

**TESE DE MESTRADO**

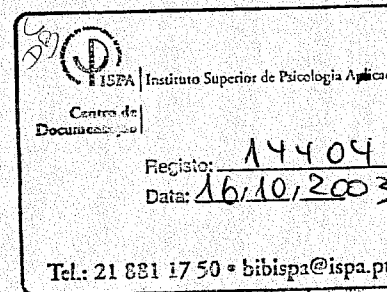
**DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA  
CRIANÇA SOBREDOTADA**

Carla Alexandra Guerra de Oliveira Figueiredo - Nº 1244

**ORIENTADOR:** Manuela Veríssimo  
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**COMITÊ DIRIGIDO POR:** António José dos Santos  
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

1998 - 2000



Aos meus Pais, que me apoiaram na incerteza dos meus primeiros passos e me continuam a apoiar nas minhas incertas caminhadas.

Ao Professor Doutor Leandro Almeida que sempre demonstrou o seu voto de confiança e me fez vencer desafios.

Ao Professor Doutor António José dos Santos que me facilitou as primeiras pesquisas bibliográficas e me ensinou a “afunilar” a tese.

À Professora Doutora Manuela Veríssimo que tão simpaticamente se envolveu no meu trabalho e me apoiou até à sua finalização

Aos Pais do aluno em estudo pela confiança e amizade demonstrada.

Ao Pedro, que me sabe dar tempo.

## ÍNDICE

Agradecimentos	I
Índice	II
Resumo	
<b>PARTE I – INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
A Perspectiva de Wallon	5
O Papel do Meio	6
A Emoção	8
Os Meios, os Grupos	9
A Escola	11
A Educação da Criança	12
A Perspectiva de Piaget	15
A Vida Social da Criança	16
Mecanismos de Influência Social	17
A Influência Social na Infância	19
A Relação da Criança com os seus Iguais e com os Adultos	19
A Escola	21
A Perspectiva de Vygotsky	22
O Mundo Social	23
Mecanismos de Influência Social	24
A Influência Social na Infância	25
A Relação da Criança com os seus Iguais e com os Adultos	26
A Escola	27
A Perspectiva de Gardner	29
A Educação Pré-escolar	30
Teoria da Mente	33
Implicações na Educação	38
Desenvolvimento Social e Interação entre Pares	40
Estatuto Sociométrica e Concepção das Relações	41
Precocidade na Relação entre Pares	42
Relação entre Pares e Estatuto	43
Rejeição entre Pares	45
Crianças Sobredotadas e Rejeição entre Pares	46
Sobredotação	48
Conceito de Sobredotação	49
Até ao Século XX	49
Século XX	50
Correntes Actuais	52
A Criança Sobredotada e o Sistema Educativo	54
Perspectiva Histórica em Portugal	59

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

Anos 80: Publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo	60
A Última Década	62
<b>O Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada</b>	<b>65</b>
Indicadores Precoces de Sobredotação	66
Características da Criança Sobredotada	68
Sinais Mais Precoces	68
Estilo de Aprendizagem	69
Aptidões Relacionadas com a Escola	70
Os Aspectos Sociais	71
Os Aspectos Afectivos	71
Desenvolvimento Social	72
Aspectos Emocionais	73
Deficit de Hiperactividade	76
Sensibilidade à Crítica	78
Auto-estima	79
Expectativas Familiares	80
Stress	81
Motivação	82
Isolamento	83
Perseverança	83
Independência de Espírito	83
Maturidade Psicossocial	84
Moralidade	85
Programa de Enriquecimento	86
<b>PARTE II – MÉTODO</b>	<b>88</b>
Objectivos	89
Tipo de Estudo	91
Estudo de Caso	93
Identificação da Criança	94
Informação Contextual	94
Espaço Físico	94
Organização da Sala de Actividades	95
A Criança no Contexto Institucional	95
Entrevista com os Pais	95
O Ingresso	95
Primeiros Indícios	97
No meio escolar	97
No meio familiar	98
Instrumentos de Avaliação	98
Análise dos Instrumentos	98
Comparação de Resultados com o Perfil da Criança Sobredotada	100
Sinais Mais Precoces	100
Estilo de Aprendizagem	101

Aptidões Relacionadas com a Escola	102
Aspectos Sociais	103
Aspectos Afectivos	103
Síntese da Avaliação	104
Estratégias	105
Reuniões com os Pais	105
Consulta no CPCIL	106
Plano de Intervenção	106
Objectivos Gerais	107
Objectivos Específicos	107
Plano Pedagógico	108
Intervenientes	109
Programa de Desenvolvimento Social	110
Estratégias	111
Avaliação	113
Programa de Enriquecimento: Linguagem, Leitura e Escrita	114
A Escrita Em Jardim de Infância	115
Organização da Actividade Pedagógica na Sala	117
Organização da Actividade Pedagógica em Pequeno Grupo	117
Reflexão	127
Estudo Quantitativo	129
Participantes	130
Instrumentos	130
Estatuto Sociométrico (Coie & Dodge, 1982)	130
Questionário de Solidão e Insatisfação Social (Asher et al., 1984)	131
Questionário de Risco (Bonnet e Strayer, 1998)	131
Procedimentos	132
<b>PARTE III – RESULTADOS</b>	<b>133</b>
Estatuto Sociométrico (Coie & Dodge, 1982)	135
Questionário de Solidão e Insatisfação Social (Asher et al., 1984)	137
Questionário de Risco (Bonnet e Strayer, 1998)	139
<b>PARTE IV - DISCUSSÃO</b>	<b>142</b>
Referências Bibliográficas	148
Anexos	
Anexo A: Escala de Identificação de Renzulli & Hartman	156
Anexo B: Escala de Identificação de Dorothy Sisk	158
Anexo C: Estatuto Sociométrico (Coie & Dodge, 1982)	160
Anexo D: Questionário de Solidão e Insatisfação Social (Asher et al., 1984)	163
Anexo E: Questionário de Risco (Bonnet e Strayer, 1998)	165

## RESUMO

A criança sobredotada é geralmente descrita como uma criança com dificuldades de adaptação socio-emocionais. O interesse pelas suas características sociais e comportamentais tem procurado respostas ao longo de diferentes estudos, mas existem ainda incongruências entre a teoria e a realidade, que originam uma literatura confusa e inconsistente.

A literatura sobre as características sociais da sobredotação, evidencia que a criança sobredotada tende a ter uma melhor competência social, melhor capacidade de adaptação e melhor capacidade de estabelecer relações eficazes de amizade do que as crianças não dotadas (Roedell, Jackson & Robinson, 1980).

A área da relação entre pares também tem sido investigada como indicador do desenvolvimento social e comportamental da criança sobredotada. Nesta área muitos estudos demonstram que as crianças sobredotadas podem ser mais populares e exprimir mais satisfação nas suas relações com os colegas do que as crianças não dotadas. (Grace & Booth, 1958; Heber, 1956; Terman, 1925; Wright, 1990).

A existência desta literatura que sugere que as crianças sobredotadas experimentam um desenvolvimento psico-social mais favorável, não é coerente com as evidências que alertam para o facto das crianças sobredotadas poderem estar social e comportamentalmente em risco. Os estudos sobre o desenvolvimento da criança enfatizam a importância de factores sociais no desenvolvimento do talento, particularmente na relação entre desenvolvimento afectivo e cognitivo (Monks & Lehwald, 1991).

A observação de uma criança em sala de jardim de infância com dificuldades de interacção entre pares e com um grau de desenvolvimento cognitivo e criativo a cima da média, não era congruente com a literatura que considerava que as crianças sobredotadas apresentavam melhor competência social e tornou urgente o aprofundamento do conhecimento sobre esta problemática.

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

Como objectivo pretendeu-se estudar o processo de integração da criança sobredotada no grupo de jardim de infância em que se encontrava, procedendo-se a um estudo de caso e a um estudo teórico-prático.

No estudo de caso, iniciado antes desta tese de mestrado, respondeu-se a escalas de identificação de crianças sobredotadas (Dorothy-Sisk, 1987; Renzulli-Hartman, 1971) e comparou-se os resultados do aluno o perfil da criança sobredotada (Winner, 1996). Verificou-se que os critérios de identificação do aluno em estudo eram correspondentes aos critérios indicativos de sobredotação, corroboradas pela identificação feita no Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança.

Visando responder às necessidades do aluno, desenvolveu-se um programa de desenvolvimento social e um programa de enriquecimento ao nível da linguagem, leitura e escrita.

No estudo quantitativo, procedeu-se a uma descrição quantitativa que envolveu a definição do estatuto sociométrico do aluno em estudo (Coie & Dodge, 1982), a aplicação do questionário de solidão e insatisfação social (Asher et al.1984) e do questionário de risco.

A análise dos resultados dos instrumentos aplicados demonstrou que: (a) o aluno em estudo apresenta um estatuto sociométrico “Controverso”; (b) não se distancia da média dos colegas no que diz respeito ao questionário de solidão e insatisfação social; (c) apresenta resultados mais elevados nas categorias de participação, afirmação e agressividade do questionário de risco.

A elaboração deste trabalho permitiu-nos concluir que, embora as dificuldades de integração social e de interacção com os pares fossem constatadas, é possível, com um currículo que ofereça desafios na area forte do desenvolvimento e que promova estratégias capazes de minorar a area fraca, diminuir drasticamente riscos de isolamento social e perturbação comportamental.

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO

TEÓRICA

As primeiras publicações sobre o efeito da sobredotação no indivíduo relacionaram-se quase exclusivamente com os aspectos patológicos, como demonstrava o livro de John Nisbet's "A insanidade dos Génios" publicado em 1891. Embora o trabalho de Terman (1925) e dos seus colegas tivesse marcado a separação desta perspectiva, levou alguns anos até que o conhecimento dos componentes psicossociais da sobredotação passasse de dados empíricos para uma investigação prática. Mesmo nos anos 60 e 70, a literatura vagueou entre mitos e generalizações, a maior parte das vezes baseada em casos não representativos.

A multidimensionalidade do conceito começou a ser reconhecida, salientando-se as condições ambientais que cercavam o indivíduo. Como Sumption & Luecking (1969 cit. por Gallagher & Courtright, p. 101) referiram: "The gifted are those individuals from kindergarten to school age who show unusual promise in some socially useful area and whose talents might be stimulated."

Actualmente, os estudos sobre o desenvolvimento da sobredotação na criança, enfatizam a importância dos factores sociais e a relação íntima entre desenvolvimento afectivo e cognitivo. Investigações feitas por Monks e Lehwald (1991) sobre a curiosidade e desenvolvimento das capacidades na infância, vieram reforçar que a aprendizagem é principalmente social e emocional e que, a natureza da relação entre Pais e filhos, educador e aluno, marcam a diferença.

A área das relações entre pares assumiu primordial importância no desenvolvimento da sobredotação na infância, analisando-se os sentimentos de solidão e insatisfação social que as crianças com um estatuto sociométrico de rejeitadas exprimem. A capacidade das crianças desenvolverem relações estreitas e funcionarem com sucesso num grupo de pares, foi considerado como um importante factor de competência social (Asher & Parker, 1989; Sullivan, 1953; Youniss, 1980; in Cassidy & Asher, 1992) assim como um fiável indicador de ajustamento na vida

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

(Kupersmith, Coie & Dodge, 1990; Parker & Asher, 1987; in Cassidy & Asher, 1992). O estudo de um pequeno grupo em idade pré-escolar, indicou que as crianças que desenvolvem amizades são mais expressivas verbal e facialmente, mais capazes de desenvolver interações sociais, mais capazes de se engajar em brincadeiras criativas e menos passivas.

Também Howes (1988, in Parker & Asher, 1993) num estudo recente sobre as interações entre pares, comparou os comportamentos observáveis e as escalas sociométricas utilizadas por professores em crianças na idade do pré-escolar com e sem amigos mútuos. Crianças com amigos envolviam-se mais facilmente em brincadeiras e engajavam-se em brincadeiras de maior cooperação social que as crianças sem amigos mútuos. As crianças que não tinham amigos, eram descritas pelos professores como tendo mais dificuldades no relacionamento com os pares e eram menos sociáveis. As crianças que tinham amigos na idade do pré-escolar, eram mais capazes de analisar atitudes e identificar emoções do que as restantes, verificando-se a relação entre o desenvolvimento afectivo e o desenvolvimento das suas capacidades (Carlson-Jones e Bowling 1988 cit. por Parker & Asher, 1993).

Os estudos sobre a solidão nas crianças (Asher et al., 1990; Cassidy and Asher, 1992; Williams & Asher, 1992; in Parker & Asher, 1994) indicaram que mesmo as crianças mais pequenas compreendem o que a solidão significa e demonstraram uma evidência consistente de que a solidão se encontra ligada a esta aceitação ou rejeição grupal (Asher, Hymel & Renshaw, 1984; Asher & Wheeler, 1985; Cassidy and Asher, 1992; Parkhurst & Asher, 1992; in Parker & Asher, 1994).

No que diz respeito as capacidades socio-cognitivas, Carlson-Jones e Bowling (1988, in Parker & Asher, 1993) estudaram a relação entre o desenvolvimento afectivo e o desenvolvimento das capacidades em crianças com melhor amigo e sem um melhor amigo, na idade do pré-escolar. As crianças que tinham um melhor amigo eram mais capazes de analisar atitudes e identificar emoções do que as restantes.

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

Um grande número de investigações recentes veio desmistificar a ideia de que os sobredotados sofrem de maior ajustamento psicossocial que a população normal (Czeschlik and Rost, 1988; Freeman, 1991); Goh and Feldhusen, (1994). Rost e Czeschlik (1994) investigaram o desenvolvimento psicossocial e estabilidade emocional de crianças com 10 anos, 50% das quais sobredotadas e as outras cinquenta com capacidades médias, concluindo que eram pelo menos tão sociais e emocionalmente bem ajustadas como as outras. Os resultados do estudo de Freeman (1995) indicaram que os problemas emocionais não resultavam do facto de ser sobredotada mas derivavam de outros problemas, como é o caso das expectativas ou de conflitos familiares.

Se, como as evidências indicam, as crianças sobredotadas pensam e aprendem diferente das restantes, é importante para o seu desenvolvimento ensiná-las apropriadamente, guiando-as no desenvolvimento das suas características pessoais, investindo numa educação que responda às suas necessidades reais.

A observação de uma criança em sala de jardim de infância com dificuldades de relacionamento entre pares e com um grau de desenvolvimento cognitivo e criativo elevado alteraram práticas educativas de forma a desenvolver um projecto educativo que respeitasse o desenvolvimento do aluno. É sobre esta questão do desenvolvimento social da criança sobredotada na relação com os pares que me proponho realizar a tese de mestrado.

A PERSPECTIVA

DE

WALLON

### **A Perspectiva de Wallon**

*“ Jamais pude dissociar o biológico do social, não porque os creia redutíveis entre si, mas porque, no homem, eles me parecem tão estreitamente complementares, desde o nascimento, que a vida psíquica só pode ser encarada tendo em vista suas relações recíprocas.”*

*(Wallon, 1941 cit. por Werebe, 1986, p.10)*

### **Papel do Meio**

No seu estudo sobre a Criança, Wallon (1941) preocupou-se principalmente com o problema das origens, com o problema do desenvolvimento humano. Esse desenvolvimento humano foi analisado de uma forma global e numa perspectiva genética, dedicando-se a estudar a gênese e as transformações por que passa um ser humano desde o seu nascimento até à adolescência. Concebeu assim a ontogênese como uma sucessão de modos de relação com diferentes meios em função de meios sociais de que dispõem cada idade em cada microcultura.

A criança era considerada completamente desprovida de meios de acção sobre o que a envolvia, sendo graças às relações interindividuais de sociabilidade que a vida se abria; estas relações seriam anteriores às que iria estabelecer com o mundo físico. As influências afectivas que rodeavam a criança desde o seu nascimento teriam influência no seu desenvolvimento mental, não porque criassem inteiramente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir mas “porque, pelo contrário, se dirigem aos automatismos que o desenvolvimento das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, a reacções de ordem íntima e fundamental. Assim se mistura o social com o orgânico” (Wallon, 1941).

Ao longo da sua obra Wallon (1959 cit. por Werebe, 1986, p. 20) desenvolveu três grandes categorias de distinção entre tipos de meios:

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

- A primeira, entre factores abióticos e bióticos, referiu-se ao tipo de intercâmbio que os meios permitem. O meio físico-químico- meio de base para todas as espécies- designava um mecanismo quase estável de trocas para uma dada. O meio biológico permitia a organização de acções recíprocas entre diferentes espécies, permitia as limitações mútuas e os estados de equilíbrio mais ou menos estáveis. O meio social por seu lado, impunha variadas condições de existência colectiva- mais móveis e mais transitivas- nas quais se podiam destacar diferenças individuais.
  
- A segunda distinção era específica da espécie humana e era complementar à primeira, indicando a sobreposição do meio social ao meio físico.
  
- A terceira distinção também era específica da espécie humana e referia-se a dois tipos de meios: 1) o meio físico, espacial e temporalmente determinado, meio das reacções sensorio-motoras, dos objectivos, da inteligência presente nas situações, sendo os meios de acção sistemas funcionais ligados aos movimentos; 2) o meio fundado sobre a representação, em que as situações eram simbólicas e implicavam o manejo de conceitos. Os dois meios, embora diferentes, interferiam sempre um no outro.

O meio social foi considerado essencial ao ser vivo, devendo responder às suas necessidades e aptidões sensorio-motoras, depois psicomotoras. Assim, a constituição biológica da criança no seu nascimento não é determinante do seu destino: são as circunstâncias sociais da sua existência que irão determinar o seu futuro. Wallon (1954) estudou a influência do meio social em que a Criança se insere, nomeadamente na família e no grupo.

A primeira condição para a construção da pessoa - “eu psíquico” - é a construção do “eu orgânico”. A noção do “eu psíquico” implica “além de uma organização suficiente de reacções, quer simultâneas, quer sucessivas, e dos seus motivos íntimos ou externos (noção do corpo próprio), a oposição, mais ou menos latente e virtual à própria personalidade, de personalidades estranhas (Wallon, 1941). A noção do “corpo próprio” só é assim possível se a criança tiver consciência da sua

personalidade moral em relação ao outro.

O intercâmbio com o meio social ou mais precisamente com o meio humano, vai determinava a evolução do ser humano. É graças às relações interindividuais de sociabilidade que a criança reage perante a vida.

### A Emoção

Quando nasce a criança é entregue às influências do meio, sem o mínimo controle. As suas reacções descontínuas, esporádicas, têm como objectivo liquidar tensões de origem orgânicas ou suscitadas por estímulos externos. Os seus gestos irão suscitar no meio as reacções que ele deseja. Sob a influência do campo emocional serão estabelecidas conexões entre as manifestações espontâneas e as reacções úteis suscitadas ao ambiente. O efeito obtido irá tornar cada vez mais intencional a manifestação emotiva.

A emoção deriva de uma vida psíquica ainda mal diferenciada. A criança não consegue ainda dissociar a sua pessoa daquilo que não lhe pertence. É um “período de alternância” (Wallon, 1946, p. 153), que vai tornar possível ao “eu” tomar uma posição em relação ao “outro”. Esta etapa tem por vezes contornos de uma crise: a crise dos três anos. Descreveu a fase dos três aos seis anos como *estágio do personalismo* no qual é construída a personalidade infantil e no qual, frente à orientação intelectualista que a vida psíquica da criança irá ter nos anos subsequentes, há um forte predomínio da vertente afectiva, marcada pela necessidade que a criança tem de carinho e de reconhecimento.

O *estágio do personalismo* inicia-se de maneira turbulenta, pois a criança vai ainda lutar pela posse de objectos que lhe interessem, vai tentar fazer a imposição dos seus desejos, quer tornar-se o centro do mundo. Trata-se, entre o segundo e o terceiro ano, de uma “crise de oposição” (Wallon, 1946, p. 153) que muitas vezes

torna tensa a relação com os demais.

Esta fase combativa em que o eu se conquista ao mesmo tempo que se opõe, irá pacificando-se à medida que se fortalecem e se estabilizam os limites do seu conteúdo, tanto no plano material das coisas exteriores como, posteriormente, no plano dos motivos e das condutas.

As pessoas do ambiente em que se insere não passam, em suma, de ocasiões para o sujeito se realizar. Ao conseguir dar-lhes vida e consistência fora de si, vai fazer a distinção entre o seu “eu” e aquilo que é o seu complemento indispensável: o “outro”. “O indivíduo, se se compreende como tal, é essencialmente social. É-o, não na sequência das contingências exteriores, mas na sequência de uma necessidade íntima. É-o geneticamente.” (Wallon, 1946, p. 156).

