... P.E.E - ... A professora podia fazer adequações curriculares, aceleração no processo de matrícula, estratégias diferentes para abordar os temas das aulas,...sei lá...dar-lhe coisas para a pôr a pensar e que lhe suscitem o interesse.... Psi - ... Enfim...acho que todas as atividades		

	utilizar em crianças sobredota das	que estimulem a criança na sua área mais forte são boas. Desafios, pesquisas, trabalhos criativos porque normalmente são muito criativas, lá está, nada de rotina, não gostam disso. DE - Acho que o enriquecimento curricular é uma boa medida, pode é dar mais trabalho para o professor...	5	
D Método de Resolução Criativa de Problemas	1. Noções da entrevista da sobre método RCP 2. Opinião da entrevista da sobre a necessidade e da aplicação do método RCP para crianças sobredota das	P- Não. E.E - Não. P.E.E - Não. Psi - Sim, já me falaste nele. DE - Não conhecia mas passei a conhecê-lo consigo. P- Tudo o que possa ajudar é sempre bem-vindo E.E - Se puxa pela criatividade e pode ser usado para aprender deve ser uma maravilha. Devia ser usado sempre e para qualquer criança se calhar... P.E.E - Tudo o que possa ajudar as crianças a aprender e desenvolverem as suas capacidades é bem-vindo. Pode ser mais um método mas também pode se um método que se encaixe no perfil da aluna. Pelo que me descreve seria uma boa aposta. Psi - Mesmo sabendo que não existem fórmulas mágicas, acho que se devia experimentar porque acho que pode assentar que nem uma luva no tipo de aprendizagem que ela precisa. Tem tudo a ver, inventar, solucionar, pesquisar, trabalhar para atingir um fim palpável, visível por toda a turma,...acho que sim. DE - É de experimentar. Segundo o que me disse é um método baseado na criatividade. Se se puderem fazer aprendizagens mais significativas para as crianças através dele... tudo vale, desde que funcione.	5 5	10
F Inclusão do sobredotado	1. Noções da entrevista da sobre inclusão escolar.	P- Sim, é para incluir todos os alunos nas aulas, mesmo os deficientes não é assim? E.E - Sim, sim. Deve ser o mesmo conceito de inclusão social mas no âmbito escolar não é assim? P.E.E - Sim, claro. É por isso que trabalho todos os dias mas confesso que às vezes saio da escola bastante desanimada porque é muito difícil fazer com que funcione. A escola, no geral, simplesmente não está nem preparada nem com vontade de se esforçar para conseguir minimizar as diferenças e incluir os meninos diferentes. Pura e simplesmente dá muito trabalho ou simplesmente são rotulados nas entrelinhas, pelos professores de deficientes ou burros. É impressionante como em contexto mais informal os professores falam dos alunos com défice cognitivo por exemplo. Então imagine os próprios alunos...muito há ainda a fazer, e falo de mentalidades adultas primeiro... Psi - Sim, integrar as crianças socialmente para que não haja bullying, ou para participarem nas aulas como os outros, ou para conseguirem aprender com o mínimo de barreiras possível... DE - Sim, é um conceito que começa a ser cada vez mais badalado. P- Acho que sim quando a criança socialmente está desamparada do resto da turma.	5	

	2. Opinião da entrevista sobre a necessidade e da aplicação de metodologias inclusivas para sobredotados	E.E - Muito importante, importantíssimo. Se uma criança não estiver bem emocionalmente, psicologicamente, com ela própria e com os que a rodeiam, nunca poderá fazer as aprendizagens a 100 por cento. Há qualquer coisa que a perturba e não a deixa avançar mais. Daí as ajudas da psicóloga, ou outros técnicos como o professor por exemplo. P.E.E - Sim claro, sem dúvida. Apesar de as condições humanas ou materiais muitas das vezes não o permitirem, pelo menos continuamos a insistir para que algumas mentes se possam iluminar e sensibilizar para o assunto. Perder a esperança é que não. As nossas crianças merecem o nosso respeito e que as defendamos. Psi - Claro. Muitos dos problemas psicológicos vêm de situações de exclusão, e ninguém consegue aprender se não tiver bem emocionalmente. DE - Claro, embora ainda seja uma utopia. Nem sei se alguma vez se conseguirá pôr em prática tal conceito. Acho que por enquanto vale pela ideia e por começar a mudar mentalidades....Sim, principalmente nos casos em que se pode tornar possível essa inclusão.	5	10
I Validação da entrevista	1. Informação o não prevista ou solicitada anteriormente, e que se afigure importante e para o entrevista do 2. Reações à entrevista	P- Foi rápida, pensava que iria demorar mais tempo. Não, acho que já dissemos o mais importante, mas quem tem que dizer isso é a Ana. (rimo-nos) E.E - Não, talvez só dizer que é importante que as pessoas falem mais e estejam mais alertas sobre as crianças sobredotadas e também sobre a inclusão social ou, neste caso escolar. Nesse sentido o seu trabalho pode bater em questões pertinentes mas pouco valorizadas e muitas vezes esquecidas ou deixadas para trás. P.E.E - ...mas é melhor não dizer mais, acho que já disse tudo o que devia, até demais talvez. Mas ficou o desabafo... E acho que pouco se faz nesse sentido. É sempre o mesmo para todos. É o menu da semana que foi igual ao da semana anterior. E quem não tiver apanhado...paciência. Depois manda-se para o apoio ou para a educação especial porque, coitadinho, não conseguiu apanhar o comboio. (riso sarcástico) Psi - Não porque se começar a falar nunca mais me calo, e isso é para o teu mestrado... DE - Se não quiser saber mais nada, mas muito há a dizer... (Riu-se) P- Gostei. E.E - Gostei, depois quero lê-lo. P.E.E - Sim Psi - Foi curiosa, abordou temas que normalmente não se fala muito. Achei interessante. DE - Direta e concisa. Gostei.	5	10

Apêndice 9

Quadro 7 - Guião de observação da atividade 1

Atividade	Método RCP	Ítems de Likert	Escala de Likert				
1	Fase 1- Factos (observação do contexto da problemática)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	●	5
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	4	●
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 2- Problema (Formulação da situação/ problema)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	●	5
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	●	5
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	4	●
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	●	5
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 3- Soluções (apresentação de soluções para o problema)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	●	5
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	4	●
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 4- Decisão (Escolha da melhor solução considerada)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	●	5
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	●	5
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	4	●
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 5- Implementação (Resolução do problema)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	4	●
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	●	5
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●

Legenda: 1 - Nada (não alcançou o objetivo definido pelo item); 2 - pouco (alcançou pouco o objetivo definido pelo item); 3 - mais ou menos (alcançou mais ou menos o objetivo definido pelo item); 4 - muito (alcançou muito do objetivo definido pelo item); 5 - totalmente (alcançou totalmente o objetivo definido pelo item)

Apêndice 10

Quadro 8 - Guião de observação da atividade 2

Atividade	Método RCP	Ítems de Likert	Escala de Likert				
2	Fase 1- Factos (observação do contexto da problemática)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	4	●
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	4	●
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 2- Problema (Formulação da situação/ problema)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	●	5
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	●	5
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 3- Soluções (apresentação de soluções para o problema)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	4	●
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	●	5
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 4- Decisão (Escolha da melhor solução considerada)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	●	5
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	4	●
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	●	5
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 5- Implementação (Resolução do problema)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	4	●
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	4	●
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●

Legenda: 1 - Nada (não alcançou o objetivo definido pelo item); 2 - pouco (alcançou pouco o objetivo definido pelo item); 3 - mais ou menos (alcançou mais ou menos o objetivo definido pelo item); 4 - muito (alcançou muito do objetivo definido pelo item); 5 - totalmente (alcançou totalmente o objetivo definido pelo item)

Apêndice 11

Quadro 9 - Guião de observação da atividade 3

Atividade	Método RCP	Ítems de Likert	Escala de Likert				
3	Fase 1- Factos (observação do contexto da problemática)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	●	5
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	●	5
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 2- Problema (Formulação da situação/ problema)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	4	●
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	●	5
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 3- Soluções (apresentação de soluções para o problema)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	4	●
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	4	●
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 4- Decisão (Escolha da melhor solução considerada)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	●	5
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	●	5
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	4	●
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 5- Implementação (Resolução do problema)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	4	●
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	●	5
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●

Legenda: 1 - Nada (não alcançou o objetivo definido pelo item); 2 - pouco (alcançou pouco o objetivo definido pelo item); 3 - mais ou menos (alcançou mais ou menos o objetivo definido pelo item); 4 - muito (alcançou muito do objetivo definido pelo item); 5 - totalmente (alcançou totalmente o objetivo definido pelo item)