### Os Meios, os Grupos

A existência do Homem parece ligada à existência da sociedade. Os meios e os grupos são noções diferentes que por vezes podem coincidir. O meio não passa de um conjunto mais ou menos durável das circunstâncias em que continuam existências individuais. Comporta as condições físicas e naturais que serão modificadas pelas técnicas e pelos usos dos grupos humanos correspondentes.

Os meios não são únicos e distinguem-se em meios funcionais e meios locais, sendo a escola um meio funcional: as crianças vão à escola para se instruírem e devem familiarizar-se com uma disciplina e com relações interindividuais de um novo tipo. Mas, é ao mesmo tempo um meio local, pois nela existem crianças pertencentes a grupos sociais variados. “Os meios onde vive e aqueles com que sonha são o molde que deixa a marca na sua pessoa. Não se trata de uma marca passivamente sofrida. Seguramente os meios de que deriva começam por comandar

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

muitos dos seus comportamentos, e o hábito precede a opção. Mas a opção pode impor-se quer para resolver discordâncias, quer por comparação dos seus próprios meios com outros”.(Wallon, 1954, p. 165).

O grupo, por seu lado, não pode ser definido no abstracto, nem a sua existência pode ser reduzida a princípios formais, nem a sua estrutura explicada por meio de um esquema universal. É indispensável para a criança não só para a sua aprendizagem social, mas para o desenvolvimento da sua personalidade e para a consciência que pode tomar dela.

De acordo com os objectivos do grupo, a sua constituição varia de idade para idade de acordo com as aptidões físicas, intelectuais e sociais das crianças. Quanto mais elevado é o seu nível mais difícil é a integração de novos elementos, sendo fonte de conflicto entre as crianças mais novas que querem ascender a um grupo mais velho, e os mais velhos que não deixam de demonstrar a sua “superioridade”. É ao sair da idade familiar, cerca dos seis, sete anos, que a criança é capaz de procurar em si um lugar num grupo em que os membros são capazes de a aceitar ou recusar. Podem surgir discordâncias entre as disposições da criança e as disposições do grupo. É da natureza do grupo que a tendência do individualismo e a tendência do colectivo se confrontem entre os membros do grupo e em cada um deles. É deste confronto que o grupo retira a sua própria vida.

Para a criança, é indispensável que tal aconteça, pois ela aprende a conhecer-se a si mesma ao mesmo tempo como sujeito e como objecto, como Si e como Ele. Passou a idade em que falava de si pelo próprio nome; toma consciência da sua pessoa. Na psicogénese da criança, o papel do grupo intervém depois da primeira infância, por volta dos três anos, quando a simbiose afectiva se relaxa e o sincretismo afectivo precede a diferenciação entre o indivíduo e o seu ambiente. Em primeiro lugar, é o grupo familiar, depois os grupos diversificam-se à medida que a pessoa se torna mais livre nas suas ligações possíveis, mais polivalente nas suas relações com

os outros, mais aptos a combinar os seus actos com os dos outros.

### A Escola

“A educação é um acto social” (Wallon, 1951, p.224). O homem é um ser social e, mais ainda, membro de uma sociedade, e é nessa própria sociedade que ele vive, actua e tenta modificá-la. Desenvolveu um movimento de não-conformismo, assente na ideia de que a educação deve ter como objectivo formar indivíduos autónomos-pensantes e operantes- capazes de participar na construção da sociedade, utilizando as possibilidades que lhes oferece a história.

A escola era considerada fundamental na educação da criança que devia frequentar outros meios que não o meio familiar; tem necessidade de frequentar um meio menos estruturado e menos carregado afectivamente. Enquanto que o meio familiar é imposto à criança que tem dificuldades para se libertar e abstrair dele, o meio escolar é mais rico, mais diversificado e oferece-lhe a oportunidade de conviver com os seus pares e adultos que não possuem o mesmo estatuto que os seus pais.

As relações com os pares são mais livres que as estabelecidas no meio familiar, pois a criança selecciona os colegas com quem desenvolverá uma relação mais profunda. O grupo infantil é indispensável à criança não somente para a sua aprendizagem social, mas para o desenvolvimento da tomada de consciência da sua própria personalidade. O confronto com os colegas permite-lhe constatar que é uma entre outras crianças e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente delas.

O papel dos educadores na resolução de conflitos é muito importante, devendo estes intervir sobre a organização da vida social escolar de uma forma positiva. No entanto, Wallon (1959) advertiu para os perigos que o trabalho em grupos estimulado por educadores pode ser, pois os resultados podem opor-se aos objectivos

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

pedagógicos do ensino: “um estado de espírito muito próximo do racismo e do fascismo, em que o grupo que se crê superior manifesta, em relação aos outros, sentimentos de desprezo e de hostilidade” (Wallon, 1959 cit. por Werebe, 1986, p.27).

A escola tem por função desenvolver as capacidades dos alunos com os meios e os recursos necessários. Chamou a atenção para a tendência que os educadores podem ter em se considerarem “detentores da verdade e da sabedoria” (Wallon, 1959 cit. por Werebe & Nadel-Brulfert, 1986), valorizando na criança apenas o que lhe transmitiram.

A escola é um meio funcional onde a criança se irá instruir, conhecer crianças de meios sociais variados, tendo muitas vezes de desenvolver uma variedade nova de condutas sociais.

### A Educação da Criança

Wallon (1941) considerou que os “hábitos mentais” do meio influenciarão decisivamente a reacção da criança. A sua actividade só poderá manifestar-se a partir dos instrumentos que o meio lhe fornece, quer ao nível dos instrumentos materiais quer ao nível da linguagem. Por conseguinte, não existe hiato inicial entre o social e o individual, embora existam certamente conflitos entre o que se chama inaptidão da criança e as necessidades de acção comandada pelo meio; inabilidades essas que se encontram frequentemente ligadas a sistemas de actividade cuja estrutura fisiológica ou instintiva deve ser modificada pelas estruturas da vida técnica ou social.

Considerou que o desenvolvimento psíquico da criança era composto por estádios que não são a estrita continuação uns dos outros; entre eles existe subordinação, mas não identidade de orientação funcional. As actividades mais

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

primitivas seriam progressivamente dominadas por actividades mais recentes, integrando-se nestas últimas de uma forma quase completa.

O erro da educação é muitas vezes o de desconhecer as primeiras etapas de desenvolvimento da criança e de tentar impor-lhe formas de agir e pensar de adulto. Uma educação que queira respeitar a personalidade da criança deve respeitar cada estágio de desenvolvimento de forma a que existe uma integração progressiva das actividades mais primitivas nas mais evoluídas. Considerou também que falha ao ter preconizado o individualismo, negligenciando o carácter social da educação. Ainda que admitisse a participação activa da criança no processo educativo, não acreditou que maximizar a sua actividade espontânea fosse suficiente para resolver o problema da formação do homem.

“A educação deve ser considerada em termos de relações sempre novas entre um ser e um meio, que se modificam reciprocamente” (Wallon, 1946, p.11). O meio escolar era assim compreendido como condição para a integração de actividades infantis num sistema finalizado, que tem uma unidade.

Defendeu a importância do conhecimento das necessidades primordiais da criança e das mudanças de objectivo dos seus comportamentos em idades e situações diferentes. À sucessão de idades corresponde a integração progressiva de comportamentos. É preciso respeitar o comportamento das crianças e a sua vontade, de forma a não lhe impor maneiras de agir e de pensar que não correspondam às suas necessidades e competências actuais. Segundo Wallon (1963), a primeira oposição que ocorre na evolução intelectual da criança acontecia entre as tarefas que o meio lhe propunha e as suas aptidões.

Aceitou a concepção piagetiana de “autismo na criança” (Wallon, 1946, p.148): na fase do autismo, o ser está absolutamente absorvido em si mesmo, estranho ao mundo exterior. No egocentrismo, o mundo alarga-se em seu redor mas é ele quem

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

ocupa o centro, ou seja, está no ponto de chegada ou no ponto de partida de tudo o que acontece. É a razão de ser dos acontecimentos. Eles só têm sentido em relação a ele. Para conseguir separar-se deste bloco subjectivo onde se aglomeram todas as impressões, todas as noções que recebe das coisas, será necessário que a sua consciência deixe de ser individualista e se torne social.

Wallon (1946) considerou que, dados os seus meios de subsistência e todas as suas necessidades, é do meio ambiente humano que a criança depende. E esta situação tem consequências imediatas que determinam a orientação do seu desenvolvimento psíquico. As primeiras relações utilitárias das crianças são relações humanas, são relações de compreensão cujo instrumento necessário são os meios de expressão, e é essa a razão porque se pode afirmar que a criança, se não é evidentemente um membro consciente da sociedade, nem por isso deixa de ser um ser primitivo e totalmente orientado para a sociedade.

A PERSPECTIVA

DE

PIAGET

### **A Perspectiva de Piaget**

*A inteligência é, por definição, a adaptação a situações novas, e é, portanto, uma construção contínua de estruturas.*

*Piaget ( 1977, p.83)*

### **A Vida Social da Criança**

Embora muitos considerem o papel da interação social não tenha sido muito debatido por Piaget (1928/1977), ele referiu-se directamente ao contexto social do desenvolvimento cognitivo. Considerou que o desenvolvimento da criança supõe uma adaptação, tanto física como social. Especificou o que o termo “social” pode significar sob o ponto de vista afectivo: primeiramente refere-se às ligações entre adulto-criança, considerando o adulto sob o ponto de vista cognitivo, como fonte de transmissões educativas e linguísticas das contribuições culturais e, sob o ponto de vista afectivo, fonte de sentimentos específicos e em particular dos sentimentos morais; em seguida refere-se às relações sociais entre as próprias crianças, e em parte entre as crianças e os adultos, mas como processo contínuo e construtivo de socialização e não mais de transmissão em sentido único.

Considerou a socialização um processo progressivo, isto é, a individualidade que tende à autonomia dos sete anos em diante é mais socializada do que o Eu interdependente da primeira infância. No que se refere ao período sensório-motor, referiu ser possível que as trocas sociais sejam de “carácter pré-cooperativo” (Piaget,1970).

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

A relação entre iguais foi considerada facilitadora do desenvolvimento individual, pois as crianças têm de resolver conflitos cognitivos que surgem das diferentes perspectivas de encarar um problema. Ao referir a influência social no desenvolvimento individual, assemelhou-se ao princípio fundamental de Vygotsky (1946) que referiu que as funções mentais superiores supõem um processo de interiorização a partir da interação.

A análise da actividade colectiva não era um princípio fundamental, centrando-se as investigações piagetianas nas actividades da criança, considerada como um indivíduo que se desenvolve entre os objectos e que dá sentido ao mundo através desta actividade.

A investigação piagetiana não se referiu muito ao papel que desempenha o mundo social enquanto contribui para que a criança construa a sua realidade e lhe atribua um sentido. Em seu lugar, a criança era considerada como alguém que inventava operações para compreender uma realidade física, definida principalmente por termos lógicos e não na relação com as características específicas dos problemas. Embora focasse o papel dos factores sociais e principalmente das interações entre pares, a sua investigação não realçou em que medida a interação da criança com os seus pares contribui para o seu desenvolvimento cognitivo. O contexto sociocultural dos problemas intelectuais e as soluções que se dão através do desenvolvimento cognitivo, não foram o seu ponto fulcral de investigação.

### Mecanismos de Influência Social

A teoria piagetiana considerou que a criança altera a sua forma de pensar com o fim de encontrar uma melhor adaptação à realidade, quando enfrentam as discrepâncias entre o seu próprio ponto de vista e a nova informação. Vygotsky (1987) caracterizou a teoria de Piaget (1970) da seguinte forma: "O desenvolvimento

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

reduz-se a um conflito contínuo entre formas antagónicas do pensamento; reduz-se ao estabelecimento de um único compromisso entre estas duas formas de pensamento em cada estado do processo de desenvolvimento”. Embora este conflito seja principalmente individual, Piaget também considerou a interação social pode provocar o desenvolvimento cognitivo, cuja consequência seria que o sujeito deveria esforçar-se para restabelecer o equilíbrio. De acordo com Piaget a influência social fomentaria a troca enquanto geraria o conflito cognitivo e, para além disso, mediante as operações lógicas que a criança realiza, tentar-se-ia reconciliar opiniões diferentes para atingir um equilíbrio na sua compreensão. Portanto, para o modelo piagetiano, a forma mais eficaz de interação social é a cooperação entre iguais; as crianças ao considerarem reciprocamente as suas formas de pensar, vão entender o ponto de vista dos outros.

Piaget (1974) ressaltou que a cooperação é a forma ideal de interação social para fomentar o desenvolvimento, e isso devia-se, em sua opinião, ao facto das relações sociais que estão presentes na cooperação serem as mesmas que as relações lógicas que as crianças constroem em relação ao mundo físico. Considerou que a cooperação é uma forma paralela de lógica em que as crianças discutem as frases que provocam o conflito cognitivo e a sua resolução lógica, logrando o equilíbrio.

São três as condições necessárias para atingir o equilíbrio no intercâmbio intelectual:

1. Tem de existir uma escala comum em valores intelectuais que permita compreender os términos da mesma forma. Isto implica uma linguagem e um sistema de ideias em que as crianças possam convergir, enquanto proporcionam formas de cada um expressar ideias diferentes com términos comuns.
2. Quem interage tem de reconhecer a “conservação das suas frases”, de forma a que não se contradigam a si mesmas, procurem um acordo acerca delas e encontrem eixos que justifiquem os seus pontos de vista.

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

3. Tem de existir uma reciprocidade entre os companheiros de tal forma que as frases de cada um possam considerar-se como intercâmbio.

### A Influência Social na Infância

Piaget (1970) considerou a criança pequena tremendamente insensível à influência social, devido ao egocentrismo que bloqueia o estabelecimento da reciprocidade e da cooperação, quando se trata de considerar diferentes pontos de vista. Assim, de acordo com Piaget, só numa fase tardia da infância é possível o intelecto da criança beneficiar da interação social, e só neste momento é possível a discussão lógica de crianças sob pontos de vista diferentes.

As três condições que Piaget (1970) estabeleceu para alcançar um equilíbrio não são possíveis com o egocentrismo por duas razões: por um lado não existe uma escala comum de referência, em termos de linguagem e ideias, para permitir um intercâmbio de ideias duradouro; por outro lado, não há suficiente conservação de afirmações (compromisso de manter o que disseram antes) para obrigar a criança a ter em conta o que disse. Finalmente, não existe uma reciprocidade entre os companheiros que permita a coordenação de afirmações. A importância da interação social e o papel da sociedade eram para Piaget mais importante no estágio das operações formais.

### A Relação da Criança com os seus Iguais e com os Adultos

Piaget (1926), examinou o conflito cognitivo entre companheiros do mesmo nível e destacou o papel da interação entre iguais. Não considerou que a discussão da criança com o adulto facilitasse a reestruturação cognitiva devido às diferenças de

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

poder que existem entre adulto e criança. Só quando as crianças são capazes de discutir problemas de igual para igual, é que é possível que tenham em conta novas formas de pensar. Susteve que a interacção com o adulto é essencialmente desigual; é uma interacção assimétrica em que o adulto tem poder, de modo que se rompe a condição de reciprocidade que é necessária para atingir o equilíbrio no plano do pensamento. “A socialização da criança com os companheiros é maior, ou pelo menos diferente, da sua socialização com o adulto. Enquanto que a superioridade do adulto impede a discussão e a cooperação, os seus companheiros de jogo dão a oportunidade de uma conduta social que determinará a verdadeira socialização da inteligência” (Piaget).

Devido ao facto de que as ideias das crianças estão formuladas de forma mais pobre e existem, só como uma “orientação do espírito” que não pode competir com o ponto de vista do adulto, as lições do adulto influenciam as crianças pequenas de tal forma que elas abandonam as suas próprias ideias para aceitar as que o adulto propõe. Ainda que assinala que a interacção dos adultos com a criança estas não estimulam o desenvolvimento cognitivo, referindo-se ao uso da autoridade adulta. Considerou a possibilidade de que os adultos podem manter com a criança relações de cooperação que permitem manter o tipo de reciprocidade necessária para as crianças avançarem para um novo tipo de equilíbrio.

Os investigadores que trabalham segundo Piaget (1970) aceitaram as suas ideias acerca do conflito cognitivo induzido através da interacção entre iguais; justificaram assim, deste ponto de vista que o conflito cognitivo é eficaz enquanto tornar possível o desenvolvimento da compreensão infantil em problemas de conservação, por exemplo, quando se pede às crianças que cheguem a uma conclusão conjunta sobre um determinado material, para decidir se a criança reconhece “a mesma quantidade de material” ainda que este tenha alterado a sua forma.

### A Escola

Piaget (1942) demonstrou grande interesse pelo que acontece fora da sala de aula e pelo resultado das análises interculturais. Fora da escola e independentemente do adulto, as crianças constroem um conhecimento próprio. A vida quotidiana é rica em acontecimentos que desencadeiam o conhecimento.

O educador deve ter em conta alguns aspectos:

- A criança deve ser encorajada a tornar-se progressivamente autónoma face ao adulto. Deve permitir ocasiões de escolha e de decisão para a criança, através de uma relação de respeito mútuo.
- Deve ter uma consciência constante das necessidades e das experiências da criança, com um reforço contínuo de agir de forma a facilitar-lhes as coisas do seu ponto de vista. A dinâmica psicológica e o contexto socio-afectivo em que a criança vive, deve ser sua preocupação.
- A criança deve ser encorajada a resolver os seus próprios conflitos. As relações entre paras têm grande importância na teoria de Piaget, pois favorecem a descentração ao confrontar a criança com muitos pontos de vista. A cooperação entre crianças apresenta uma importância muito grande, pois, do ponto de vista intelectual, é através dela que se favorece a troca real do pensamento e da discussão. à medida que as crianças mudam a sua opinião, a sua lógica e capacidade de cooperar desenvolvem-se.
- Não deve ser dado um feedback directo mas incentivar a abstracção reflexiva.
- É importante ensinar tanto conteúdos como processos. Os conteúdos devem ser estimulantes e apaixonantes para as crianças.
- A manipulação de objectos na sala é fundamental. Da mesma forma que o conhecimento se constrói agindo sobre a realidade, as crianças devem lidar com a própria realidade; as palavras e as imagens não podem substituí-la.

A PERSPECTIVA

DE

VYGOTSKY

## **A Perspectiva de Vygotsky**

### **O Mundo Social**

A teoria de Vygotsky (1987) foi construída sobre a premissa de que o desenvolvimento intelectual do indivíduo não se pode compreender sem uma referência ao mundo social em a criança está imersa. O desenvolvimento da criança deve ser explicado não somente como algo que tem lugar apoiado socialmente, mediante a interação com os outros, mas também como algo que implica o desenvolvimento de uma capacidade que se relaciona com instrumentos, gerados socio-historicamente, que mediatizam a actividade intelectual. Assim, para se compreender o desenvolvimento dos processos mentais superiores tem de se ter em conta as raízes sociais dos instrumentos que a criança utiliza para pensar e cujo uso se ensina, bem como as interações sociais que guiam a criança para a utilização desses instrumentos.

Sugeriu que os investigadores se devem centrar mais na unidade social da actividade e considerar o processamento cognitivo superior do indivíduo como derivado daquela. Criticou a teoria de Piaget (1940) por não considerar a criança como uma parte do mundo social, como um sujeito das relações sociais; não considerava a criança participante da vida social. O social é considerado para Piaget como algo que permanece exterior à criança.

O contexto sociocultural era para Vygotsky (1934), aquele que chegava a ser acessível para o indivíduo através da interacção social com outros membros da sociedade, que conhecem melhor as destrezas e instrumentos intelectuais. A interacção da criança com elementos mais competentes do seu grupo social é uma característica essencial para o desenvolvimento cognitivo. Insistiu na ideia de que o desenvolvimento cognitivo tem lugar em situações em que o processo mediante o

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

qual a criança resolve problemas é guiado por um adulto que estrutura e modela a solução mais adequada (Zona de Desenvolvimento Próximo - ZDP).

A ideia de que as crianças desempenham um papel activo no seu próprio desenvolvimento é fundamental. O seu interesse fundamental foi compreender as “funções psicológicas superiores”, que têm as seguintes características:

- Permitem superar o condicionamento do meio e possibilitam a reversibilidade de estímulos e respostas de maneira indefinida.
- Supõem o uso de intermediários externos - que ele denominará instrumentos psicológicos, entre eles, o signo.
- Implicam um processo de mediação, através de determinadas estratégias, ou determinados instrumentos psicológicos que, em vez de tentarem alterar o mundo físico tentam alterar os indivíduos, alterando directamente a mente e o funcionamento psíquico.