Apêndice 12

Quadro 10 - Guião de observação da atividade 4

Atividade	Método RCP	Ítems de Likert	Escala de Likert				
4	Fase 1- Factos (observação do contexto da problemática)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	●	5
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	4	●
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 2- Problema (Formulação da situação/ problema)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	4	●
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	●	5
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	4	●
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 3- Soluções (apresentação de soluções para o problema)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	4	●
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	4	●
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	●	5
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 4- Decisão (Escolha da melhor solução considerada)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	4	●
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	4	●
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	●	5
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 5- Implementação (Resolução do problema)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	4	●
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	●	5
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●

Legenda: 1 - Nada (não alcançou o objetivo definido pelo item); 2 - pouco (alcançou pouco o objetivo definido pelo item); 3 - mais ou menos (alcançou mais ou menos o objetivo definido pelo item); 4 - muito (alcançou muito do objetivo definido pelo item); 5 - totalmente (alcançou totalmente o objetivo definido pelo item)

Apêndice 13

Quadro 11 - Guião de observação da atividade 5

Atividade	Método RCP	Ítems de Likert	Escala de Likert				
5	Fase 1- Factos (observação do contexto da problemática)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	●	5
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	4	●
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	●	5
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 2- Problema (Formulação da situação/ problema)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	4	●
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	●	5
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	4	●
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 3- Soluções (apresentação de soluções para o problema)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	●	5
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	4	●
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 4- Decisão (Escolha da melhor solução considerada)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	●	5
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	4	●
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	4	●
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●
	Fase 5- Implementação (Resolução do problema)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	1	2	3	4	●
		A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta na atividade	1	2	3	4	●
		A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	1	2	3	4	●
		A aluna liderou o grupo de trabalho	1	2	3	●	5
		A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	1	2	3	4	●

Legenda: 1 - Nada (não alcançou o objetivo definido pelo item); 2 - Pouco (alcançou pouco o objetivo definido pelo item); 3 - Mais ou Menos (alcançou mais ou menos o objetivo definido pelo item); 4 - Muito (alcançou muito do objetivo definido pelo item); 5 - Totalmente (alcançou totalmente o objetivo definido pelo item)

Apêndice 14

Quadro 12 - Atribuição de percentagens aos valores da Escala de Likert

Avaliação Descritiva	Classificação	Valor na Escala	Percentagem Atribuída*
Não alcançou o objetivo definido pelo item	Nada	1	0%
Alcançou pouco o objetivo definido pelo item	Pouco	2	25%
Alcançou mais ou menos o objetivo definido pelo item	Mais ou Menos	3	50%
Alcançou muito do objetivo definido pelo item	Muito	4	75%
Alcançou totalmente o objetivo definido pelo item	Totalmente	5	100%

* para efeitos de cálculo

Apêndice 15

Quadro 13 - Quadro Geral dos resultados de dados observados

		Atividade					Geral
		1	2	3	4	5	
Fase 1- Factos (observação do contexto da problemática)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	75%	100%	75%	75%	75%	80%
	A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	100%	100%	75%	100%	100%	95%
	A aluna liderou o grupo de trabalho	100%	100%	100%	100%	75%	95%
	A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Médias por Fase	95%	100%	90%	95%	90%	94%
Fase 2- Problema (Formulação da situação/ problema)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	75%	75%	100%	100%	100%	90%
	A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta	75%	100%	100%	75%	75%	85%
	A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	100%	75%	75%	100%	100%	90%
	A aluna liderou o grupo de trabalho	75%	100%	100%	100%	100%	95%
	A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Médias por Fase	85%	90%	95%	95%	95%	92%
Fase 3- Soluções (apresentação de soluções para o problema)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	75%	100%	100%	100%	75%	90%
	A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	100%	75%	100%	100%	100%	95%
	A aluna liderou o grupo de trabalho	100%	100%	100%	75%	100%	95%
	A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Médias por Fase	95%	95%	100%	95%	95%	96%
Fase 4- Decisão (Escolha da melhor solução considerada)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	75%	75%	75%	100%	75%	80%
	A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta	75%	100%	75%	100%	100%	90%
	A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	A aluna liderou o grupo de trabalho	100%	75%	100%	75%	100%	90%
	A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Médias por Fase	90%	90%	90%	95%	95%	92%
Fase 5- Implementação (Resolução do problema)	A aluna envolveu-se na atividade proposta	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	75%	100%	75%	75%	100%	85%
	A aluna liderou o grupo de trabalho	100%	100%	100%	100%	75%	95%
	A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Médias por Fase	95%	100%	95%	95%	95%	96%
Médias das Atividades		92%	95%	94%	95%	94%	94%

Apêndice 16

Quadro 14 - Análise da Atividade 1 por item

Atividade 1	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Média
A aluna envolveu-se na atividade proposta	75%	75%	75%	75%	100%	80%
A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta	100%	75%	100%	75%	100%	90%
A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	100%	100%	100%	100%	75%	95%
A aluna liderou o grupo de trabalho	100%	75%	100%	100%	100%	95%
A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Legenda

Fase 1- Factos (observação do contexto da problemática)

Fase 2- Problema (Formulação da situação/ problema)

Fase 3- Soluções (apresentação de soluções para o problema)

Fase 4- Decisão (Escolha da melhor solução considerada)

Fase 5- Implementação (Resolução do problema)

Apêndice 17

Quadro 15 - Análise da Atividade 2 por item

Atividade 2	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Média
A aluna envolveu-se na atividade proposta	100%	75%	100%	75%	100%	90%
A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta	100%	100%	100%	100%	100%	100%
A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	100%	75%	75%	100%	100%	90%
A aluna liderou o grupo de trabalho	100%	100%	100%	75%	100%	95%
A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Legenda

Fase 1- Factos (observação do contexto da problemática)

Fase 2- Problema (Formulação da situação/ problema)

Fase 3- Soluções (apresentação de soluções para o problema)

Fase 4- Decisão (Escolha da melhor solução considerada)

Fase 5- Implementação (Resolução do problema)

Apêndice 18

Quadro 16 - Análise da Atividade 3 por item

Atividade 3	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Média
A aluna envolveu-se na atividade proposta	75%	100%	100%	75%	100%	90%
A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta	100%	100%	100%	75%	100%	95%
A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	75%	75%	100%	100%	75%	85%
A aluna liderou o grupo de trabalho	100%	100%	100%	100%	100%	100%
A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Legenda

Fase 1- Factos (observação do contexto da problemática)

Fase 2- Problema (Formulação da situação/ problema)

Fase 3- Soluções (apresentação de soluções para o problema)

Fase 4- Decisão (Escolha da melhor solução considerada)

Fase 5- Implementação (Resolução do problema)

Apêndice 19

Quadro 17 - Análise da Atividade 4 por item

Atividade 4	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Média
A aluna envolveu-se na atividade proposta	75%	100%	100%	100%	100%	95%
A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta	100%	75%	100%	100%	100%	95%
A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	100%	100%	100%	100%	75%	95%
A aluna liderou o grupo de trabalho	100%	100%	75%	75%	100%	90%
A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Legenda

Fase 1- Factos (observação do contexto da problemática)

Fase 2- Problema (Formulação da situação/ problema)

Fase 3- Soluções (apresentação de soluções para o problema)

Fase 4- Decisão (Escolha da melhor solução considerada)

Fase 5- Implementação (Resolução do problema)

Apêndice 20

Quadro 18 - Análise da Atividade 5 por item

Atividade 5	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Média
A aluna envolveu-se na atividade proposta	75%	100%	75%	75%	100%	85%
A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta	100%	75%	100%	100%	100%	95%
A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	100%	100%	100%	100%	100%	100%
A aluna liderou o grupo de trabalho	75%	100%	100%	100%	75%	90%
A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Legenda

Fase 1- Factos (observação do contexto da problemática)

Fase 2- Problema (Formulação da situação/ problema)

Fase 3- Soluções (apresentação de soluções para o problema)

Fase 4- Decisão (Escolha da melhor solução considerada)

Fase 5- Implementação (Resolução do problema)

Apêndice 21

Quadro 19 - Análise por item das 5 atividades

	At. 1	At. 2	At. 3	At. 4	At. 5	Média
A aluna envolveu-se na atividade proposta	80%	90%	90%	95%	85%	88%
A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta	90%	100%	95%	95%	95%	95%
A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	95%	90%	85%	95%	100%	93%
A aluna liderou o grupo de trabalho	95%	95%	100%	90%	90%	94%
A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Apêndice 22