Este processo de formação das funções psicológicas superiores acontece através da actividade prática e instrumental, não individualmente mas em cooperação social. A transmissão destas funções dos adultos, que já as possuem, para as crianças em desenvolvimento, é produzida através da actividade da criança com os outros - adultos ou companheiros de diferentes idades - e acontece na ZDP.

### **Mecanismos de Influência Social**

O modelo de Vygotsky (1987) para explicar o mecanismo através do qual a interacção social facilita o desenvolvimento cognitivo, focou uma situação de “aprendizagem”, em que uma criança com um conhecimento menor trabalha junto a

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

outra com o conhecimento maior de forma a resolver conjuntamente um problema, na ZDP. Desta forma, quem sabe menos tem a oportunidade de participar em habilidades que individualmente seriam impossíveis.

O desenvolvimento constroi-se através da interiorização que quem sabe menos faz dos processos cognitivos compartilhados com o que sabe mais, apropriando-se do que ambos realizam em colaboração para ampliar o conhecimento e as destrezas que já possui.

A teoria de Vygotsky (1987) concedeu grande valor ao desenvolvimento como um processo de aprendizagem, relacionado com o uso de instrumentos proporcionados através da história social. De acordo com este ponto de vista, espera-se que a interação social favoreça o desenvolvimento de quem sabe menos. Assim, o modelo de interação mais eficaz é a resolução de problemas com a ajuda de uma pessoa mais capaz. A natureza da participação guiada pode diferir se a situação implicar um desenvolvimento da compreensão e das destrezas por parte da criança ou se supor uma troca de perspectiva. As trocas de perspectiva significam abandonar um ponto de vista sob a compreensão de um fenómeno para adoptar outro ponto de vista que contraste com o original. Mediante a colaboração, os colegas podem desenvolver modos de comunicar acerca de problemas difíceis, avançando para a solução destes.

### A Influência Social na Infância

O ponto de vista de Vygotsky (1987) pressupõe que, desde o início, a criança é um ser social, imerso em intercâmbios sociais que guiam o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores. Em oposição a Piaget (1974), susteve que a orientação social ajuda as crianças na aprendizagem da comunicação, na planificação

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

e no lembrar deliberado desde os primeiros anos de vida. Esta orientação proporciona às crianças a oportunidade de participar mais além das suas próprias destrezas e de interiorizar as actividades que praticam socialmente e, deste modo, irem adquirindo capacidades que lhe permitem resolver problemas por si mesmos.

Em vez de derivar explicações da actividade psicológica desde as características individuais colocando as influencias sociais secundarias, a unidade de análise deveria ser a actividade social em que se desenrola o funcionamento individual. Com Piaget (1970) era o oposto: centrar-se no indivíduo como unidade de análise, considerando a influência social como sobreposta à actividade individual, uma vez que a criança é capaz de adoptar a perspectiva de outra pessoa.

### **A Relação da Criança com os seus Iguais e com os Adultos**

Para Vygotsky (1978) os companheiros ideais não eram os iguais mas os desiguais, o desenvolvimento processa-se através do desenvolvimento das destrezas e da compreensão mais que através do poder. Por esta razão, a interacção, seja com iguais seja com adultos, pode favorecer o crescimento cognitivo. Para que o desenvolvimento cognitivo ocorra no curso da interacção com um igual, o companheiro deve ser “mais capaz”.

A importância por ele atribuída a interacção com companheiros mais hábeis justificou-se no cerne da sua teoria, que considera que as interacções se concebem como meios pelos quais as crianças utilizam os instrumentos intelectuais do seu próprio grupo social. Assim, o companheiro deve ser alguém que saiba mais sobre os instrumentos.

Ao introduzir o conceito de zona de desenvolvimento proximal, defendeu que os

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

“parceiros mais competentes” (Vygotsky, 1978) tanto quanto os adultos podem ajudar o desenvolvimento das crianças. Propôs que em qualquer domínio, a criança tem “um nível evolutivo real” que pode ser avaliado quando ela é individualmente testada, e um potencial imediato para o desenvolvimento daquele domínio. Referiu a diferença entre os dois níveis de zona de desenvolvimento proximal, definindo-a como “a distancia entre o nível evolutivo real determinado pela resolução independente do problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de um problema sob a orientação do adulto, ou em colaboração com os colegas mais capazes” (Vygotsky, 1978).

Através desta visão dos resultados da interacção na ZDP, introduziu o conceito dentro de um contexto descritivo da instrução fundada na escola. As escolas (assim como outras situações educacionais, de carácter informal) representam o melhor “laboratório cultural” disponível para o estudo do pensamento: são cenários sociais especialmente desenhados para modificar o pensamento.

### A Escola

Uma das principais recomendações instrucionais é de que se construam em salas de aulas ambientes “alfabetizadores” no qual possam surgir diferentes experiências de linguagem. Os professores deveriam enfatizar a criação de contextos sociais através dos quais as crianças pudessem aprender activamente, usando e manuseando a linguagem de diferentes formas.

As actividades quotidianas assumem grande importância de forma a tornar a escolarização significativa: é através da análise do dia a dia que o conhecimento escolar se constrói.

As capacidades intelectuais da criança estão directamente relacionadas com a

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

forma como elas interagem com os outros em ambientes de resolução de um problema específico. As crianças transformam e interiorizam a ajuda que os outros lhe dão, utilizando esses mesmos meios como guias para dirigir os seus comportamentos na resolução de outros problemas. Consequentemente, considera fundamentais as trocas sociais para a análise do desenvolvimento proximal. Foca o sistema social no qual se espera que a criança aprenda, sendo este sistema activado tanto por professores como por alunos.

O principal papel da escolarização deveria ser assim, criar contextos sociais para o domínio e o manejo consciente dos usos de instrumentos culturais. O ensino não deve ser encarado como parte de práticas instrucionais existentes, mas deve criar actividades instrucionais fundamentalmente novas e avançadas.

A mudança, no contexto da zona de desenvolvimento próximo, é caracterizada por uma mudança individual, na qual a criança pode realizar hoje algo sozinha que ontem apenas realizaria com ajuda. “O que está na zona de desenvolvimento próximo num determinado estágio é apropriado e altera-se, actualizando-se, para o nível de desenvolvimento de um segundo estágio. Em outras palavras, o que a criança é capaz de fazer com colaboração hoje, será capaz de fazer amanhã” (Vygotsky, 1987).

Trabalhar no contexto da sala com a zona de desenvolvimento proximal significa que o educador tem de estar consciente dos estádios de evolução da criança e tem de estar receptivo a um ensino em perpétua mudança, com metas estabelecidas. O papel do educador não é, o de fornecer “pistas” mas, através de conversas exploratórias e de outras mediações sociais, tais como a inclusão de actividades quotidianas na sala, dar assistência às crianças na apropriação ou no controle da sua própria aprendizagem. Embora cada criança seja única, é certo que existem características comuns. O ensino deve partir dessas características, tendo em conta que as crianças apresentam diferentes velocidades e maneiras de aprender.

A PERSPECTIVA

DE

GARDNER

### **A Perspectiva de Gardner**

*“ Em adição à atracção quase compulsiva por outros seres, as crianças são capazes de engajar-se, nos primeiros meses de vida, em intercâmbios sociais totalmente complexos com adultos capacitados”.*

*Gardner (1994, p.48)*

### **A Educação Pré-Escolar**

Grande é o quebra cabeças com que a educação se depara: as crianças muito jovens que prontamente dominam sistemas simbólicos como a linguagem e formas de arte como a música, frequentemente experimentam grandes dificuldades quando ingressam no ensino básico. Falar e compreender a linguagem revelou-se simples, mas ler e escrever pode colocar sérios desafios; contar e realizar jogos numéricos é divertido, mas aprender operações matemáticas pode ser inquietante. Desta forma, tudo aquilo que a criança aprendeu no lar ou no jardim de infância durante os primeiros anos de vida, surge como inteiramente diferente do que é aprendido na escola e é requerido no mundo alfabetizado.

As culturas diferem muito na atenção que dão à educação formal das crianças pequenas. Na Suécia, a taxa de frequência do pré-escolar é muito elevada, mas a alfabetização tem sido adiada até aos 6/ 7 anos. Na Republica Popular da China, por outro lado, o ensino da leitura de partituras musicais pode ser observado em classes de 3 anos de idade, e os caracteres usados como escrita são introduzidos aos 4/ 5 anos. Os Estados Unidos, diversificados nos seus meios e metas educacionais, apresentam uma gama de opções, desde o Instituto do Potencial Humano de Glenn Doman, onde as crianças são treinadas com cartões escritos quando começam a aprender a caminhar, até às escolas orientadas para o desenvolvimento, onde as

crianças não aprendem a ler até que elas tomem a iniciativa.

Mesmo nos casos onde não é opção a instrução formal, a criança adquire uma grande gama de conhecimentos através da exploração activa sobre o mundo. É o que Gardner (1994, p.11) chama de “compreensão intuitiva” sobre o mundo. Combinando os seus modos sensorio-motores de conhecimento com capacidades de uso de símbolos primários e inteligências emergentes, crianças pequenas vêm a pensar sobre os objectos e pessoas ao seu redor de maneira coerente. Factores sociais e culturais intervêm desde o início no desenvolvimento da criança.

Dezenas de estudos feitos ao longo da última década comparando o desempenho das crianças criadas em sociedades escolarizadas com o desempenho das crianças em sociedades que apresentam pouca ou nenhuma escolarização, apresentaram resultados consistentes num ponto: quando as tarefas escolares do tipo ocidental são aplicadas a ambas as populações, caracteristicamente as crianças escolarizadas obtêm melhor desempenho (como seria de esperar) mas quando são dados às crianças materiais do seu próprio ambiente familiar com o qual já haviam trabalhado, as aparentes diferenças entre as duas populações ou desaparecem ou são drasticamente reduzidas. Parece que as capacidades cognitivas humanas básicas (atenção, memória, aprendizagem, classificação) são desenvolvidas desde que o indivíduo não viva num ambiente completamente empobrecido.

Todas as crianças, em todos os lugares, serão mais habilidosas naquelas áreas que atraem mais os seus interesses e os seus esforços, e que são valorizadas pelos pares e adultos do meio ambiente. A habilidade desenvolve-se não só em áreas de vocação mas também em actividades do viver (contar histórias, fazer estimativas, ensinar, ...).

A criança pequena domina uma grande quantidade de informação e parece altamente competente no seu mundo limitado. Usa e compreende sistemas de símbolos e desenvolve “teorias por um dia” (Gardner, 1994) e explicações do mundo

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

da mente, da vida e dela mesma. Estas compreensões são, certamente, imaturas, equivocadas ou mal concebidas, mas, podem ser futuramente bastante úteis.

Na idade de 5/6 anos, a criança desenvolve sentidos vigorosos em três dimensões de modo relevante: no mundo dos objectos desenvolveram uma teoria da matéria; no mundo dos organismos vivos, desenvolveram uma teoria de vida; e, no mundo dos seres humanos desenvolveram uma teoria da mente. Estas teorias são complementadas pela habilidade em diferentes tipos de desempenho, domínio de amplo conjunto de roteiros e a união de interesse, valores e inteligências mais individualizadas.

Gardner (1994) defendeu que os estudantes (e não estudantes) são fortemente afectados pelas práticas, crenças e compreensões da mente de cinco anos. Nesta idade, a criança é extremamente competente:

- Utiliza uma grande gama de formas simbólicas.
- Desenvolve um universo de teorias que podem ser úteis para explicar processos desconhecidos.
- Tem um envolvimento intensivo em actividades cognitivas.
- É genuinamente criativa.
- Consegue atingir sem dificuldade, na área que mais gostam, um desenvolvimento igual a uma criança com mais idade.

Claro que a mente de cinco anos é um misto de vigores e fraquezas, poderes e limites. Na falta de recursos teóricos ela é poderosa; nas intenções artísticas pode ser criativa e imaginativa; na sua intrepidez ela é exemplar; na sua tendência a simplificar e estereotipar ela é notavelmente limitada. Por ainda não estar bem organizada em diversos sectores pode estender-se de muitos modos, por vezes contraditórios, tornando-se sábia num momento, tola noutra, e bizarra, sem sentido,

ou completamente misteriosa, ainda noutra momento.

### Teoria da Mente

Tradicionalmente, a inteligência era considerada como uma capacidade geral, encontrada em graus variáveis em todos os indivíduos, e especialmente crítica para um desempenho bem sucedido na escola. Desde Platão, que esta visão unitária da mente tem tido uma influência dominante no mundo ocidental. É uma visão uniformizada da mente que gere uma escola uniforme. Nesta escola, existe um currículo essencial, com características que todos devem conhecer, sendo considerados os melhores alunos aqueles com um QI mais elevado.

Nos últimos anos, tem sido desenvolvida uma visão alternativa, que sugere que a mente está organizada em diferentes domínios e por isso a escola tem de se organizar de forma diferente. É uma escola centrada no indivíduo, que deve dar lugar a avaliação naturalistas baseadas no real desempenho dos indivíduos, criando instrumentos justos para com a inteligência. Inteligência define-se “como a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais” (Gardner, 1993, p.14). Defendendo uma pluralidade do intelecto, considerou que os indivíduos podem diferir nos perfis da inteligência com que nascem e com os quais acabam.

A teoria das inteligências múltiplas pluralizou o conceito tradicional. Uma inteligência implica a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação com um objectivo e determinar o percurso necessário para o atingir.

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

Ao seleccionar diferentes inteligências procurou evidenciar várias fontes diferentes: o conhecimento a respeito do desenvolvimento normal e do desenvolvimento em indivíduos talentosos; as informações sobre o colapso das actividades cognitivas nas condições de danos cerebrais; os estudos sobre populações excepcionais, incluindo prodígios, *idiot savant* e crianças autistas; os dados sobre a evolução da cognição; as considerações culturais sobre a cognição; os estudos psicométricos; os estudos de treino psicológico. Só as inteligências que satisfaziam todos ou a grande maioria dos critérios é que foram seleccionadas como genuínas.

São assim sete as inteligências definidas por Gardner (1993, p.22):

- **Inteligência Musical**

O caso das crianças autistas que embora não consigam falar conseguem tocar maravilhosamente um instrumento musical, enfatiza a independência da inteligência musical. Ao nível cerebral, a inteligência musical não se encontra tão bem localizada num hemisfério como a linguagem, mas são várias as partes do cérebro que desempenham papel importante na percepção e produção da música.

- **Inteligência Corporal-Cinestésica**

O controle do movimento corporal está localizado no córtex motor, com cada hemisfério dominante ou controlador dos movimentos corporais no lado contralateral. Nos indivíduos destros, a dominância desse movimento é normalmente encontrada no hemisfério esquerdo. A capacidade de realizar movimentos quando dirigido para fazê-los pode estar lesada nos indivíduos que podem realizar os mesmos movimentos reflexivamente ou numa base involuntária. A existência de uma apraxia específica constitui uma linha de evidência de uma inteligência corporal-cinestésica.

Nas crianças, o movimento corporal passa por um programa claramente definido o que leva a que o “conhecimento” corporal-cinestésico satisfaça muitos dos critérios de uma inteligência.

- Inteligência Lógico-Matemática

Esta inteligência pode ser entendida como a capacidade, descrita na teoria piagetiana de desenvolvimento intelectual, que envolve a operação formal de símbolos de acordo com regras aceitas da matemática e da lógica. É o tipo de inteligência medido por “testes de inteligência”. Embora nas sociedades ocidentais tenha sido dada muita relevância a esta inteligência, não é para Gardner (1993) mais fundamental que as outras inteligências.

O processo de resolução de um problema num indivíduo com talento é surpreendentemente rápido. Muitas vezes esta resolução ocorre ainda antes de ser verbalizada.

Associado com a capacidade de linguagem, o raciocínio lógico-matemático proporciona a principal base para testes de QI. Esta forma de inteligência foi imensamente investigada por psicólogos tradicionais e é o arquétipo da “inteligência pura” ou da capacidade de resolver problemas que encurta significativamente o caminho entre os domínios.

Esta inteligência também é apoiada por critérios empíricos, considerando que certas áreas do cérebro são mais importantes do que outras no cálculo matemático. Existem idiot savant que demonstram grande capacidade no cálculo embora continuem sendo trágicamente deficientes na maioria das outras áreas.

- Inteligência Linguística

Assim como sucede com a inteligência lógica, considera que designar a capacidade linguística de “inteligência” é consistente com a psicologia tradicional. Os testes empíricos realizados por Gardner (1993) levam-o a considerar a inteligência linguística coerente com a sua definição de inteligência: por exemplo, o “Centro de Broca” (área específica do cérebro) é responsável pela produção de sentenças gramaticais. Um indivíduo com dano nesta área pode compreender palavras e frases bastante bem, mas tem dificuldade em juntar palavras para além das frases mais simples. Ao mesmo tempo, outros processos do pensamento podem estar completamente inalterados.

O dom da linguagem é universal e pode-se verificar o seu desenvolvimento nas crianças em todas as culturas. Mesmo nas crianças surdas, verifica-se que elas inventam a sua própria linguagem quando uma linguagem de sinais não lhes é ensinada. Desta forma verifica-se como uma inteligência pode operar, independentemente de uma modalidade específica de *input* ou de um canal de *output*.

#### ▪ Inteligência Espacial

As pesquisas do cérebro trazem algumas evidências: assim como o hemisfério esquerdo foi escolhido, durante o curso da evolução, como o local do processamento lingüístico nas pessoas destras, o hemisfério direito é comprovado como o local mais crucial do processamento espacial. Um dano nas regiões posteriores direitas provoca, por exemplo, dificuldades na capacidade de encontrar o seu próprio caminho para chegar a um lugar, na capacidade de reconhecer rostos ou cenas, de observar pequenos detalhes.

Os pacientes com danos específicos nestas regiões do hemisfério direito, compensam muitas vezes estas falhas com estratégias linguísticas: tentam raciocinar em voz alta ou inventar respostas, embora raramente sejam bem sucedidas.

A solução de problemas espaciais é necessária em actividades como a navegação, o jogo do xadrez, as artes visuais, entre muitas.

#### ▪ Inteligência Interpessoal

A inteligência interpessoal está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros, especialmente contrastes entre seus estados de ânimo, temperamentos, emoções e intenções. Em formas mais avançadas, permite que um adulto perceba as intenções e desejos de uma outra pessoa, mesmo que ela os esconda. Essa capacidade é encontrada de uma forma muito sofisticada em professores, educadores, terapeutas, pais, líderes religiosos ou políticos.

Todos os indícios da pesquisa no cérebro sugerem que os lobos frontais desempenham um papel importante no conhecimento interpessoal. Um dano nessa área pode provocar profundas mudanças de personalidade, ao mesmo tempo que não

altera outras formas de resolução de problemas.

#### ▪ Inteligência Intrapessoal

Esta inteligência remete para o conhecimento dos aspectos internos do indivíduo: o acesso ao sentimento da própria vida, à variedade de emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e ao mesmo tempo, rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o seu próprio comportamento. O indivíduo que possui uma boa inteligência intrapessoal possui um modelo viável e efectivo de si mesma.

Assim como na inteligência interpessoal, os lobos frontais desempenham um papel central na mudança de personalidade. Um dano na área inferior dos lobos frontais provavelmente produzirá irritabilidade ou euforia, ao passo que um dano nas regiões mais altas, provavelmente produzirá indiferença, desatenção, lentidão e apatia. Nesses indivíduos, geralmente continuam preservadas as outras funções cognitivas.

Actualmente, Gardner (1987 cit. por Freeman) considera novos tipos de inteligência: a inteligência naturalista (para conhecimento do mundo vivo), a inteligência espiritual (para questões cósmicas) e a inteligência existencial (para questões filosóficas). A aceitação das diferenças entre essas inteligências não foi ainda confirmada por outros investigadores, os quais têm verificado que elas se sobrepõem, sem se distinguir uma da outra.

As inteligências são consideradas sob certa forma, independentes. Por exemplo, as investigações feitas a adultos que de repente sofrem danos cerebrais, revelam que algumas faculdades são reparadas enquanto que outras são perdidas. Esta independência nas inteligências implica que um nível de desenvolvimento elevado numa inteligência não implica um nível elevado numa outra inteligência.

No entanto, também é verdade que quase todas as actividades requerem o uso de

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

diversas inteligências. Por exemplo, para se ser um violinista reconhecido, exige desenvolvimento cinestético-corporal, a capacidade interpessoal de se relacionar com o público, a parte da inteligência musical...

### Implicações na Educação

A teoria das inteligências múltiplas foi desenvolvida como uma explicação da cognição humana, podendo ser submetida a testes empíricos. Uma vez que todas as inteligências são parte da herança humana genética, em dado momento, cada inteligência manifesta-se universalmente, independentemente da educação ou apoio cultural (Gardner, 1993). Todos os seres humanos possuem assim certas capacidades essenciais em algumas inteligências mas existem aqueles indivíduos que são considerados “promissores”: são extremamente bem dotados com as capacidades e habilidades de uma certa (ou mais) inteligência. Este facto torna-se importante para a cultura onde o indivíduo se encontra inserido pois é um recurso importante que permite ao grupo desenvolver-se se for estimulado para bem de todos. No entanto, muitos talentos estão em perigo... Muitos talentos são negligenciados diariamente. A capacidade de demonstrar o potencial é muitas vezes impedida de se revelar ao nível da escolaridade, por um currículo rígido e inflexível.

Estreitamente ligada à evolução da inteligência de cada pessoa está a necessidade de um ambiente educacional que a ajude a atingir o seu potencial máximo. Gardner (1993) defendeu uma abordagem desenvolvimentalista da educação: uma vez que é reconhecido que as crianças em diferentes idades possuem diferentes interesses, respondem a diferentes formas de informação cultural e assimilam conteúdos com diferentes estruturas motivacionais e cognitivas, é importante que a educação fornecida respeite esses factores de desenvolvimento.

O conhecimento da diversidade da mente deveria originar formas de educação

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

diferentes para responder a essas diferenças. O potencial de cada indivíduo deveria ser estimulado de forma a ser maximizado. Se a educação for centrada no indivíduo, uma crescente percentagem de alunos será estimulada, melhorando os seus níveis de auto-estima.

Ao nível do pré-escolar, Gardner (1994) enfatizou a importância de ser dada à criança a oportunidade de trabalhar com diferentes materiais que nutram diferentes formas de inteligência. O papel do adulto é aqui fundamental, pois a criança deve ter a oportunidade de observar o adulto nos diversos espaços da sala de actividades, facilitando o intercâmbio social com ele.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL

E

INTERACÇÃO ENTRE PARES

## **Desenvolvimento Social e Interação entre Pares**

### **Estatuto Sociométrico e Concepção das Relações**

O estudo da relação entre pares tem sido conseguido com o apoio da sociometria. A sociometria teve as suas raízes no decurso dos anos 20 com base no trabalho do psiquiatra americano Jacob Moreno (1934) e como o nome indica, é uma disciplina que trata da medida das relações sociais. À medida que Moreno foi desenvolvendo o seu modelo teórico das relações psico-socio lógicas, cruzando-se com a vertente das ciências sociais que Gurvitch (1936 cit. Soczka, 1984) designou por microssociologia, o termo foi ganhando significações variadas e cada vez mais englobantes a ponto de entender por sociometria não somente “o estudo matemático das características psicológicas dos conjuntos sociais” (Moreno, 1923) como também uma “microscopia social” (Moreno, 1934).

Neste trabalho, considera-se a sociometria como apenas o conjunto extremamente diversificado de técnicas matemáticas que, embora tendo a sua origem nas técnicas de Moreno (1934) e discípulos dos anos 30, se foram desenvolvendo desde então em plena autonomia das conceptualizações morenianas acerca do funcionamento da sociedade global. Este conjunto de técnicas radica no designado “teste sociométrico”, técnica através da qual se interrogavam os elementos de um conjunto de indivíduos acerca das suas preferências, indiferenças e rejeições em relação aos restantes indivíduos, em função de um ou mais critérios. Tentou-se assim, conhecer a teia das relações afectivas a partir dos actos de escolha, não escolha e rejeição, em grupos de dimensão relativamente limitada. Considerou que as relações e experiências interpessoais deviam ser compreendidas tendo em conta os seguintes aspectos: atracção e repulsão. Atracção era entendida como as forças positivas que aproximam as pessoas; repulsão como as forças negativas que afastam as pessoas. Estas duas forças não eram separadas mas faziam parte de um triângulo cuja terceira dimensão era a indiferença. Na ausência de sentimentos de atracção ou repulsão, o indivíduo sentia-se indiferente.

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

Estes conceitos foram amplamente utilizados nos anos 40 para estudar as experiências e relações sociais das crianças (Hunt & Solomon, 1942). Avanços metodológicos foram feitos na sociometria por Bronfenbrenner (1943,1944), Thompson and Powell (1951) e Dunnington (1957), pelo que, nos finais dos anos 50 encontrava-se desenvolvido um index do estatuto da criança na relação entre pares.

Brofenbrenner (1943, 1944) demonstrou que: (a) é possível abordar-se eficientemente problemas de estatuto, estrutura e desenvolvimento, recorrendo a técnicas matemáticas; (b) o conceito de desvio em relação à esperança aleatória proporciona uma base de derivação de índices utilizáveis na comparação de estatutos sociais, do grau de coesão de grupos, etc; (c) a definição da estrutura e do estatuto sociométrico em função deste critério de desvio em relação ao acaso permite a evidencia de linhas de tensão grupais dificilmente constatáveis por mera observação da sociomatrix.

Através da sociometria considerou-se assim possível medir as relações sociais, recolher informação sobre as escolhas interpessoais, especialmente a escolha de amizades entre membros de um grupo, o que permite o estudo mais minucioso e rigoroso das capacidades da infância.

### **Precocidade na Relação entre Pares**

Uma variedade de estudos feitos nos últimos anos revelou que criança pequena demonstra interesse no outro, reage diferentemente em relação a outras crianças e aos adultos, e varia as suas interações de acordo com contextos sociais (presença ou ausência da mãe), ambientes físicos (ambiente familiar versus não familiar) e presença ou ausência de brinquedos (Parke & Asher, 1983).

Mesmo nos primeiros anos de vida, evidências de capacidades sociais rudimentares já são visíveis, embora a frequência e complexidade dos intercâmbios criança-criança seja limitada. Vandell, Wilson e Buchanan (1980 cit. por Parke &

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

Asher, 1983) estudaram a interacção de pares de bebés de 6, 9 e 12 meses e descobriram que, actos sociais simples (ex. um sorriso, a vocalização) eram tão comuns como seqüências de acções sociais (isto é, acções seguidas por um pequeno período de interacções sociais com outras crianças) ou actos semi-sociais (actividades centradas num brinquedo comum mas sem interacção entre as crianças). Embora a interacção social ainda seja limitada no segundo ano de vida, a natureza dos elementos interactivos muda durante este período. O olhar surge cedo, seguido do toque e da procura, e só depois surge a actividade coordenada. Diferentes resultados surgiram da observação de jogos sociais entre bebés com 18 e o parceiro de 12 a 24 meses. Uma variedade de comportamentos no jogo foi isolada usando jogos de bolas, incluindo: (a) envolvimento mútuo; (b) atirar-agarra; (c) repetição de sequencia do parceiro; (d) não-significado (as actividades incorporadas num jogo não tinham significado) (Goldman & Ross, 1978; Hay & Ross, 1979; Ross, 1982 cit. por Parke & Asher, 1983).

Igualmente importante na estimulação para a aprendizagem é o afecto, ingrediente importante na interacção pais-criança desde sempre. Clarke e Stewart (1973 cit. por Parke & Asher, 1983) entrevistaram 36 mães de forma a verificarem a percentagem de estimulação social que nutriram ao seu bebé na idade dos 9 aos 18 meses. Os resultados indicaram que, o desenvolvimento cognitivo, de linguagem e social se relacionava significativamente com o cuidado maternal. A estimulação verbal tem um efeito especialmente importante na capacidade posterior em compreender e expressar linguagem. Também uma relação acentuada entre a complexidade das brincadeiras na infância e o tempo despendido pelas mães nas brincadeiras em bebés, foi encontrada.

### Relação entre Pares e Estatuto

Ao longo da sua história, o estudo da relação entre pares foi dominado por aproximação às diferenças individuais que enfatizavam diferentes níveis de aceitação ou rejeição na classe (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge et al., 1986; Gottman, 1977;

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

Hartup et al. 1967; Koch, 1933; Marshall & MacCandless, 1957; Putallaz, 1983 cit. por Parker & Asher, 1993). Esta linha de investigação trouxe importantes dados sobre a origem, manutenção e modificação da aceitação da criança pelo grupo de pares. Um progresso particular foi feito em perceber como diferentes processos comportamentais e socio-cognitivos influenciam o estatuto da criança no grupo de pares (Asher and Coie, 1990 cit. por Parker & Asher, 1993).

Coie & Dodge (1982 cit. por Parke & Asher, 1983), exploraram as vantagens da avaliação de pares para estudarem as mudanças no desenvolvimento dos atributos que as crianças gostam e não gostam nos seus pares. Verificaram a emergência do estatuto no grupo e os comportamentos que levam à aceitação versus rejeição. Os resultados dos seus estudos indicam que, quando as crianças são colocadas num novo grupo o seu estatuto rapidamente se correlaciona com o estatuto numa situação normal de sala de aulas. Indicam ainda que existem resultados claros de comportamentos positivos versus negativos que originam o estatuto. Na literatura mais recente, tem de ser feita uma distinção entre as crianças que são negligenciadas pelos seus pares e as que são rejeitadas. Estes dois grupos de crianças mostram diferentes estilos de interacção e parece que o estatuto de rejeitado é mais estável ao longo do ano.

As investigações feitas sobre a relação entre pares na infância acentuaram-se nos últimos anos, sendo focado o desenvolvimento da competência social e a relação entre a competência social e o estatuto no grupo de pares. As relações entre pares foram reconhecidas como um factor crítico no desenvolvimento das crianças (Kennedy, 1988; Parker & Asher, 1987 cit. por Cornell et al. 1990). As avaliações disponíveis indicam que uma fraca aceitação entre pares se encontra relacionada com sérias dificuldades de ajustamento na vida futura (Parker & Asher, 1987 cit. por Cornell et al. 1990). As investigações tentam então identificar características psicológicas ou comportamentais necessárias para uma boa aceitação social.

Bukowski e Newcomb (1987 cit. por Parker & Asher, 1993), examinaram de que forma a aceitação de grupos, amizade e qualidade da amizade, influenciaram os

sentimentos que a criança tinha de competência social e de valorização pessoal. Três medidas da qualidade da amizade foram obtidas através das qualidades que as crianças exprimiam em relação ao seu melhor amigo: (a) proximidade (importância, relação e intimidade); (b) suporte (comportamento prosocial, lealdade); (c) amizade geral (brincadeira, associação, resolução de conflito). O trabalho empírico sobre as diferenças individuais no ajustamento da amizade nas crianças está emergir caracterizando-se por duas vertentes:

- Uma foca-se na distinção entre ter e não ter amigos. A evidencia demonstra que ter ou não ter um amigo tem importância fulcral no desenvolvimento da competência social da criança, ao mesmo tempo em que diferenças importantes ao nível do comportamento e do desenvolvimento socio-cognitivo existem entre crianças com e sem amigos.
- Outra vertente, foca-se nas crianças com amigos e está direccionada para a qualidade da amizade entre as crianças (Parker & Asher, 1993).

### Rejeição entre Pares

Coie (1990 cit. Coie, 1999), desenvolveu um modelo teórico de rejeição entre pares distinguindo entre a fase emergente (em que a interação entre pares leva à rejeição inicial) e a fase constante (em que a rejeição dos pares se torna estável e começa a influenciar a cognição social e os padrões de comportamento tanto na criança como no grupo, o que futuramente acimentará um estatuto de rejeição). Enquanto que na fase emergente as relações negativas da criança podem ser temporárias e circunstanciais, tornam-se mais estáveis e generalizadas para quem se encontra na fase constante. A teoria de Coie (1990 cit. Coie, 1999) sobre a rejeição de pares focou-se primariamente na dinâmica da criança individualmente e no grupo de pares.

Ladd, Price & Hart (1990 cit. por Coie, 1999) examinaram padrões longitudinais

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

de interacção social em crianças pré-escolares no decorrer de um ano, e relata que, quando as crianças surgem como rejeitadas, são mais excluídas de grupos de brincadeiras. Esta exclusão assume diferentes formas: não só são impedidas de desenvolver competências sociais como são compelidas para se relacionarem com outras igualmente rejeitadas. A relação com crianças cronicamente rejeitadas pode estigmatizar aquelas que o começam a ser, conduzindo a um ciclo de crescente rejeição e ostracismo por parte do grupo.

O contacto com crianças de fora do contexto escolar, pode ser uma boa oportunidade para que as crianças que começam a ser rejeitadas aprendam normas sociais, modelos de conduta social apropriados e possibilitam a melhoria da auto-estima.

### **Crianças Sobredotadas e Rejeição entre Pares**

A investigação sobre a possível rejeição das crianças sobredotadas por pares com capacidades consideradas dentro da média obteve uma maior importância nos últimos anos.

Embora Hollingworth (1942 cit. por Pereira, 1998) constatasse que, quanto maior era a diferença de QI entre a criança sobredotada e o grupo, menor era a aceitação da criança sobredotada, existem pesquisas actuais que demonstram que, até ao fim do ensino básico, as crianças com capacidades acima da média gozam de um estatuto favorável entre os pares, tornando-se este panorama diferente na adolescência, quando as raparigas, em particular, podem experimentar um declínio no estatuto (Austin & Draper, 1981; Schneider, 1897 cit. por Cornell et al., 1990).

Desafiando a noção popular de que as crianças sobredotadas são socialmente isoladas, também Austin & Draper (1981), Gamble (1975) e Schneider (1987) realizaram diversas investigações sobre crianças dotadas e não dotadas. Concluíram que as crianças sobredotadas eram tão bem aceites como as não sobredotadas. No entanto, os resultados variam em função do sexo e do nível de QI (acima de 150).

A maioria das pesquisas feita sobre o estatuto das crianças com elevadas capacidades relaciona-se com a implicação do rótulo de “sobredotados” e a implicação que trará colocá-los em programas especiais.



SOBREDOTAÇÃO

## Sobredotação

### Conceito de Sobredotação

#### Até ao Século XX

*“ Nullum magnum ingenium sine mistura mentiae ”*

*Sêneca (cit. por Pereira, 1997, p.11)*

Tentar compreender o conceito de Sobredotação requer um olhar retrospectivo na história do Homem.

Desde sempre, a História do Homem foi marcada por quem possuía capacidades de resolver problemas ou desempenhar actividades que se sobrepunham às capacidades do Homem comum. Estes, com uma capacidade extraordinária detinham o esperado papel de contribuir para a sobrevivência social e para o desenvolvimento cultural, talvez desde o início da vida em grupo. Se tomarmos em consideração o Homo Sapiens, verificamos que a sua sobrevivência dependia da orientação daqueles que eram mais astutos em caçar e pescar possuíam uma maior capacidade física e eram capazes de prever mudanças climáticas. Poderá então classificar-se estes indivíduos como Sobredotados? Como se identificam estes indivíduos com capacidades extraordinárias? Como se explica a sua sobredotação?

Estas são questões que se prolongam até aos nossos dias, e que, segundo Grinder (1990) estão muito longe de serem conclusivas.

Poderemos talvez distinguir três épocas, culturalmente diferentes, relativamente à compreensão da sobredotação:

- A primeira emergiu num período cultural em que o poder intelectual extraordinário era acreditado como transcendente ao processo mental da mente

comum; um produto das forças do mal. O sobredotado era assim um herege, o que está sob a influência das forças do mal, possuído pelo demônio.

- A segunda estendeu-se desde o início da Renascença até ao séc. XIX, num período em que, quem demonstrasse capacidades superiores era considerado portador de alienação mental incurável, uma doença terrível que deveria ser evitada a todo o custo. A excepcionalidade (os génios, os sábios, os grandes cientistas) passou a ter uma explicação patológica, tendo subjacente um processo neurótico. Acreditou-se que cada indivíduo possui determinada quantidade de energia que não deveria ser usada depressa demais. Quando isso acontecia, como no caso das crianças sobredotadas, corria-se o risco de conduzir à insanidade mental.
- A terceira decorreu quando Charles Darwin, Thomas Huxley, Herbert Spencer e muitos outros investigadores da natureza humana se começaram a interessar pelo estudo da sobredotação, partindo do indivíduo e das suas diferenças.

Sir Francis Galton é actualmente considerado como o pioneiro do estudo científico da Sobredotação, ao publicar o seu livro “Hereditary Genius” (1869/1892), procurando definir como e em que percentagem as capacidades individuais eram transmitidas hereditariamente. Segundo ele, cada geração tem um poder enorme em relação às capacidades naturais dos que os antecederam.

### Século XX

*“ Gifted children are those individuals from kindergarten through high school age who show unusual promise in some socially useful area and whose talents might be stimulated.”*

*Dehaan & Havighurst (1957 cit. por Gallagher & Courtright, 1986, p.101)*

Ao longo do século XX, a relação entre a loucura e o talento continuou a ser fonte de fascinação para os investigadores (Cox, 1926; Ellis, 1926; Bowerman, 1947 cit. por Pereira, 1997). A controvérsia estava longe do seu fim, como se verificou com Karlsson (1974,1984 cit. por Pereira, 1997) que propõe a origem genética da

criatividade e defendeu que os genes responsáveis pela predisposição para a esquizofrenia são os mesmos que “codificam” a competência criativa.

Binet (1905 cit. por, ) viria a ter um contributo decisivo para a viragem no historial da sobredotação. No virar do século, foi incumbido de identificar quais os alunos que teriam sucesso e quais os que fracassariam no ensino elementar, em Paris. Elaborou assim uma série de itens que aplicaria em crianças desse grau de ensino e que, identificariam posteriormente quais os que indicavam o objectivo proposto. O trabalho executado pela equipa de Binet levou à criação dos primeiros testes de inteligência, iniciando-se uma nova era na definição do sobredotado através de um critério objectivo: a pontuação num teste de inteligência. Decorrente desta corrente, pressupõe-se a condição inata da genialidade, defende-se o carácter monolítico da inteligência (factor G), e o desempenho nas escalas de QI (que deve ser igual ou superior a 140) surge como factor determinante de identificação.

Desde então, vários são os estudos efectuados, como é o caso de Terman (1920) que, com o primeiro estudo longitudinal (1925-1959) definiu que crianças sobredotadas são aquelas que apresentam um Q.I. igual ou superior a 140 de acordo com a escala referida. A sua concepção teórica central concebeu a inteligência como um traço fixo e imutável, cujo desenvolvimento é feito através de um processo maturacional. A sua ampla amostra (1000 crianças californianas), numa média de 11 anos de idade, veio trazer o grande contributo de declarar os sobredotados como sujeitos socialmente ajustados e detentores de boa saúde mental. Terman & Devoss (1924 cit. por Pereira, 1997, p.15) afirmaram que: ... *the “eccentricity of genius” is largely a myth*. A teoria da neurose associada à sobredotação não era mais um facto.

Leta Hollingworth (1942) é o outro marco de referência neste período da história da sobredotação, sendo considerada a pioneira do estudo das necessidades sociais e emocionais das crianças sobredotadas. Assim como Terman (1925), considerou o QI o primeiro critério de sobredotação mas introduziu a noção de grau ao estabelecer a diferença entre sobredotação e genialidade: um indivíduo com um QI igual ou superior a 130 era considerado sobredotado enquanto que um QI de 180 era

considerado o escore mínimo para a genialidade intelectual. Verificou que crianças com QI superior 150 apresentavam dificuldades de ajustamento social e emocional, necessitando de acompanhamento especializado. Concluiu que as perturbações emocionais na infância e as dificuldades de ajustamento social na idade adulta, têm relação directa com o QI.

A partir dos anos sessenta o conceito de sobredotação, estreitamente ligado à função do intelecto, foi gradualmente alargado para outras áreas do desenvolvimento. Reconheceram-se as limitações dos testes de inteligência, procederam-se a novas conceptualizações da inteligência (abordagens multifactoriais, hierarquizadas ou não), recorrendo-se a novas metodologias que procuram analisar não os resultados mas os processos.

Guilford (1960) teve um papel importante nesta mudança ao desenvolver novas pesquisas sobre a natureza do intelecto, sugerindo um novo aspecto da inteligência que não é possível de ser medido de forma correcta pelos testes de inteligência: a Criatividade. Também Gardner (1995) focou as diferentes inteligências ao invés de focar apenas uma inteligência (Teoria das Inteligências Múltiplas).

Nesta década, a investigação deixou de se centrar apenas na teoria para ressaltar a prática educativa, principalmente nos Estados Unidos da América.