Quadro 20 - Quadro Resumo dos dados das observações

		Resultados obtidos
Por Item	A aluna envolveu-se na atividade proposta	88%
	A aluna fez uma correta interpretação da situação/ problema proposta	95%
	A aluna apresentou soluções para as tarefas propostas	93%
	A aluna liderou o grupo de trabalho	94%
	A aluna alcançou as aprendizagens pretendidas	100%
Por Fase	Fase 1- Factos (observação do contexto da problemática)	94%
	Fase 2- Problema (Formulação da situação/ problema)	92%
	Fase 3- Soluções (apresentação de soluções para o problema)	96%
	Fase 4- Decisão (Escolha da melhor solução considerada)	92%
	Fase 5- Implementação (Resolução do problema)	96%
Por Atividade	Atividade 1	92%
	Atividade 2	95%
	Atividade 3	94%
	Atividade 4	95%
	Atividade 5	94%
RESULTADO GLOBAL OBTIDO = 94%		

Apêndice 23 - Atividades implementadas com recurso ao método de Resolução Criativa de Problemas (RCP)

“Criar uma sala de aula inclusiva é um desafio. Os professores devem criar ambientes de aprendizagem que valorizem a criatividade, o potencial individual, as interações sociais, o trabalho cooperativo, a experimentação e a inovação.” (Projecto COMENIUS, 2003)

O formato das atividades desenvolver-se-á em grupos pré-definidos pelos e com os alunos da turma e tem como principal objetivo implementar o método RCP dadas as características do mesmo.

Atividade um: Amigos

Áreas envolvidas: Formação cívica e Expressão dramática

Objetivos: Desenvolver de valores humanos.

Procedimento: A turma, sentada em círculo e tendo em conta os grupos pré-definidos, abordará uma situação de conflito imaginada ou ocorrida no intervalo ou sala de aula.

Ex: Um grupo de meninos jogava à bola quando esta, com um pontapé, foi parar à casa do vizinho e partiu-lhe um vidro da janela. O que fazer?

Perante esta situação/problema os grupos do Torneio das Equipas reunir-se-ão e combinarão o resto da história e como resolver o problema. Cada grupo terá 5 minutos para pensar na solução e outros 5 para dramatizar a situação-história-problema para a turma. O número de pontos atribuídos a cada grupo dependerá da resposta dada e mediante análise/debate em grande grupo/ turma. A actividade durará cerca de 30 minutos.

Atividade dois: Histórias Doentes

Áreas envolvidas: Língua portuguesa

Objetivos: Consolidar conhecimentos ao nível do funcionamento da língua, desenvolver a concentração, e aumentar o vocabulário linguístico.

Procedimento: É uma actividade que substitui a tradicional e aborrecida tarefa (para alguns alunos) da cópia de textos. Será desenvolvida da seguinte forma: Após um texto do manual de língua portuguesa ter sido explorado tanto ao nível de interpretação como de funcionamento da língua, e em grande grupo, os alunos recebem da professora o mesmo texto mas repleto de erros de ortografia, pontuação e sem nexos. Entre estes erros aparecerão duas ou três palavras desconhecidas pelos alunos e parecidas com as palavras do texto mas que não são do texto (palavras mistério). O objetivo do jogo é de, individualmente, descobrirem todos os erros e corrigi-los por forma a curar o texto, e também descobrirem quais as palavras mistério e encontrarem, recorrendo ao dicionário, qual o seu significado. Por cada erro “curado” pela criança, o grupo a que pertence soma mais um ponto e por cada palavra mistério descoberta e decodificada recebe 5 pontos. A verificação dos erros encontrados e contabilização dos pontos de cada aluno será feita pelos colegas através da troca de textos entre grupos. As atitudes também aqui serão recompensadas ou penalizadas através da atribuição de pontos aos grupos. A actividade durará cerca de 30 minutos.

Atividade três: Mega-Hiper-Super-Ultra problemas

Áreas envolvidas: Língua Portuguesa e Matemática.

Objetivos: Desenvolver a imaginação através da escrita criativa, e consolidar competências matemáticas adquiridas até à data.

Procedimento: Decorrerá em grupos de 4 alunos (previamente definidos desde o início da intervenção feita pelo investigador) e consiste em criar uma história problema o mais complexa e difícil que consigam. Esta história tornar-se-á mais problemática quanto mais problemas matemáticos por resolver contiver dentro dela. Os grupos ao criarem a história problema deverão conseguir resolvê-la e alcançar um resultado numérico final também. Depois de criadas as histórias problema, estas serão sorteadas pelos diferentes grupos. A cada grupo corresponderá uma história problema por resolver e apresentar o resultado final. A correcção será feita pelo grupo criador. A professora será a juíza e ajudará a corrigir e atribuir pontuações aos grupos. A actividade durará cerca de 60 minutos.