### **Correntes Actuais**

Duas são as principais perspectivas (Joan Freeman, 1998) que se posicionam em relação à sobredotação:

- Uma perspectiva genética defendida por Thompson and Plomin (1993). Baseada nos estudos de Minnesota sobre gémeos idênticos e não idênticos, concluíram que existe uma “considerável influência genética nas capacidades cognitivas gerais”, embora seja descrita mais em termos de possibilidade do que de determinismo, não considerando existir alguma transmissão hereditária do gene da sobredotação. Estes estudos concluíram que, cerca de 70% da variação de Q.I. é determinada pelos genes

(a mais forte correlação encontrada) assim como 50% das diferenças de personalidade e, cerca de 40% das diferenças em interesses pessoais.

- Uma perspectiva ambientalista que defende que os factores motivacionais são defendidos como tão importantes como as capacidades intelectuais na realização do indivíduo. Nos estudos feitos sobre adolescentes sobredotados Csikszentmihalyi et al. (1993) verificaram a dependência que existe entre os bons resultados e o meio social: quanto maior motivação e apoio sentiam mais desenvolvidas se tornavam as suas capacidades.

Também Sylva (1994) concluiu que as escolas alteram verdadeiramente a concepção das crianças sobre si mesmas, com um efeito significativo no desenvolvimento das suas capacidades, tanto na escola como na vida futura.

Contudo, em ambas as perspectivas, uma nova forma de perspectivar a inteligência está a emergir, definindo um perfil de capacidades mais detalhado. É o que propôs Gardner (1995) com o modelo mais flexível de distinguir diferentes áreas de inteligência, que poderão desenvolver resultados extraordinários em diferentes áreas. A perspectiva de inteligência que correntemente tem a maior aceitação é assim mais geral e refere-se aos seus elementos dinâmicos - que é a forma individual de organizar e utilizar conhecimentos numa perspectiva direccionada, a qual é fortemente dependente do ambiente social e educacional (Sternberg, 1985; Collier, 1994).

A teoria dinâmica da sobredotação (DTG) foi baseada nos conceitos de Vygotsky (1983) sobre o desenvolvimento de “maior e menor sobredotação”. Salientou o paradigma de que, a sobredotação ou a ausência desta são possivelmente resultantes dos obstáculos que se colocam ao desenvolvimento da Criança. Esta teoria assente numa base dinâmica teve algumas das suas raízes no trabalho desenvolvido sobre a ZDP.

### A Criança Sobredotada e o Sistema Educativo

O atendimento à criança sobredotada, reveste-se de diferentes modalidades em diferentes países. Apresentam-se breves referências ao sistema educativo nos diferentes continentes.

#### ▪ Continente Africano

Desde 1986 que foram desenvolvidos programas governamentais pioneiros de educação a sobredotados na Nigéria (Kolo, 1992). De acordo com uma Política Nacional de Educação (National Policy on Education) entre as crianças a serem servidas com programas de educação especial encontram-se as crianças sobredotadas.

Em 1985, foi estabelecido um comité nacional para a educação de crianças sobredotadas e talentosas, em que se recomendavam critérios múltiplos de identificação e uma educação flexível a desenvolver.

Em 1993, as autoridades da capital federal da Nigéria (Abuja) estabeleceram uma escola especial para crianças sobredotadas: oferece um currículo principalmente orientado para a tecnologia de forma a desenvolver a nação nesse domínio.

#### ▪ Continente Americano

Nos EUA existem dois milhões de alunos integrados em programas especiais para sobredotados.

A 1ª medida pedagógica foi tomada em 1862 por William T. Harris, director das escolas públicas de Saint-Louis permitindo promoções individuais para alunos sobredotados. Em 1901, em Worcester, foi criada a primeira escola para crianças sobredotadas, sob a forma de uma escola preparatória para o ensino secundário. Nos últimos vinte anos verifica-se um esforço para desenvolver programas educativos de qualidade para alunos sobredotados, existindo grande número de iniciativas privadas e públicas.

No Brasil a história da sobredotação pode situar-se no “antes” e “depois” de 1971 (Alencar, 1986 cit. por Falcão, 1992, p. 24). Até à referida data não existia nada relevante para mencionar, destacando-se no entanto a obra de Leoni Kassef (1931 cit.

por 1992). Em 1971, fixa-se a lei nº 5697 que pela primeira vez dá destaque ao problema e realiza-se o “I Seminário para o Sobredotado”, que reuniu os principais educadores interessados no tema e a partir do qual se começa a reconhecer a importância de uma outra forma de atendimento.

- **Continente Asiático**

A educação parece ser a chave para virar a China para uma época industrializada (Dorothy Sisk, 1992). Não se podendo desligar da “política do filho único”, os chineses acreditam que a criança deve ser ensinada a pensar e a agir em diferentes direções. Acreditam firmemente que, quando uma Criança é propriamente educada a pensar e a agir, agirão apropriadamente no futuro.

A educação tem sofrido modificações desde 1978, sendo nessa altura que a educação dos sobredotados foi formalmente instituída na República da China. Criaram-se assim escolas destinadas somente a crianças sobredotadas, existindo cerca de 150 classes experimentais em escolas do ensino básico e secundário que consideram a criatividade, a inteligência, a independência e a persistência os critérios determinantes de uma criança sobredotada e não a sua idade (Madame Zha Zixiu, citada por Dorothy Sisk, 1991). Assim, o tempo de escolaridade é menor para as crianças sobredotadas em qualquer grau de ensino. No total, crianças sobredotadas finalizam a escolaridade entre dois a quatro anos antes das restantes.

Depois do horário escolar, frequentam o “Children’s Palace”, onde desenvolvem actividades nas diferentes áreas expressivas. Aqui, as crianças de todas as idades movimentam-se livremente pelas salas repletas de actividades (teatro de fantoches; escrita; laboratórios de ciência; salas de música; etc) As regras são simples: os que querem seguir a sua área de interesse devem fazer um contrato para terem um número determinado de lições. Se não as frequentarem todas (sem uma boa justificação), não podem continuar (Freeman, 1998).

Existe um grande entusiasmo em recompensar e identificar o talento em qualquer dimensão. Desenvolvem-se excelentes programas para a infância que demonstram a capacidade dos profissionais chineses para encaminhar talentos em escolas especializadas (Dorothy Sisk, 1991). O ênfase é colocado num ensino individualizado e para que tal aconteça, é considerada essencial uma excelente

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

formação dos professores combinada com motivação e trabalho árduo.

A Coreia do Sul demonstra actualmente um compromisso apaixonado para com a educação. Debatem-se no entanto com as questões de como desenvolver uma igualdade de oportunidades educativas e como atender as crianças sobredotadas (Wollam, 1992). Tendo uma influência de Confúcio no sistema educativo, desde o século X que para seleccionar os jovens mais brilhantes para ocupar posições no governo, os imperadores chineses instituíram uma serie de exames rigorosos e competitivos.

Os estudantes têm um horário escolar rigoroso e estudam com fervor, existindo uma pressão demasiado grande que nem todos conseguem suportar. Ironicamente, este zelo educativo em que todos consideram uma educação superior como a única via aceite para alcançar o status e o prestígio, tornou difícil estabelecer programas para sobredotados. Embora seja rara, o governo considera necessária uma reforma adicional (Wollam, 1992).

No Japão, o sistema educacional prima pela qualidade desenvolvendo actividades muito diversificadas que permitam a todos desenvolver o seu melhor. Existem cinco regras subjacentes ao sistema de ensino:

- 1ª Eu sou capaz.
- 2ª Eu vou continuar tentando até ser bem sucedido no que faço.
- 3ª Eu vou fazer o melhor possível.
- 4ª Eu tenho responsabilidade no que faço.
- 5ª Eu aprecio a delicadeza.

Com base nestas regras desenvolve-se um sistema educativo personalizado e dirigido a todos, não existindo no sistema público programas educacionais para atender sobredotados.

“O tempo de permanência na escola é elevado, o prazer e o interesse dos alunos é grande, a liberdade na sala de aula é muita e as actividades recreativas são diversificadas” (Ilídio Falcão, 1992, p.27).

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

### ▪ Continente Australiano

Na Austrália desde há muito que se desenvolve trabalho na área da sobredotação. Inicialmente, era desenvolvido individualmente por quem reconhecia as capacidades da criança e queria desenvolvê-las o melhor possível, mas em 1985 é criada a Associação Australiana para a Educação dos Sobredotados e Talentosos (AAEGT), que organizou cursos de formação para educadores e pais (Robinson, 1992).

Em “Directrizes da Secretaria da Direcção-Geral da Austrália” (1978), escrevia-se: “A Austrália está a começar a tomar consciência de que, no mundo actual, a sobrevivência industrial e económica de Países depende em larga escala da procura e da estimulação daquilo que é excelente e de que um dos recursos mais valiosos é a inteligência superior de alguns indivíduos (Falcão, 1992).

Actualmente, é política comum defendida pelo Ministério da Saúde, Educação e Artes, desenvolver uma formação profissional que permita identificar e acompanhar sobredotados de forma correcta. Assim, as escolas são encorajadas na sua identificação e a desenvolver estratégias dentro do próprio currículo educativo.

### ▪ Continente Europeu

Na Holanda, o interesse por esta questão teve o seu início após a criação da Associação para Sobredotados em 1979. Actualmente são desenvolvidos diferentes estudos baseados nas ideias de Renzulli (Freeman, 1998).

Na Turquia, desde há muito que se aceita e desenvolve uma realidade do sobredotado. Há algumas décadas foi fundada uma escola para alunos excepcionalmente competentes na área das Ciências e nas escolas do 1º grau existem classes para alunos sobredotados (Ilídio Falcão, 1992).

No Irão foram fundadas cinco escolas em Teerão, que atendem alunos considerados intelectualmente superiores. Em 1982- 1983, cerca de 3500 alunos foram atendidos em escolas especiais com programas de enriquecimento variados (Brooman, 1982; cit. por Ilídio Falcão, 1992).

Na França, apesar de existir a Associação Nacional de Sobredotados, existe ainda resistência por parte do sistema educativo à implementação de uma “pedagogia do sobredotado”.

Em Israel a educação para sobredotados foi estabelecida há dezoito anos pelo

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

Ministério da Educação e Cultura que orienta a maioria das instituições educativas. Partindo de classes experimentais, servem agora 20.000 alunos, incluindo classes especiais em escolas regulares, programas extra-curriculares, cursos de enriquecimento, e cursos especiais de ciência desenvolvidos por colégios e universidades (Burg, 1992).

Têm-se desenvolvidos estudos notáveis nesta área, graças essencialmente à Universidade de Telavive e a Dr<sup>a</sup> Erika Landau. O modo de atendimento é feito através de programas de enriquecimento complementado por apoios extra-curriculares. Assim, foi criado o Instituto Jovem para a Promoção da Arte e da Ciência, onde se procura estimular a imaginação da criança.

No final dos anos 50 a União Soviética colocou a educação como prioridade na sua agenda política, criando-se dois géneros de escolas para sobredotados: as que privilegiavam o desenvolvimento científico-intelectual e as que privilegiavam o ensino de línguas estrangeiras, artes e literatura. Estimulou-se assim uma competitividade agressiva e uma habilidade para competir (Grigorenko, 1993). No início de 1961, Skudina (1961 cit. por Falcão, 1992) sugeria que todos os professores deveriam estar atentos a cada um dos alunos procurando conhecer os seus interesses, pois muitas vezes são sintomas de dotes especiais. Existe um grande interesse pelo cultivo da criatividade desde o jardim de infância até ao final do secundário, privilegiando-se o ensino em diferentes domínios como o artístico.

Desenvolveram-se actividades extra-curriculares de apoio que decorrem em Clubes ou Círculos especiais, ou nas Casas ou Palácios dos Pioneiros, sendo o enriquecimento prática corrente.

Em Inglaterra ainda existe grande controvérsia sobre o caminho a seguir: por um lado, autores como Waddington (1961) e Le Tendre (1968 cit. por Ilídio Falcão, 1992) acreditam que o sobredotado é quem tem sido menos beneficiado, principalmente os que frequentam o 1º grau de ensino, o que torna imprescindível um maior reconhecimento das suas necessidades; por outro lado, autores como Traummansdorff (1969 cit. por Ilídio Falcão, 1992) defendem que estes não necessitam de atendimento específico mas de ambientes estimulantes; e ainda por outro lado, existem autores que defendem que esta preocupação sempre dominou o pensamento educacional inglês, como é o caso de Rushhome (1961 cit. por Ilídio

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

Falcão, 1992). Predomina essencialmente o talento intelectual na identificação da criança sobredotada, assim como os questionários aplicados aos pais e as observações dos professores.

Existem apenas duas escolas privadas que oferecem educação para sobredotados, as restantes escolas providenciam cursos de aceleração e de enriquecimento. O aspecto que mais se pode valorizar na educação britânica para sobredotados é, talvez, a sua flexibilidade pois permite diferentes maneiras de estimular e enriquecer as suas capacidades (Freeman, 1992).

Na Alemanha só actualmente se notam diferentes actividades em diferentes pontos do país: o pensamento indutivo está a ser pesquisado por Klauer em Aachen; o papel da família e da música por Melhorn em Leipzig; o auto-conceito e desenvolvimento da motivação, por Dahme em Hamburgo; desenvolvimento precoce por Stapf em Tübingen e por Urban em Hanover (Freeman, 1998). Em Bonn encontra-se a fundação do “European Council for High Ability- ECHA” que desenvolve actividades de informação e aconselhamento.

### Perspectiva Histórica em Portugal

Enquadrando-se no âmbito das necessidades educativas especiais, é feita uma breve referência ao desenvolvimento que se tem verificado. Segundo a divisão histórica proposta por peritos da OCDE (1984), a organização de apoio a crianças e jovens com deficiências divide-se em três fases:

- A primeira referiu-se à segunda metade do século XX, período em que se criaram as primeiras instituições para cegos e surdos, normalmente de iniciativa privada: os designados Asilos.
- A segunda que decorreu durante os anos 60 foi caracterizada por uma forte intervenção de natureza pública, liderada pelo Ministério dos Assuntos Sociais. Criaram-se centros de educação especial e centros de observação e realizaram-se os primeiros programas de formação especializada de professores, fora do âmbito do

Ministério da Educação.

- A terceira com início nos anos 70 foi principalmente liderada pelo Ministério da Educação, que vai criar as Divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básicos e Secundário (1972) fomentando a integração escolar.

Nos finais dos anos 70 surgiram assim as primeiras tentativas de organizar uma actividade de integração coerente. Criaram-se as “Equipas do Ensino Especial Integrado” (1976) para “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiências”. Estas equipas que podiam integrar docentes de diferentes níveis de ensino, organizavam-se nas seguintes modalidades: sala de apoio permanente; núcleos de apoio à deficiência auditiva; sala de apoio; apoio dentro da sala e ao professor da classe.

### **Anos 80: Publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo**

Durante a década de 70 e parte da década de 80 verificou-se um aumento de estabelecimentos da educação especial. Em 1978-1979 o número de crianças atendidas nas 132 escolas especiais ultrapassava os 8000 e no ensino integrado existiam 22 equipas de educação especial que atendiam cerca de 1100 alunos. De 1982--1983 a 1995-1996 duplicou o número de alunos ao nível do atendimento integrado (de cerca de 3300 para 36 642 alunos). Se o aumento do nível de apoio a alunos de escolas especiais não aumentou tão consideravelmente (pouco mais de 1000 alunos), tal não significa que o número de escolas de segregação não aumentasse. Segundo Bairrão (1998) a compensação das famílias por via do subsídio de educação especial, relativos aos encargos de frequência de estabelecimentos, constituiu um estímulo à proliferação das estruturas de educação especial com fins lucrativos.

Até finais dos anos 80, assistiu-se a um aumento aparentemente desarticulado dos serviços da educação especial: as equipas do ensino especial integrado da ex-DGEB e da ex-DGES; os núcleos que apoiam crianças deficientes auditivas (NACDA); os

núcleos de apoio à deficiência auditiva (NADA); as unidades de orientação educativa e as classes especiais e as classes de apoio do Instituto Aurélio da Costa Ferreira.

Em 4 de Outubro de 1986 foi publicada a Lei nº 46/86, que irá alterar as concepções de “educação integrada”: a educação especial é integrada definitivamente no sistema de ensino.

Será com a publicação da Lei de Bases que o conceito de sobredotação integra o conceito de necessidades educativas especiais em Portugal? Procedendo a uma análise mais detalhada no que se refere ao ensino especial, verificamos que:

- No artigo 7º (Objectivos) refere: *Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.* Salienta-se a importância de um contexto adequado, mas, as necessidades específicas referem-se ainda e só, a incapacidades físicas e mentais...
- No artigo 17 (Âmbito e objectivos da educação especial) refere: *A educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais.* É um reforço do artigo em cima citado.
- No artigo 18 (Organização da educação especial) selecciona os seguintes aspectos: *1. A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoio de educadores especializados e 2. A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência do educando e ainda 7. Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.* É importante que o ministério fique definitivamente responsável pela

coordenação e avaliação do ensino especial, mas enquadrando o reconhecimento da categoria de sobredotação nas necessidades educativas especiais. O facto de não se encontrar incluído, origina que os modelos diversificados de integração passarão ao lado das reais necessidades destas crianças aprofundando, o risco de desmotivação e insucesso numa etapa primordial de vida da criança: o ensino formal.

Derivada da Lei de Bases, vários são os diplomas que consagram medidas de actuação junto das crianças com NEE, continuando a associar no entanto as necessidades educativas específicas a deficiências físicas ou mentais como é o caso do Decreto Lei nº 35/90.

### **A Última Década**

Apresentam-se alguns documentos que consideramos relevantes para definir a evolução que o conceito de sobredotação sofreu na sua integração como necessidade educativa especial.

#### ▪ Decreto lei 319/ 91

Finalmente, é publicado no Diário da República de 23 de Agosto de 1991 o Decreto Lei nº 319, que vai preencher uma lacuna legislativa sentida no âmbito da Educação Especial, alargando e precisando o seu campo de acção. A lei aplica-se a todos os alunos com necessidades educativas especiais que frequentem os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário, e contém princípios inovadores na legislação portuguesa (Correia, 1997):

- Introduziu o conceito de “necessidades educativas especiais” baseado em critérios pedagógicos.
- Reconheceu que os problemas dos alunos devem ser encarados sob um ponto de vista educativo e propõe a descategorização, ou seja, o abandono da classificação por categorias de acordo com a deficiência da criança, baseada em decisões de foro médico, evitando rótulos.
- Privilegiou a máxima integração no ensino regular, responsabilizando a

escola pela procura de respostas adequadas.

Embora não refira quais as categorias do ensino especial, refere casos de “precocidade global”, no artigo 6<sup>a</sup> (Condições especiais de matrícula): *3. A matrícula efectuada ao abrigo da alínea b) do n.º1 apenas é autorizada aos alunos que, devidamente avaliados e preenchendo as condições a regulamentar por despacho do Ministério da Educação, demonstrem um atraso de desenvolvimento global que justifique o ingresso escolar um ano mais tarde do que é obrigatório ou que revelem uma precocidade global que aconselhe o ingresso um ano mais cedo do que é permitido no regime educativo comum.* Verificamos aqui a possibilidade de um ingresso antecipado no ensino básico, mas será que na realidade existe esta facilidade ou os caminhos a percorrer são ainda equívocos e pouco esclarecedores?

#### ▪ Declaração de Salamanca

A Declaração de Salamanca, aprovada em Junho de 1994 por representantes de 92 governos, entre os quais o de Portugal, e 25 organizações internacionais constituiu uma referência incontornável rumo a uma escola inclusiva.

Esta declaração colocou a questão dos direitos das crianças e jovens com NEE no contexto mais vasto dos direitos do homem, referindo a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.

Afirmou que *as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de desafios aos sistemas escolares. No contexto do enquadramento da acção, a expressão “necessidades especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares.*

O conceito de sobredotação está assim bem integrado neste documento,

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

esperando-se que suscite dúvidas aos profissionais de educação que se regiam por mitos associados a desempenhos fáceis e vidas facilitadas para quem sobredotado. É preciso não esquecer que existem áreas frágeis em cada criança e que as sobredotadas também as têm!

A riqueza afectiva que este documento constitui, terá que ser decisiva para o desenvolvimento de práticas inovadoras que respeitem a diferença de cada criança e que, não promovam um atendimento individual apenas para quem sofre de insucesso por incapacidade mas também, ironicamente, para quem sofre de insucesso por demasiada capacidade. Ao preconizar o envolvimento da família, a formação do educador, os projectos de investigação, propõe uma pedagogia dinâmica, centrada na especificidade de cada criança e com respostas adequadas à necessidade de cada um.

Uma quimera? Talvez... Talvez sim, se educadores e professores tentarem ainda transmitir um modelo único para todas as crianças. Talvez sim, se for negada a possibilidade de aceleração de aquisição de saberes que uma criança sobredotada exige. Talvez sim, se as bonitas palavras ficarem apenas no papel.

O DESENVOLVIMENTO SOCIAL  
DA  
CRIANÇA SOBREDOTADA

## O Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

*“Ele é o tipo de criança que um professor sonha pelo menos uma vez na vida ter como aluno. Mas agora que o temos não sabemos o que fazer com ele”*

*Gallagher & Weiss*

### Indicadores Precoces de Sobredotação

A preocupação actual com a identificação de atendimento de crianças sobredotadas é demonstrada pela literatura (Karnes & Johnson, 1990; Kitano, 1989; Whitmore, 1986 cit. por Barbour, 1992). Entre os diferentes pontos críticos considerados desde os anos 80, realça-se a lacuna existente na identificação apropriada e no desenvolvimento de programas adequados na infância. Segundo *National Report on Identification* (Richert, Alvino & Macdonnel, 1982 cit. por Shaklee, 1992, p. 134) existem quatro razões fundamentais para a pouca representatividade da população de crianças sobredotadas:

1. Definições limitadas do conceito de sobredotação.
2. Confusão entre a identificação e as opções subsequentes de programas.
3. Demasiada ênfase nos testes padronizados.
4. Os programas existentes servem poucos alunos com potencial elevado.

O que sucede então nos anos anteriores à escola? Será possível discernir o potencial elevado numa idade precoce? E será este potencial possível de ser nutrido no futuro? O estudo longitudinal de Terman (Terman & Oden, 1925, 1947, 1959 cit. por Tannenbaum, 1991), não oferece respostas pois foi efectuado com crianças do ensino básico cuja identificação como sobredotadas teve como base os resultados académicos. Talvez porque as crianças em idade pré-escolar raramente participem neste tipo de estudos, verifica-se pouca urgência em investir esforços especiais na investigação e na nutrição da sobredotação entre este grupo.

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

Os esforços para detectar sinais nos primeiros dois ou três anos da criança acentam principalmente em medidas administradas a populações normativas e à verificação dos resultados dos testes nestas mesmas crianças quando já têm idade suficiente para responderem de uma forma credível aos testes Stanford-Binet.

Também ao nível da compreensão da forma como as crianças precoces progredem nos estádios piagetianos de desenvolvimento existem poucos estudos. Os resultados são mais consistentes nos estádios mais avançados que nos primeiros estádios. Algumas investigações referiram baixas correlações entre os estádios iniciais e as pontuações do QI e testes de linguagem (Smolak, 1982; Moore et al., 1984; cit. por Tannenbaum, 1991). Feldman (1980) argumentou que a teoria de Piaget no que diz respeito à universalidade dos estádios de desenvolvimento, não se aplica no caso das crianças que revelam capacidades acima da média.

Em crianças com idade inferior a dois anos, a frequência das experiências linguísticas com o adulto prestador de cuidados revela-se significativa no QI demonstrado no pré-escolar (Tannenbaum, 1991). As experiências interactivas da linguagem assim como as orientações espaciais e multisensoriais revelam-se assim importantes no desenvolvimento das capacidades da criança (Storfer, 1990).

Estes relatos são consistentes com os estudos de Carew (1980) que demonstraram que cerca de 55% de variação de QI aos 3 anos de idade pode ser avaliado pela existência ou não de experiências intelectuais precoces, providas por outras pessoas. Assim, numa idade inferior aos 2 anos, quando a criança simplesmente observa e escuta atentamente os estímulos visuais e auditivos que lhe são proporcionados, a influência chave encontra-se no facto destas experiências serem iniciadas pelo adulto ou iniciadas conjuntamente pelo adulto e pela criança. Depois dos 2 anos, também necessita de experiências interactivas com o adulto para que seja obtido um resultado com significado.

Poder-se-ia perspectivar então um futuro brilhante para quem usufrui de uma educação coerente com o desenvolvimento do seu potencial. Poder-se-ia perspectivar

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

um futuro brilhante para quem exhibe notórias capacidades, mas nem sempre tal acontece... Tão notório é o seu talento que ocasionalmente a criança se torna vítima de exploração, por vezes forçada a exhibir os seus talentos perante audiências. Muitas sofrem de excessiva pressão por parte dos pais para atingirem rapidamente fama e reconhecimento. Não menos familiar é a imagem das crianças que são privadas de uma infância normal entre os seus colegas de brincadeiras em favor de organizarem as suas vidas exclusivamente a volta do estudo e do treino. Assim, em áreas em que o talento na infância é sem dúvida uma dádiva, mais complexa se torna essa dádiva. Estas crianças com a aparentemente promessa de um grande futuro, nem sempre vêm essa previsão cumprida. Muitas crianças parecem perder as suas capacidades ao longo da juventude, como demonstraram os estudos feitos por Bamberger (1986 cit. por Tannenbaum, 1991) sobre crianças violinistas. Explicaram que no meio da sua juventude, estas crianças se depararam com “sérias reorganizações cognitivas” e encararam simultaneamente as exigências de uma platéia de observadores. Muitas vezes, estas crianças falham no seu crescimento porque não podem viver a espontaneidade da sua infância e têm de responder às expectativas dos outros. Quando o encontro entre o seu desenvolvimento interno e as expectativas externas é incorrecto, o prodígio torna-se uma imagem do que poderia ter sido. Claro que outras podem ser as razões, como é o caso de simplesmente mudarem a direcção das suas vidas e dos seus interesses.

O que se torna claro dos estudos feitos em crianças prodígios é que, a frequência das promessas que ficam por cumprir em relação aos seus talentos mostra como são limitados os indicadores de um futuro de sucesso.

### Características da Criança Sobredotada

Winner (1996) analisou o perfil da criança sobredotada, servindo-nos de referência para a sinalização do aluno em estudo.

### **Sinais mais Precoces**

- **Atenção e memória de reconhecimento**

Desde cedo revelam sinais de vivacidade e permanecem atentas por longos períodos de tempo. Reconhecem também quem cuida delas.

Os estudos demonstram a existência de uma relação entre memória de reconhecimento, dos 4 aos 7 meses, e os resultados da avaliação da inteligência verbal, aos 7 anos.

- **Preferência por novidades**

As crianças pequenas que rapidamente se aborrecem com um conjunto visual repetitivo e querem ver algo de novo, são aquelas que obtêm os resultados mais elevados aos 2 anos de idade.

- **Desenvolvimento físico precoce**

As crianças que revelam uma sobredotação acadêmica foram geralmente precoces na 1ª infância em relação ao desenvolvimento físico: sentam-se, gatinham e andam vários meses antes do que é normal.

- **Linguagem oral**

Começam geralmente a falar muito cedo, passando muitas vezes de uma palavra para uma frase complexa. Possuem vocabulário extenso e largo informação em variados domínios.

- **Reacções exageradas**

Reagem muitas vezes de forma exagerada a estímulos, ao barulho, à dor e à frustração.

### **Estilo de Aprendizagem**

- **Aprendizagem com um mínimo de instruções**

Geralmente parecem aprender com pouca ajuda ou apoio dos adultos, necessitando apenas de alguém que responda incessantemente às suas questões e do acesso a um domínio do conhecimento.

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

- **Curiosidade**

São intelectualmente curiosas colocando perguntas complexas. Quando se deparam com um problema insistem em resolvê-lo até estarem satisfeitos com a informação disponível.

- **Persistência e concentração**

Revelam grande persistência e concentração quando estão interessadas em algo.

- **Energia**

O seu grande nível de energia permite-lhes concentrar-se quando são desafiadas, mas também pode conduzi-las à hiperactividade quando são insuficientemente estimuladas. Alguns pais referem que os filhos necessitam de menor período de sono que a maior parte dos colegas da sua idade.

- **Consciência metacognitiva**

Sabem utilizar as suas estratégias para solucionar novos problemas, que à primeira vista podem não ter relação.

- **Interesses obsessivos**

Desenvolvem interesses quase obsessivos em áreas específicas e tornam-se peritos nessas áreas.

### **Aptidões Relacionadas com a Escola**

- **A leitura**

Conseguindo ler cerca dos 4 anos, aprendem com um mínimo de instruções. Foi uma das características mais evidenciada por Terman.

- **Os números**

Os números e as relações numéricas exercem fascínio sobre elas.

- **Memória**

Possuem uma memória prodigiosa para conhecimentos verbais e matemáticos.

- **Raciocínio Lógico e abstracto**

Demonstram uma óptima capacidade de raciocínio. As actividades no domínio da lógica e da matemática constituem um desafio sempre motivante.

- **Redacção manual**

Apesar de gostarem de escrever, apresentam por vezes dificuldades na escrita manual preferindo fazê-la pela dactilografia. Verifica-se por vezes um desfazamento entre as aptidões verbais precoces e a escrita manual, provavelmente pelo facto de poderem pensar mais rapidamente do que conseguem escrever, aborrecendo-se com a necessidade de serem mais cuidadosas e rigorosas na escrita.

### **Os Aspectos Sociais**

- **Brincadeira solitária**

Brincam muitas vezes sózinhas e apreciam a solidão, não só porque gostam mas porque é difícil encontrar colegas com quem partilhem os mesmos interesses.

- **Preferência por companhias mais velhas**

Para companheiros, escolhem geralmente colegas de mais idade que talvez lhes tragam maior desafio mental.

### **Os Aspectos Afectivos**

- **Preocupações filosóficas e morais**

A preocupação com acontecimentos do mundo é notória, nomeadamente com problemas políticos e morais, tomando por vezes atitudes morais pouco comuns.

- **Sentido de humor**

Talvez como resultados das suas aptidões verbais, são possuidoras de grande sentido de humor.

- **Experiências de temor**

Phyllis Greenace (1953 cit. por Winner, 1996), analisou indivíduos bem dotados que vivenciaram na infância imagens, sentimentos e recordações intensas. Eram

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

imagens tão reais e sentimentos tão profundos que as crianças experimentavam temor, medo e até êxtase. Verificou estas experiências em relatos autobiográficos de indivíduos que desempenharam um papel importante na sociedade, chamando-os de sobredotados, não utilizando no entanto o termo inteligência ou QI.

### Desenvolvimento Social

Nas conclusões obtidas através dos estudos desenvolvidos por Terman (1925), este orgulhou-se de ter dissipado o mito de que a criança com QI elevado é inábil, solitária, que se deixa intimidar pelos outros e é objecto de troça. Acreditou que os sujeitos de QI elevados eram avançados não só cognitivamente, mas social e emocionalmente. No seu estudo, pais e professores demarcaram as seguintes características: capacidade de liderança; popularidade; ausência de vaidade ou egoísmo, capacidade para exprimir simpatia e ternura, preferência por grandes grupos, adaptabilidade social, estabilidade emocional, bom senso, honestidade e responsabilidade.

Porém Terman (1925) foi longe demais nas suas conclusões acerca da saúde psicológica resplandecente e feliz de inserção dos sobredotados na sociedade. Leta Hollingworth (1942), pioneira no domínio da educação dos sobredotados, salientou os problemas emocionais e sociais particulares que a criança com o QI muito elevado apresenta. Salientou que, apesar de a maioria das crianças sobredotadas ser social e emocionalmente bem ajustada, uma minoria considerável apresenta, realmente, problemas afectivos e emocionais. Os que apresentam mais problemas são aqueles com talentos mais extremos. Estima-se que cerca de 20 a 25% das crianças sobredotadas revela dificuldades sociais e emocionais, uma taxa cerca de duas vezes mais alta do que a que se constata nas populações em idade escolar, a nível geral.

Surgiram assim duas concepções opostas relacionadas com o desenvolvimento social da crianças sobredotada: por um lado o mito “psicometrista” da sanidade mental absoluta e por outro lado, o mito “renascentista” da insanidade mental

(Pereira, 1998).

A psicologia contemporânea por seu lado, enfatiza a importância de factores psicossociais no desenvolvimento do talento, principalmente na íntima relação entre o desenvolvimento intelectual e emocional, um aspecto vital do desenvolvimento das crianças. A relação entre afecto e cognição tem sido estudada de um modo acentuado. Investigações desenvolvidas por Monks & Lehwald (1991) sobre curiosidade, exploração e capacidades das crianças pequenas vieram reforçar o que os educadores há muito referiam - que a aprendizagem é primeiro e principalmente social e emocional, e que as relações entre pais e filhos, educadores e educandos, fazem a diferença. O afecto tem efeitos directos no processamento da informação, na selecção e recalçamento, e na capacidade de decisão e resolução de problemas.

Sendo um assunto inacabado existem, no entanto, diferentes características que importa compreender no estudo sobre o desenvolvimento social da criança sobredotada.

### **Aspectos Emocionais**

O desenvolvimento emocional das crianças sobredotadas foi investigado num estudo longitudinal que durou catorze anos, em Inglaterra (Freeman, 1991). A investigação britânica apresentou uma abordagem psicossocial no estudo da intelectualidade das crianças sobredotadas, no que diz respeito ao contexto e ao comportamento das crianças e dos pais.

Como conclusão, Freeman (1998) referiu que as diferenças emocionais entre sobredotados e outros são muito pequenas e centradas numa maior vulnerabilidade associada à sua excepcionalidade, originando uma maior protecção emocional por parte do adulto. Para um balanço emocional, o sobredotado necessita de uma comunicação honesta, a oportunidade de seguir os seus interesses até onde eles mesmos quiserem, e de serem aceites como todos os outros e não como máquinas de aprendizagem.

No entanto, não se pode negar que os sobredotados têm uma particular vulnerabilidade. Na sua excepcionalidade e sensibilidade, por vezes constróem barreiras psicológicas extremamente complexas e inibidoras, por vezes incentivados por outros que acreditam que eles são demasiado inteligentes para desenvolverem relações normais com pessoas normais. É defendido que o stress em adolescentes sobredotados fá-los vulneráveis à depressão e ao risco de suicídio (Yewchuk and Jobagy, 1991).

Na observação das preocupações com o estado emocional dos sobredotados, Gallagher (1991) levantou algumas questões pertinentes de investigação:

- Existe relação entre baixos resultados académicos e auto-confiança?

Muitas das crianças entrevistadas referiam que os professores estimavam as suas capacidades escolares. Muitos disseram que gostariam de maior firmeza dos professores para terem um melhor desempenho escolar e que sentiam uma lacuna na preocupação dos professores em relação a eles como pessoas. Os que obtinham resultados a baixo da média estavam conscientes das razões para tal, sendo específicos em relação aos seus problemas emocionais em casa, a sua preferência pela diversão em vez do trabalho, e ainda o seu baixo auto-conceito. Uma outra razão apontada para o fraco desempenho é o facto dos sobredotados trabalharem muitas vezes abaixo do seu potencial para serem aceites socialmente. O fosso entre a aptidão e o desempenho é maior para quem demonstra uma sobredotação mais elevada, pois não só se sentem menos motivados como se confrontam com um conflito entre a excelência e a intimidade (Gross, 1993).

- Será que a elevada sensibilidade demonstrada cria stress nos indivíduos? Não é fácil viver com uma sensibilidade excepcional, e muitas das crianças parecem reagir exageradamente por vezes, não só em relação a um criticismo moderado mas a um leque de questões mais subtis.

Quando os esforços para desenvolver um pensamento criativo são ridicularizados ou mal compreendidos, o mundo dos sobredotados torna-se doloroso de viver. Nos estudos realizados jovens com QI entre 140 e 170, referiam sentir-se diferentes, mas

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

com um misto de orgulho e prazer. Um número pequeno referiu que a sua sobredotação trazia barreiras insuperáveis na construção de relações humanas.

- Será que a capacidade de imaginar acontecimentos futuros irá criar uma preocupação adicional quando os acontecimentos pensados são negativos?

A criatividade, a imaginação, associadas à sensibilidade e preocupação com acontecimentos do mundo, origina muitas vezes estados de ansiedade e angústia que dificultam as suas relações interpessoais, pelo facto de viverem intensamente as suas emoções.

Desde o nascimento, as emoções desempenham um papel importante no desenvolvimento pessoal e intelectual. Mas se a emoção foi considerada como meramente disruptiva, é actualmente reconhecida como parte do processo de adaptação individual, através da construção de respostas pela experiência. Numa pesquisa nesta área, Colins and Gunnar (1990) concluíram que, pela idade de sete a nove meses, todas as emoções básicas podem ser detectadas, e as diferenças individuais na expressão do medo ou de raiva continuam muito estáveis através da infância. Mesmo os bebés são notavelmente afectados pelas emoções dos outros, embora as suas respostas possam variar-alegria provoca alegria, enquanto que a tristeza provoca tristeza ou fúria. As implicações são profundas: uma atmosfera emocional negativa inibe o desenvolvimento cognitivo, enquanto que as emoções positivas têm um efeito facilitador, pelo menos na aprendizagem pro-social (Williams, Wastts, Macleod, Mathews, 1988; Harris, 1989).

Em muitas sociedades, a mãe não somente introduz o bebé na cultura predominante, mas, de acordo com Vygotsky (1984 cit. por Kozulin, 1990) é a principal mediadora nas experiências com o mundo exterior. É este papel mediador que Feurstein (1990) acreditou ter a maior importância no desenvolvimento das capacidades excepcionais da criança. A própria emoção da mãe influencia esta mediação, que pode significativamente afectar o desenvolvimento intelectual do bebé. Estes são profundamente sensíveis aos cuidados que recebem; com cerca de duas semanas eles já reagem à às características das mães, tais como a voz e o cheiro, e

pelas seis semanas, ficam perturbados se os contactos sociais entre eles forem ligeiramente perturbados. Qualquer condição que cause stress à criança, aumenta a necessidade da mãe e diminui a sua necessidade de exploração, e este efeito é acumulativo (Freeman, 1993). Recentes estudos longitudinais referem que o desenvolvimento emocional e cognitivo é adversamente afectado no fim da infância pela depressão da mãe ao nascimento, mesmo que esta desapareça ao fim de alguns meses (Cogill, Caplan, Alexandra, Robson, & Kumar, 1986). Por outro lado, com cerca de três anos e meio, as crianças que foram observadas num ambiente seguro em bebé, são registadas como mais participativas e activas na dinamização de actividades em jardim de infância (Waters, Wippman, & Stroufe, 1979).

Foram desenvolvidas também diferentes investigações sobre desordens emocionais. Um grupo de pacientes psiquiátricos com inteligência brilhante foi comparado com outro de inteligência normal (Detzner and Schmidt, 1986): verificaram a mesma percentagem de comportamentos perturbados mas maior número de casos com anorexia nervosa entre o primeiro grupo.

Segundo os estudos, as sobredotadas podem ser consideradas tão equilibradas como as outras, mas têm especiais problemas emocionais resultantes da reacção das pessoas à sua excepcionalidade e de uma educação inapropriada.

### **Deficit de Hiperactividade**

É reconhecido que crianças sobredotadas, especialmente na área intelectual, sofrem de perturbações de aprendizagem que resultam em resultados académicos baixos em algumas áreas, o que contrasta com outras de desempenho académico superior ao habitual. É possível que a criança sobredotada também experimente certas perturbações que afectam as crianças não-dotadas.

Tracy Cross (1995) começou o seu trabalho com crianças sobredotadas nos anos 70. Nos últimos anos começou a acompanhar crianças diagnosticadas com o deficit de hiperactividade (ADHD) e verificou que muitas das crianças sobredotadas sofrem

deste problema.

Para desenvolver o seu estudo, tomou como pontos de partida algumas reflexões que os pais transmitiram sobre os seus filhos dotados: (a) Desenvolvimento superior de actividade praticamente desde o nascimento da criança; (b) Falta de descanso; pouca necessidade de dormir; sempre em movimento; muito emocionais; pensamento próprio. Estas descrições eram semelhantes às dos professores que encaminhavam as crianças com ADHD. Ficou assim clara a existência de crianças sobredotadas com ADHD mas a sua frequência era baixa: 3 a 5% da população.

Muitas crianças com ADHD são descritas como agressivas para com os outros. Como resultado, experimentam o isolamento social pelo facto dos colegas não quererem brincar com elas. As crianças sobredotadas são propensas a experimentar momentos de isolamento social e ostracismo devido muitas vezes ao seu brilhante resultado académico, que causa a ironia dos colegas. Quando existe ADHD, a criança sobredotada experimenta uma sensação profunda de alienação que desencadeia um comportamento verbal ou físico agressivo que caracteriza as suas relações com os outros. Em resultado, a atitude da criança face à escola e aos resultados escolares será afectada. A própria organização do trabalho em grupos na sala de actividades dificulta por vezes o estabelecer relações com os colegas, podendo afectar os resultados escolares. Os colegas não querem colaborar com crianças sobredotadas com ADHD e é-lhes sugerido muitas vezes para trabalharem sozinhas nos seus projectos.