Atividade quatro: Matmaluca

Áreas envolvidas: Matemática e Língua Portuguesa

Objetivos: Analisar e compreender o uso de determinada operação matemática em detrimento de outras por forma a dar sentido aos problemas, efectuar operações matemáticas, e reconstruir textos com sentido.

Procedimento: A professora faculta a cada aluno, individualmente, um texto com uma situação problemática sem nexos aparentes. Cada um terá que diagnosticar o problema (compreender qual a operação matemática subentendida) e “curar” o texto por forma a se entender e ser possível a situação problema. Por cada problema “curado” serão atribuídos pontos para a equipa a que a criança pertença.

Ex. Num galinheiro havia 32 aviões. Três oitavos de presuntos foram desfilar no Carnaval. Quantos permaneceram no galinheiro a pôr ovos?

A actividade durará cerca de 30 minutos.

Actividade cinco: O corpo humano tagarela

Áreas envolvidas: Língua Portuguesa e Estudo do meio

Objetivos: Criar um teatro escrito, consolidar e aprofundar conhecimentos do corpo humano, dramatizar a história escolhida pelo grupo

Procedimento: A actividade decorrerá, inicialmente, de forma individual. A professora propõe aos alunos que escolham dois órgãos do corpo humano como sendo as personagens principais da história a criar. Os alunos terão que desenvolver um teatro escrito no qual as personagens principais de alguma forma se encontram (ou se telefonam, ou viajam numa máquina especial, ...), se apresentam, discutem ou não sobre quem é mais importante (comidas ou não ao tribunal do corpo humano ou votações dos outros órgãos, ou...), tornam-se amigos e vão conhecer novos amigos/ órgãos... Cada aluno deve criar a seu gosto a história do teatro. Depois de realizadas as histórias/teatros, os alunos juntam-se nos grupos pré-definidos e decidem qual a história a dramatizar. A actividade culmina com a dramatização dos teatros e atribuição de pontos por meio de votos, ao melhor teatro e pela turma. A primeira fase, individual, terá a duração de 40 minutos e a segunda, de grupo, terá a duração também de 40 minutos.

Apêndice 13 - Autorizações

Autorizações

Ana Carolina Duarte Rodrigues Arroteia Silva e Sousa, professora do 1º e 2º ciclo na variante de Educação Visual e Tecnológica, pós-graduada na especialidade de Educação Especial, no domínio cognitivo e motor, encontra-se atualmente a desenvolver a sua dissertação de mestrado no âmbito da Educação Especial no domínio cognitivo e motor.

O projeto de investigação orientado pelo professor Doutor Nuno Mateus na Escola Superior Almeida Garrett, visa aprofundar sobre a temática da sobredotação e criatividade, e compreender se a aplicação de um método de resolução criativa de problemas poderá potenciar a aprendizagem inclusão escolar de uma criança sobredotada no 1º ciclo.

A implementação do projeto de investigação, assente num estudo de caso de carácter qualitativo, desenvolver-se-á durante três meses, durante os quais será necessário proceder à recolha de dados na escola e realizar entrevistas com os intervenientes diretos no processo do ensino-aprendizagem da aluna.

Garantindo, à priori, a confidencialidade e anonimato dos envolvidos neste processo, a mestranda solicita assim a Vossa autorização para a recolha de informações consideradas necessárias durante a implementação do projeto de intervenção.

A Diretora da Escola

Lisboa, 1 de Novembro de 2013

Autorizações

Ana Carolina Duarte Rodrigues Arroteia Silva e Sousa, professora do 1º e 2º ciclo na variante de Educação Visual e Tecnológica, pós-graduada na especialidade de Educação Especial, no domínio cognitivo e motor, encontra-se atualmente a desenvolver a sua dissertação de mestrado no âmbito da Educação Especial no domínio cognitivo e motor.

O projeto de investigação orientado pelo professor Doutor Nuno Mateus na Escola Superior Almeida Garrett, visa aprofundar sobre a temática da sobredotação e criatividade, e compreender se a aplicação de um método de resolução criativa de problemas poderá potenciar a aprendizagem inclusão escolar de uma criança sobredotada no 1º ciclo.