Uma preocupação social adicional, encontra-se relacionada com a forma como as crianças sobredotadas desafiam a autoridade do adulto -pais e professores- principalmente quando acreditam que o adulto está a dar informações erradas ou a violar o seu sentido de justiça. Uma criança com ADHD é mais hostil e agressiva quando o desafia, testando os seus limites.

A emocionalidade associada à sobredotação pode ser também corroborada por uma excessiva reactividade emocional causada pelo ADHD.

### **Sensibilidade à Crítica**

Educadores e pais relatam que as crianças sobredotadas reagem de maneira exagerada quando o seu trabalho é criticado, mesmo que seja para a melhoria do mesmo. Embora qualquer pessoa sinta um sentimento de desconforto quando o seu trabalho no qual tanto se empenhou é criticado, a reacção das crianças sobredotadas é exageradamente mais visível.

Uma criança “normal” ficaria amuada, mas com encorajamento regressaria à sua actividade para melhor a realizar. As crianças sobredotadas têm muitas vezes movimentos bruscos de quebrar o trabalho, atirar tudo ao chão e ter ataques de fúria. Uma explicação possível assenta nas muitas características normalmente associadas à sobredotação. Incluem: visões pouco realistas sobre o que significa ser sobredotado; sensibilidade; expectativas elevadas sobre si e sobre os outros; autocrítica. (Mendaglio, 1994). As crianças criam uma imagem errada sobre o que é ser sobredotado. Muitas acreditam que significa saber tudo e ser capaz de fazer tudo perfeitamente na primeira vez. Estas crenças criam uma autoexpectativa elevada e um elevado grau de perfeccionismo.

Os estereótipos são ainda muito frequentes e estas crianças são por vezes consideradas como seres superiores, diferentes das outras crianças, emocionalmente independentes sem a mesma necessidade de amor e incentivo. Desde o pré-escolar que estas elevadas expectativas são reveladas, influenciadas muitas vezes pelas atitudes de pais e educadores. Quando as expectativas externas são elevadas, a desordem emocional que pode surgir se os objectivos não são alcançados pode ser muito elevada.

São alguns os cuidados a ter para orientar crianças sobredotadas (Cross, 1998):

- Reconhecer e respeitar a relação entre as necessidades socio-emocionais e as necessidades académicas.
- Não influenciar as escolhas dos sobredotados baseando-se no que está

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

identificado como a área forte, mas que pode não corresponder ao seu interesse actual.

- Ensinar estratégias de desenvolvimento pro-sociais. Estas estratégias reduzirão o número de experiências negativas que poderão surgir na escola.
- Ensinar a gozar actividades não académicas.
- Ensinar a lidar com o stress.
- Ser o modelo das atitudes que gostaria que o sobredotado desenvolvesse.
- Respeitar a natureza individual da criança sobredotada.
- Envolver-se com a diferença e não apenas tolerá-la.
- Procurar profissionais com conhecimento na área para lidarem com os sobredotados.
- Saber que as crianças desenvolvem técnicas de respostas na escola desde muito cedo.
- Proporcionar oportunidades de tempos livres.

### Auto-Estima

Vários são os trabalhos que investigaram a auto-estima e a relação com o ajustamento psicossocial (Brownfain, 1952; Fitts, 1972; Lipsitt, 1958; Powell, 1948; Taylor & Coombs, 1952). Harter (1983) focou também a relação com aspectos cognitivos, sociais, e desenvolvimento físico.

A auto-estima exerce grande influencia emocional no desenvolvimento e na demonstração do potencial elevado, embora exista o perigo de que algumas crianças brilhantes, inseguras, possam aumentar a auto-estima em relação ao sucesso e não em relação a si próprias como indivíduos. Um bom auto-estima traz a habilidade de controlar a necessidade de uma recompensa imediata, como demonstraram Mischel, Shoda, e Rodriguez (1989) com crianças de 4 anos. Concluíram que a necessidade de recompensa e reconhecimento diminui com a idade, como é esperado, relacionando-se positivamente com a inteligência e com uma maior responsabilidade social.

O campo do trabalho e da escola é geralmente promotor de elevada auto-estima. Csikszentmihalyi (1996) nos seus estudos com adolescentes revelou que,

independentemente do domínio da competência, os sujeitos revelavam um forte sentido de identidade e uma noção mais apurada do que queriam ser no futuro, em relação ao grupo de comparação de sujeitos com inteligência média. Esta confiança terá provavelmente origem nas atitudes de pais e educadores.

### **Expectativas Familiares**

Os estudos longitudinais do desenvolvimento do talento referem os efeitos cumulativos das atitudes familiares. Em geral, à medida que as crianças crescem, acentua-se o abismo entre as crianças de meios diferentes (Mascie- Taylor, 1989). Não existem no entanto estudos muito detalhados sobre a forma como a criança cresce no meio familiar. Os estudos de Terman e Oden (1925) tiveram resultados na identificação do desenvolvimento emocional, mas pecam por estarem viciados por famílias estáveis de educação elevada, o que não é actualmente representativo das crianças sobredotadas.

No entanto, outros investigadores (Gallagher & Crowder, 1957; Brody & Persson Benbow, 1986; Galluci, 1988; Subotnik, Karp, & Morgan, 1989) obtiveram resultados semelhantes - as crianças sobredotadas são tão ajustadas como outras crianças.

Feldman (1986) passou dez anos seguindo 6 crianças descritas como prodígios. Ele usou um termo da biologia "trace elements" para significar factos desconhecidos que pareciam vitais para o seu desenvolvimento, como é a estabilidade emocional.

Heller (1991) e a sua equipa em Munique, desenvolveram um estudo multidimensional com sobredotados por diversos anos. Aplicaram cerca de 30 escalas de identificação diferentes e descobriram um número significativo de crianças com resultados abaixo das suas capacidades intelectuais; estas crianças eram mais propensas a comportamentos de ansiedade e fácil distracção, e a terem uma baixa auto-estima .

Também na Alemanha, Czeschlik and Rost (1988) investigaram o ajustamento

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

psicossocial e a estabilidade emocional das crianças com 10 anos de idade, 50% consideradas dotadas e 50% não dotadas. Concluíram que são crianças tão adaptadas umas como outras.

Na Holanda, os estudos de adolescentes (Monks & van Boxtel, 1985), concluem que as relações de crianças sobredotadas com colegas não sobredotados era não só normal, como podia progredir se desenvolvessem actividades intelectuais e criativas conjuntas.

Descobrir como diferentes influências são recebidas por diferentes crianças é extremamente difícil. Se existem crianças que pressionadas pelos pais para uma aprendizagem contínua e excessiva (como é o caso o brilhante pianista Nathan Milstein) parece ter danos emocionais, existem crianças que ficam seriamente danificadas a nível emocional, como é o caso da violinista Jacqueline du Pre.

Em crianças, o talento pode ser pressionado por pais e professores para ser sempre bem sucedido, pelo que o espaço individual para a procura do seu auto-conhecimento pode ser drasticamente reduzido, como demonstrou o estudo longitudinal de 1964-68 (Kaufman, 1992). A atitude da família é importantíssima. Os problemas podem surgir porque uma criança sobredotada produz reacções nos outros para as quais é difícil adaptar-se.

### Stress

As investigações de Karnes (1986) referiram que não há diferenças significativas entre sobredotados e não sobredotados.

O stress é causado por uma situação que exige adaptação do indivíduo. Raramente se deve a um facto isolado, mas à acumulação de vários acontecimentos que originam stress. Talvez as crianças sobredotadas sofram mais de stress no seu dia a dia por causa do facto de serem diferentes e mais sensíveis.

### **Motivação**

Os factores motivacionais são tão importantes para a concretização humana como os intelectuais (Howe, 1987). As investigações sobre motivação intrínseca revelaram ser particularmente relevantes para as altas capacidades.

Os estudos realizados com crianças com QI entre 140 e 170, referiram que elas se sentem diferentes, embora a maioria sinta a diferença com prazer e orgulho. Os pais verificaram este sentimento desde cedo. São geralmente crianças com elevado nível de motivação para o trabalho e procuram com prazer, atingir elevados graus de desenvolvimento.

No entanto, a apatia surge por vezes, parecendo provir ou de um conflito diário ou da escola, quando são sujeitas às expectativas por serem sobredotadas. As crianças que tentam viver os mitos das crianças sobredotadas acabam por falhar: ninguém é perfeito sempre. E, aos olhos dos pais, os que nem sequer querem tentar são muitas vezes considerados como rebeldes. Os próprios pais podem sentir-se emocionalmente perturbados com os seus filhos.

A desmotivação pode ser um grave problema para crianças com uma curiosidade insaciável num grupo normal. Estas crianças, como todas as outras, necessitam de ser estimuladas, constantemente estimuladas e desafiadas. Assim, quando as lições são muito fáceis, perdem o interesse por resolver problemas. Para compensar, podem deliberadamente provocar distúrbios entre os colegas apenas para animar a situação.

Feldhusen & Kroll (1991) fizeram estudos no ensino básico sobre a atitude e interesse da criança em relação à escola; 227 crianças foram identificadas sobredotadas intelectualmente e um grupo controle de 226 não revelou estas características. As respostas demonstraram que as crianças sobredotadas começam a escola com uma atitude positiva que se vai desvanecendo pela falta de um desafio apropriado.

**Isolamento**

As crianças que apresentam uma aptidão excepcionalmente elevada em qualquer área, enfrentam problemas pelo facto de não se encontrarem ao mesmo nível que os colegas. O seu perfil de personalidade é diferente da maioria e a qualidade da sua vida afectiva e social é também, em muitos aspectos distinta. O facto de existirem poucos companheiros da sua idade com quem partilhem interesses, leva a que muitas vezes adoptem atitudes de isolamento e apreciem brincadeiras solitárias. Quando encontram amigos, são as crianças mais velhas que lhes estão mais próximas a nível da idade mental. Interessam-se por questões filosóficas e por problemas morais e políticos (relacionados com o meio ambiente, com catástrofes, guerras, etc.).

**Perseverança**

Os estudos de David Feldman e Lynn Goldsmith (1995) verificaram uma perseverança no desenvolvimento das suas áreas de talento. São motivadas mais por razões intrínsecas do que extrínsecas: trabalham porque gostam de o fazer e não por serem obrigadas. “Nunca houve um momento na minha vida em que não me dedicasse à matemática”, disse Aleksandr Khazanov, uma finalista de 15 anos do Westinghouse Science Talent Search, em 1995.

O facto de possuírem dons acima da média leva a pensar que o esforço trás recompensa. Pelo facto de trabalharem com gosto, trabalham mais que a média de outras crianças, acreditando que o sucesso tem origem no trabalho intensivo e não na sorte ou nos genes. O seu tempo livre é despendido muitas vezes na companhia dos outros mas em actividades relacionadas com o seu domínio do talento, e que ao mesmo tempo desenvolva as suas capacidades. O desafio que as actividades lhes despertam é fonte constante de motivação enquanto que para a maioria poderia ser fonte de abandono e desânimo.

**Independência de Espírito**

Por norma são independentes e determinadas nas suas opiniões. São frequentemente difíceis de lidar por serem contestatárias e tentarem manter o controle das situações. Recusam-se por vezes a fazer qualquer tarefa que não as

motivo, sendo rotuladas de hiperactivas ou como apresentando um déficit de atenção.

Talvez por rejeitarem os valores sociais dominantes, isso também se verifique em relação aos traços sexuais estereotipados, com regras de justiça muito fortes.

O interesse por temas de ordem moral é comum entre crianças sobredotadas, talvez pelo facto de reflectirem sobre estes assuntos. As que têm um QI extremamente elevado, interessam-se apaixonadamente por temas de ordem política e éticos: a violência; o aborto; a guerra;...( Sliverman, 1993). O avançado raciocínio moral que demonstram faz parte da sua independência de espírito e do seu inconformismo. Esta preocupação pode no entanto resultar em ansiedade constante e em pessimismo.

### **Maturidade Psicossocial**

A literatura sobre o desenvolvimento cognitivo social parece ainda escassa e insatisfatória, sobre a maturação cognitiva da criança sobredotada.

Professores, pais e educadores revelam muitas dúvidas. Comentários como “É brilhante, mas é ainda um miúdo pequeno” ou “Passar de ano não lhe fará bem porque ainda não tem a idade dos outros”, reflectem a convicção de que o status psicossocial corresponde mais à idade cronológica do que à idade mental.

Miller and Redell (1977 cit. por Janos & Robinson, 1985), Abroms and Golin (1980 cit. por Janos & Robinson, 1985) e Roedell (1978 cit. por Janos & Robinson, 1985) consideraram as relações entre inteligência e desenvolvimento socio-cognitivo. Roedell (1978 cit. por Janos & Robinson, 1985) investigou as capacidades de interacção social num grupo de crianças com idades entre os 3 e os 5 anos que obtiveram um resultado nos testes de QI igual a 138. Utilizou três medidas para avaliar as capacidades sociais: o “Preschool Interpersonal Problem Solving Skill Tests (PIPS) (Spivak & Shure, 1974 cit. por Janos & Robinson, 1985), as respostas dos educadores ao Hahnemann Preschool Behavior Rating Scale (Spivak & Shure, 1974 cit. por Janos & Robinson, 1985), e observações sobre comportamento social

em brincadeiras livres em jardim de infância. Só foi possível relacionar o QI com as medidas que envolviam aspectos cognitivos de comportamento social, como por exemplo, as crianças com IQ mais elevado expressavam mais ideias sobre a resolução de problemas sociais teóricos e demonstravam mais ideias sobre as formas das crianças interagirem cooperativamente. Estas capacidades sociais avançadas não se reflectiam no entanto no comportamento das crianças.

### **Moralidade**

Vários foram os autores que se debruçaram sobre o conceito de moralidade em crianças sobredotadas.

Terman (1925 cit. por Winner, 1998) concluiu que existe uma maturidade no desenvolvimento moral nos sujeitos estudados com IQ acima de 140. Com cerca de nove anos e sete meses, cerca de 643 sujeitos apresentam um estágio de moralidade que normalmente se atinge cerca dos 13 ou 14 anos, relativamente a assuntos sobre o mundo. Os instrumentos utilizados por Terman parecem não ser muito sofisticados face aos padrões contemporâneos, mas a sua validade foi reconhecida.

Thorndike (1940 cit. por Winner, 1998) estudou crianças dotadas com idades entre os 9 e 12 anos, que respondeu a uma lista de itens seleccionados. Concluiu que, o grupo intelectualmente dotado não se preocupava com proibições sociais de actividades como fumar, jogar cartas ou dançar. Mas, pelo contrário, eram mais severas em julgar comportamentos anti-sociais.

Os testes de sensibilidade interpessoal não distinguem estas crianças de outras, embora raciocinem acerca de dilemas morais de um modo elevado. Também não são crianças particularmente avançadas no que se refere à sociabilidade. Com efeito, um nível avançado de raciocínio moral pode levar à inibição do desenvolvimento da sociabilidade (Winner, 1998).

### Programa de Enriquecimento

*“Enriquecimento educativo é um esforço de estimulação intencional e planejado, que busca o crescimento da criança ampliando e aprofundando o currículo escolar básico com conhecimentos informações e ideias que a tornam capaz para uma consciência maior do contexto abrangente de cada tema, assunto, disciplina ou área do saber”*

*Freeman & Guenther (2000, p.123)*

Está assim em causa, promover experiências variadas que estimulem níveis cada vez mais elevados do saber, quer em nível qualitativo quer em nível quantitativo. O aspecto central do enriquecimento para crianças sobredotadas prende-se com a tentativa de explorar diferentes assuntos fazendo surgir novas ideias.

Renzulli (1977 cit. por Falcão 1993 p. 132) realçou a importância dos programas de enriquecimento propondo um modelo no qual se realizam três tipos de actividades:

- Experiências exploratórias gerais de forma a clarificar os interesses e habilidades dos alunos. Deve ser dada aos alunos a possibilidade de experimentar diferentes áreas de estudo para depois escolherem aquela sobre a qual irão desenvolver o seu projecto específico.
- Actividades de aprendizagem em grupo que ajudarão o aluno a lidar de forma mais efectiva com o conteúdo. Os métodos e os materiais que o professor utiliza devem propiciar solução de problemas numa variedade de áreas e de situações.
- Projectos desenvolvidos, individualmente ou por grupos de alunos, com o objectivo de investigar problemas reais.

Renzulli (1995 cit. por Freeman & Guenther) desenvolveu modelos de enriquecimento nos últimos 20 anos em Connecticut, de formas interactiva com provisões orientadas para o interesse das crianças. O programa sugeria modificações ao currículo regular, o que deve ser suplementado com aconselhamento grupal, mentoria, uso de recursos educacionais, etc.

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

Falcão (1993) referiu que os programas de enriquecimento se revestem de diversos objectivos:

- Completar em menos tempo o conteúdo proposto, permitindo assim a inclusão de novas unidades de estudo;
- Investigar profundamente os temas que estão a ser tratados com uma utilização de um maior número de fontes de informação, de forma a ser possível domina-lo e conhece-lo mais amplamente;
- Desenvolver projectos originais, solicitando ao aluno que os elabore e realize em diferentes áreas do conhecimento, os quais poderá levar em efeito tanto na sala como em actividades extracurriculares.

Também Hill (1991 cit. por Freeman e Guenther, 2000) resumiu os propósitos e finalidades dos programas:

- Aumento na capacidade de analisar e resolver problemas.
- Desenvolvimento de interesses mais valiosos e mais profundos.
- Estimulação da originalidade, iniciativa e autodirecção.

Walberg (1995 cit. por Freeman & Guenther, 2000) analisou os cerca de 8000 estudos comparativos em educação especial para crianças com potencial acima da média, nos Estados Unidos, e verificou que os participantes obtiveram melhor desempenho na escolha do que os alunos de igual capacidade que não tiveram essa experiência. A motivação é considerada um factor tão importante como a aptidão.

Considerando a importância dos programas de enriquecimento na estimulação da criança, a tarefa do educador será de promover a base, guiar e encorajar o aluno a ir mais além. Os maiores ganhos da criança residem no facto de chegar a melhores níveis de compreensão, encontrar, combinar e formar novos conceitos e ideias, juntamente com a possibilidade de melhorar a auto-estima através da sensação de maior segurança.

## PARTE II

MÉTODO



OBJECTIVOS

### **Objectivos**

Neste trabalho pretende-se estudar o processo de integração da criança sobredotada no grupo de jardim de infância em que se encontra.

Para tal, será efectuada uma descrição quantitativa, que envolve a definição de Estatuto Sociométrico do aluno em estudo (Coie & Dodge, 1982), a aplicação do Questionário de Solidão e Insatisfação Social (Asher et al. 1984) e do Questionário de Risco (Bonnet e Strayer, 1998).

Será também efectuada uma descrição qualitativa que envolve um estudo de caso. O objectivo não é generalizar mas sim encontrar alguns aspectos relevantes para uma melhor compreensão desta temática.

TIPO DE ESTUDO

### **Tipo de Estudo**

*Não é o bastante ensinar uma especialidade. Através dela o indivíduo pode se tornar uma espécie de máquina útil, mas não numa personalidade harmoniosa.*

*É essencial que o profissional adquira compreensão e sensibilidade viva para os valores... O senso do Belo e do moralmente Bom.*

*Se tal não acontecer, com todo o seu conhecimento especializado, ele parecerá mais um animal bem treinado do que um Ser Humano.*

*Albert Einstein (cit. por Freeman & Guenther, p. 96)*

Trata-se de um estudo teórico-prático que se divide em:

1. Estudo de caso.
2. Estudo quantitativo.

O objectivo deste estudo não é generalizar mas sim encontrar alguns aspectos relevantes para uma melhor compreensão da temática da sobredotação.

O interesse pela temática da sobredotação, assim como o interesse por realizar este estudo, surgiu no decorrer da actividade profissional de educadora de infância e directora pedagógica.



ESTUDO DE CASO

ESTUDO  
QUANTITATIVO

## **Estudo de Caso**

### **Identificação da Criança**

PD (nome fictício), do sexo masculino, nasceu a 14.12.94. Tem um irmão actualmente com 1 ano de idade, a mãe tem 32 anos e é professora no ensino básico, o pai tem 36 e é funcionário da CP.