A implementação do projeto de investigação, assente num estudo de caso de caráter qualitativo, desenvolver-se-á durante três meses, durante os quais será necessário proceder à recolha de dados na escola e realizar entrevistas com os intervenientes diretos no processo do ensino-aprendizagem da aluna.

Garantindo, à priori, a confidencialidade e anonimato dos envolvidos neste processo, a mestranda solicita assim a Vossa autorização para a recolha de informações consideradas necessárias durante a implementação do projeto de intervenção.

O Professor(a) Titular de Turma

Lisboa, 1 de Novembro de 2013

Autorizações

Ana Carolina Duarte Rodrigues Arroteia Silva e Sousa, professora do 1º e 2º ciclo na variante de Educação Visual e Tecnológica, pós-graduada na especialidade de Educação Especial, no domínio cognitivo e motor, encontra-se atualmente a desenvolver a sua dissertação de mestrado no âmbito da Educação Especial no domínio cognitivo e motor.

O projeto de investigação orientado pelo professor Doutor Nuno Mateus na Escola Superior Almeida Garrett, visa aprofundar sobre a temática da sobredotação e criatividade, e compreender se a aplicação de um método de resolução criativa de problemas poderá potenciar a aprendizagem inclusão escolar de uma criança sobredotada no 1º ciclo.

A implementação do projeto de investigação, assente num estudo de caso de carácter qualitativo, desenvolver-se-á durante três meses, durante os quais será necessário proceder à recolha de dados na escola e realizar entrevistas com os intervenientes diretos no processo do ensino-aprendizagem da aluna.

Garantindo, à priori, a confidencialidade e anonimato dos envolvidos neste processo, a mestrande solicita assim a Vossa autorização para a recolha de informações consideradas necessárias durante a implementação do projeto de intervenção.

O Encarregado(a) de Educação

Lisboa, 1 de Novembro de 2013

Autorizações

Ana Carolina Duarte Rodrigues Arroteia Silva e Sousa, professora do 1º e 2º ciclo na variante de Educação Visual e Tecnológica, pós-graduada na especialidade de Educação Especial, no domínio cognitivo e motor, encontra-se atualmente a desenvolver a sua dissertação de mestrado no âmbito da Educação Especial no domínio cognitivo e motor.

O projeto de investigação orientado pelo professor Doutor Nuno Mateus na Escola Superior Almeida Garrett, visa aprofundar sobre a temática da sobredotação e criatividade, e compreender se a aplicação de um método de resolução criativa de problemas poderá potenciar a aprendizagem inclusão escolar de uma criança sobredotada no 1º ciclo.

A implementação do projeto de investigação, assente num estudo de caso de carácter qualitativo, desenvolver-se-á durante três meses, durante os quais será necessário proceder à recolha de dados na escola e realizar entrevistas com os intervenientes diretos no processo do ensino-aprendizagem da aluna.

Garantindo, à priori, a confidencialidade e anonimato dos envolvidos neste processo, a mestranda solicita assim a Vossa autorização para a recolha de informações consideradas necessárias durante a implementação do projeto de intervenção.

A professora de Educação Especial da escola

Lisboa, 1 de Novembro de 2013

Autorizações

Ana Carolina Duarte Rodrigues Arroteia Silva e Sousa, professora do 1º e 2º ciclo na variante de Educação Visual e Tecnológica, pós-graduada na especialidade de Educação Especial, no domínio cognitivo e motor, encontra-se atualmente a desenvolver a sua dissertação de mestrado no âmbito da Educação Especial no domínio cognitivo e motor.

O projeto de investigação orientado pelo professor Doutor Nuno Mateus na Escola Superior Almeida Garrett, visa aprofundar sobre a temática da sobredotação e criatividade, e compreender se a aplicação de um método de resolução criativa de problemas poderá potenciar a aprendizagem inclusão escolar de uma criança sobredotada no 1º ciclo.

A implementação do projeto de investigação, assente num estudo de caso de carácter qualitativo, desenvolver-se-á durante três meses, durante os quais será necessário proceder à recolha de dados na escola e realizar entrevistas com os intervenientes diretos no processo do ensino-aprendizagem da aluna.

Garantindo, à priori, a confidencialidade e anonimato dos envolvidos neste processo, a mestrande solicita assim a Vossa autorização para a recolha de informações consideradas necessárias durante a implementação do projeto de intervenção.

A Psicóloga escolar

Lisboa, 1 de Novembro de 2013