### **Informação Contextual**

#### **Espaço Físico**

O colégio tem a sua localização na freguesia de Pinhal Novo, concelho de Palmela, distrito de Setúbal. Encontra-se inserido meio com características ainda rurais, mas cuja localidade se encontra neste momento em fase de grande expansão urbanística.

É uma instituição construída de raiz, em funcionamento desde 1993, que abrange diferentes valências:

- Creche: até 3 anos.
- Jardim de infância: 3 anos aos 6 anos.
- ATL: 6 aos 9 anos.

Dispõe de seis salas de actividades com a dimensão de 40m<sup>2</sup>, dispondo de mobiliário adequado, funcional, que permite fácil deslocação e acesso das crianças aos materiais que necessitam.

No espaço exterior, dispõe de caixa de areia, escorrega e baloiços, dispostos em áreas de sombra e sol.

O horário de funcionamento da instituição é das 7.00h às 19.30h.

**Organização da Sala de Actividades**

Existe uma estruturação temporal diária com horas aproximadas às em baixo descritas, marcadas por algumas rotinas:

- ⌚ 9.30h: pequeno almoço.
- ⌚ 10h: momento de planificação.
- ⌚ 10h - 12h: momento de trabalho.
- ⌚ 12h: almoço.
- ⌚ 13h - 14h: hora da sesta.
- ⌚ 14h - 16h: momento de trabalho.
- ⌚ 16h: lanche.
- ⌚ 16.30h: momento de relembrar ou de actividades calmas.
- ⌚ 17h- regresso a casa.

As crianças que entram em período complementar (7h - 9h) ou saem em período complementar (17.30h - 19.30h), têm actividades livres.

A sala encontra-se organizada por áreas de actividades fixas ou alteradas ao longo do ano de acordo com os temas propostos.

**A Criança no Contexto Institucional****A Entrevista com os Pais**

O PD ingressou no colégio em Setembro de 98, com 3 anos e sete meses de idade.

O primeiro contacto com os pais foi feito através de uma entrevista em Setembro, usual nesta instituição, referente ao desenvolvimento da criança no momento do ingresso. Sendo um casal jovem, o ambiente da entrevista foi descontraído e com boa disposição, principalmente ao longo de algumas descrições feitas sobre acontecimentos relacionados com a criança.

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

Caracterizaram a criança como muito nervosa, irritando-se de imediato quando contrariado. Contestatário e sempre a desafiar os pais, era por vezes muito difícil lidar com o seu comportamento.

Os seus interesses foram considerados como “não muito adequados à sua idade”, pois centravam-se em problemas do mundo, nomeadamente o caso do referendo sobre o aborto que estava a decorrer. Recordaram que começou a falar tudo aos 12 meses e aos 18 meses sabia já as marcas dos carros, revelando óptima memória.

Deste primeiro contacto, ficou a curiosidade em conhecer o novo aluno que, segundo os pais, ocupava o papel principal no ambiente familiar, repleto de atenções por parte destes e dos avós. Parecendo ter um comportamento exigente e difícil, ficou também alguma apreensão sobre a sua integração.

### **O Ingresso**

Quando ingressou neste colégio o PD não revelou problemas de integração. Integrou-se na sala dos 4 anos, composta por 17 crianças, com uma educadora de infância e uma auxiliar de educação.

Muito curioso desde o primeiro momento, inquiria sobre todas as orientações do educador. Em relação aos colegas, gostou de saber os seus nomes mas não manifestou interesse em se relacionar com qualquer um deles. Talvez existisse alguma ansiedade ou insegurança presente. O interesse revelou-se em relação ao adulto, junto de quem permanecia o tempo todo.

O momento mais difícil foi a hora da sesta, pois resistia a dormir chorando, e como parecia não existir uma necessidade manifesta, permanecia sossegado, a conversar baixinho com o adulto enquanto este adormecia os colegas.

Não foi necessária a presença de nenhum dos progenitores durante o dia, sendo acompanhado pela mãe só nos primeiros momentos da manhã.

## **Primeiros Indícios**

### **No meio escolar.**

A observação do PD ao longo do primeiro período permitiu identificar alguns comportamentos relativos a diferentes áreas do desenvolvimento, que apresentavam características diversificadas. Assim:

- Em relação aos colegas existia uma marcada “rejeição grupal” (Helena Novaes), não se interessando em permanecer junto a eles. Talvez por desinteresse, talvez por alguma insegurança, não procurava qualquer colega para brincar embora parecesse aceitar a presença de todos.
- Em relação ao adulto existia uma necessidade forte da sua presença, quase que uma tentativa de manipulação. A narrativa de acontecimentos reais ou imaginários, as questões colocadas sobre acontecimentos do colégio ou que ele ouvia, eram constantes, e mesmo que estivesse numa outra área da sala, chamava constantemente o educador.
- Impaciente enquanto não era atendido.
- Capacidade de retenção e de reorganização do conhecimento adquirido.
- Habilidade verbal, com amplo vocabulário e facilidade de expressão em diferentes domínios.
- Atitude de indagação, curiosidade intelectual.
- Comportamento persistente e resistente à imposição do adulto.
- Reconhecimento de letras e, passado um mês, reconhecimento de palavras e capacidade de associação de palavras para leitura de frases.

Os comportamentos que demonstrava alternavam entre os aspectos positivos e aqueles mais difíceis de lidar. Se por um lado, o desenvolvimento cognitivo da criança originava surpresa e admiração pelos contornos positivos demonstrados, o comportamento social originava inquietações e receios, pois, da leitura recolhida então, aspectos como isolamento, desinteresse, incapacidade de relação com os outros poderiam crescer e dificultar a sua socialização futura.

**No meio familiar.**

O desenrolar de uma educação cooperativa com os pais, originou vários encontros com estes, conversando-se mais moradamente sobre a evolução do comportamento do PD. Nesta época (entre Setembro e Dezembro), viviam grandes angústias, debatendo-se com grandes dúvidas sobre a forma como estavam a educar o filho, questionando-se mesmo se seriam bons pais. Sabendo serem pais reflexivos com capacidade de análise sobre as suas atitudes, carinhosos e cheios de amor para com o filho, de forma alguma “maus pais”, as angústias que estavam a viver não poderiam deixar indiferente o educador que tentou encontrar algumas respostas.

**Instrumentos de Avaliação**

Estas escalas foram respondidas pela educadora, de forma a responder à sua necessidade de compreender comportamentos tão diferentes, e foram completadas com a observação naturalista no ambiente escolar. Foram utilizadas como um instrumento de sinalização e na altura ainda não pensando em mestrado:

- Escala de identificação de crianças sobredotadas de Renzulli-Hartman (1971) (Anexo A).
- Escala de identificação de crianças sobredotadas de Dorothy Sisk (1987) (Anexo B).

**Análise dos Instrumentos**

- Escala de Renzulli- Hartman (1971)

Os resultados analisados revelam que:

- Ao nível do comportamento verbal, da compreensão e produção da linguagem, o aluno tem resposta assinalada em “Quase Sempre”.
- Os assuntos eram de interesse variado e com grande gama de informações pouco comum aos colegas da sua idade, com resposta assinalada no “Quase Sempre”.

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

- A sua curiosidade originava a facilidade de estabelecimento de relações causa - efeito, e de perguntas provocativas para desencadear respostas. A resposta assinalada é “Quase Sempre”.
  - Produzia comparações entre fenómenos pessoas ou coisas, de acordo com o que já aprendeu. A resposta assinalada é “Quase Sempre”.
  - Era observador vivo, o que se verifica durante o dia de actividades em que a sua atenção capta tudo o que se passa à sua volta, sendo a resposta assinalada “Quase Sempre”.
  - Só ao nível da leitura, por ser ainda uma criança que está no início do acto de leitura, a resposta é frequentemente, pois o interesse por enciclopédias era suplantado pelo interesse em escutar o adulto a explicar o que ele não conseguia ainda ler. Verificava-se na altura um interesse por informações relativas às taxas de juro de diferentes bancos e ao EURO.
- Escala de Dorothy Sisk (1987)
- A sua concentração era ainda muito reduzida, pois queria estar atento a tudo o que o rodeava ( graduação 2).
  - Neste primeiro trimestre, interessava-se por descobrir a funcionalidade dos objectos da sala, o interesse principal continuava a ser a presença do adulto pelo que abandonava rapidamente o que fazia para ir ter com ele (graduação 2).
  - Muito confiante em relação ao que diz, justificava e mantinha a sua opinião ( graduação 5).
  - Chamava constantemente a atenção sobre si, tentando dominar o adulto e inquirindo-o incessantemente (graduação 5).
  - A sua inteligência era incomum para a idade, revelando uma capacidade de análise e raciocínio capaz de responder às diferentes situações (graduação 4).
  - Os seus conhecimentos levavam a que constantemente respondesse às perguntas colocadas aos colegas, não lhes dando por vezes oportunidade de responder (graduação 5).
  - Muito crítico, principalmente em relação aos outros e capaz de analisar as suas atitudes (graduação 5).

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

- Não apresentava dificuldade em assumir funções e tarefas mas exigia que o adulto esteja a acompanhá-lo ou a dar-lhe atenção (graduação 4).
- Questionador incansável em relação a uma gama variada de assuntos (graduação 5).
- Raramente se envolvia em desafios que não fossem acompanhadas pelo adulto (graduação 2).

### Comparação de Resultados com o Perfil da Criança Sobredotada

Os resultados foram comparados também com o perfil da criança globalmente sobredotada (Winner, 1996), verificando-se consistência na maioria das características:

#### Sinais mais Precoces

- Atenção e memória de reconhecimento.

Os pais referiram que verbalizava facilmente o que aprendia e que com 18 meses dizia as marcas dos carros correctamente. Permanecia atento a todas as conversas que aconteciam junto a ele.

- Preferência por novidades.

Quando lhe eram apresentados novos conhecimentos, demonstrava um grande interesse. Ele próprio colocava as suas dúvidas aos pais sobre assuntos escutados noutros locais e que ele não dominava (ex.: assuntos relacionados com referendos; etc.).

- Desenvolvimento físico precoce

Segundo as informações dos pais, o PD não teve dificuldades em andar.

- Linguagem oral

Segundo as informações dos pais, aos 12 meses começou a falar palavras reconhecíveis pelos adultos, rapidamente passando para as primeiras frases simples. Aos 18 meses demonstrou a sua capacidade de memorização, verbalizando as marcas

dos carros que via, correctamente.

- Reacções exageradas

As reacções do PD eram manifestadas de uma forma exagerada: irritava-se facilmente quando contrariado, abandonava o que estava a fazer e atirava os materiais para o chão quando tinha dificuldades na sua concretização.

### Estilo de Aprendizagem

- Aprendizagem com um mínimo de instruções

Desde que as suas questões fossem respondidas de forma esclarecedora, a sua aprendizagem revelava-se correcta e mantinha-se ao longo do tempo. Se as respostas não eram suficientes, não iniciava o trabalho, pois não reagia bem ao insucesso.

- Curiosidade

Muito curioso em relação a tudo o que o rodeava, quer se relacionasse com o adulto quer com os colegas. Necessitava de “controlar” o que se passava à sua volta, e frequentemente interpelava o adulto quando este não se encontrava junto a si, para saber o que é que se passava.

- Persistência e concentração

Muito persistente na concretização dos seus objectivos e na satisfação dos seus desejos, mas com dificuldades de concentração nos seus trabalhos.

- Energia

Dificilmente se cansava ao longo de um dia de actividades, num movimento constante associado à sua dificuldade de concentração. Não dormia a sesta e protestou vivamente quando inicialmente tentámos que o fizesse, tal como os colegas. Efectivamente, não demonstrava sinais de cansaço físico à tarde, pelo que a tentativa depressa logrou.

- Consciência “Metacognitiva”

A facilidade em estabelecer relações causa-efeito e a rápida resposta aos

problemas que surgiam, facilitava-lhe uma resolução rápida dos mesmos.

- Interesses obsessivos

Não se registaram.

### Aptidões Relacionadas com a Escola

- A leitura

Quando ingressou no colégio já era capaz de ler palavras simples (tinha 3 anos e 7 meses de idade). Quando era questionado sobre como tinha aprendido, dizia que aprendera sozinho com os livros de casa. Quando se juntaram as palavras para construir frases simples referiu de imediato que não sabia lê-las, mas incentivado pelo educador leu as frases correctamente.

Era das áreas que mais despertava o seu interesse.

- Os números

Contava facilmente elementos de conjuntos e identificava-os até 9 quando ingressou no colégio.

- Memória

Demonstrava uma capacidade de apreensão de conhecimentos notável, estabelecendo a relação entre o aprendido em momentos passados com o momento presente. Gostava de responder às questões colocadas ao grupo e era necessário impedi-lo de responder em vez dos colegas.

- Raciocínio lógico e abstracto

Estabelecia relações causais entre os fenómenos e apresentava um rápido raciocínio nas respostas. Por vezes era difícil argumentar contra a sua lógica, pois os argumentos eram bem apresentados.

- Redacção manual

Não demonstrava interesse em desenvolver trabalhos rigorosos ao nível manual. Desinteressava-se e irritava-se até quando o resultado não correspondia ao que ele

desejava.

### **Aspectos Sociais**

- Brincadeira solitária

Não se interessava em brincar com os colegas; mesmo que estivesse com colegas numa mesma área de actividades, desenvolvia brincadeiras paralelas. O interesse manifestava-se marcadamente em relação ao adulto: era com ele que gostava de brincar e de partilhar os seus interesses. Por vezes pedia para o educador o deixar ficar sossegadinho junto a ele quando terminava a tarefa orientada e era suposto trocar de área de actividade.

- Preferência pela companhia das crianças mais velhas

Não demonstrava preferência por ninguém.

### **Aspectos Afectivos**

- Preocupações filosóficas e morais

Sempre interessado em questões relacionadas com o panorama mundial, nomeadamente em relação a conflitos existentes que o chocavam muito. Interessou-se pela questão do aborto que se debatia na altura e acompanhava os noticiários em casa.

- Sentido de humor

Ria-se facilmente com pequenas partidas que o educador pregava ao grupo e detectava os seus enganos por entre gargalhadas.

- Experiências de temor

Não se verificaram no colégio.

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

### Síntese da Avaliação

De acordo com as respostas obtidas aos diferentes dispositivos, foram caracterizados dois quadros de desenvolvimento (cognitivo e socio-afectivo) com características diferentes:

Desenvolvimento Cognitivo	Desenvolvimento Socio-Afectivo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenção e concentração fracas</li> <li>- Curiosidade activa:               <ul style="list-style-type: none"> <li>interesse por diferentes assuntos</li> <li>interesse em compreender tudo</li> </ul> </li> <li>- Raciocínio rápido e correcto</li> <li>- Capacidade de estabelecer relações causa-efeito</li> <li>- Capacidade crítica:               <ul style="list-style-type: none"> <li>em relação aos colegas</li> <li>em relação ao educador</li> </ul> </li> <li>- Boa memória:               <ul style="list-style-type: none"> <li>reproduz facilmente acontecimentos passados</li> <li>recorda novos conhecimentos adquiridos com facilidade</li> </ul> </li> <li>- Capacidade para estabelecer generalizações com base no aprendido</li> <li>- Capacidade verbal               <ul style="list-style-type: none"> <li>discurso fluido</li> <li>amplo vocabulário</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caprichos infantis</li> <li>- Dificuldade em aceitar diferentes pontos de vista</li> <li>- Dificuldade em esperar pela sua vez</li> <li>- Desempenho de liderança</li> <li>- Falta de interesse no relacionamento com os colegas; por vezes demonstração de sentimentos de agressividade.</li> <li>- Solicitação constante do adulto; tentativa de manipulação.</li> <li>- Necessidade constante de atenção</li> <li>- Desafio da autoridade do adulto</li> <li>- Auto-confiança muito elevada.</li> </ul>

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

Concluiu-se que, ao nível cognitivo, o desenvolvimento do PD se encontrava acima das crianças com a sua média de idade, mais concretamente no nível da expressão verbal e capacidade de raciocínio e memória. As principais dificuldades situavam-se no domínio do desenvolvimento socio-afectivo:

### 1. Com o adulto

- Caprichos infantis.
- Dificuldade em aceitar diferentes pontos de vista.
- Manipulação.
- Desafio da autoridade.
- Necessidade constante de atenção.

### 2. Com os colegas

- Caprichos infantis.
- Dificuldade em aceitar diferentes pontos de vista.
- Dificuldade em esperar pela sua vez.
- Desempenho de liderança.
- Falta de interesse no estabelecimento de relações inter-pessoais.
- Alguma agressividade.

Foi com a preocupação centrada no desenvolvimento socio-afectivo que o programa se desenvolveu, não se descurando obviamente a estimulação que o desenvolvimento cognitivo tinha de obter, e sem a qual qualquer participação por parte dele seria impossível.

## Estratégias

### Reuniões com os Pais

Foram debatidas algumas questões:

- As diferentes atitudes que os pais tinham face ao mesmo comportamento do PD;

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

- A liberdade excessiva dada ao PD, que levou ao não reconhecimento dos seus limites ou à não aceitação dos mesmos.
- A manipulação que o PD conseguia do ambiente familiar.
- A falta de tempo que os pais tinham um para o outro pela total absorção que o PD exigia.
- A necessidade de mudança.

Por outro lado, a dificuldade de relacionamento social com adultos e com crianças (neste caso com o irmão mais novo), também era sentida em ambos os meios.

### **Consulta no Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança**

No sentido de auxiliar os pais foi-lhes sugerida uma consulta no Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança (CPCIL) em Lisboa. Aceitaram a ideia.

No dia 18.01.99, o PD foi a uma consulta de aconselhamento com os pais e a educadora ao CPCIL. De acordo com a entrevista, questionários e provas efectuadas no centro, foi emitido o parecer de que o PD tem capacidades acima da média na área cognitiva e criativa. Para além de sugerir uma estimulação cognitiva adequada ao seu ritmo e interesse, verificaram também a necessidade de maior desenvolvimento nas competências sociais e relação com os outros.

Não querendo deixar a ideia de que os testes tiveram maior importância do que a observação atenta do educador, foi, no entanto importante esta consulta pois na altura levou a um estudo maior sobre o conceito de sobredotação e sobre a forma de responder não à área forte mas à área mais frágil: o desenvolvimento social.

### **Plano de Intervenção**

*Que lhes reserva a escola?*

*Ambiente de tédio irrespirável transforma esses meninos bem dotados*

*Em irrequietos, travessos, improdutivos,  
Que mestres mediócras são incapazes de manter, sem queixas,  
Nas suas salas de aula.*

*Helena Antipoff (1946 cit. por Freeman & Guenther, 2000, p. 94)*

### **Objectivos Gerais**

Durante o período em que a criança frequenta a instituição escolar, a integração social define-se especificamente como o processo por meio do qual a criança busca a interacção e a companhia dos colegas, participa em actividades de pequeno grupo e de grande grupo, dá e recebe opiniões e ideias, participa na elaboração e práticas de convivência social, e torna-se cada vez menos dependente da ajuda e aprovação do adulto, buscando-o só quando esta lhe seja necessária (Torrealba, 1993).

Congruentes com o pressuposto em cima estabeleceram-se os Objectivos Gerais:

- Minimizar a dependência do adulto
- Estimular a interacção com as outras crianças

### **Objectivos Específicos**

Existem aspectos importantes da interacção da criança com os seus pares e com os adultos:

- **Interacção com outras crianças:** é a maneira como a criança aprende a conviver com os seus colegas de diferentes sexos. É a dinâmica social onde a criança compartilha materiais espontaneamente, se integra num projecto cooperativo, espera a sua vez, resolve conflitos e desfruta de sentimentos de amizade. Todas as crianças passam por um estado de egocentrismo e desenvolvem-se social e cognitivamente, descentrando-se e coordenando de forma progressiva os seus pontos de vista. Quando se envolve no contacto com os outros e nas interacções com os materiais, começa a diferenciar-se do que o rodeia e começa a sentir-se como mais um objecto

no espaço.

- **Interação com os adultos:** é um processo dinâmico por meio do qual se estabelecem relações inter-pessoais entre as crianças e os adultos. No que se refere aos adultos que trabalham na escola, a relação é de pessoa a pessoa. A comunicação do adulto é aqui muito importante, sendo importante uma comunicação positiva, sincera e sã.

Estabeleceram-se assim alguns objectivos específicos:

- Aceitar diferentes pontos de vista.
- Aceitar normas de convívio social.
- Ser capaz de estabelecer relações de cooperação com os colegas.

### **Plano Pedagógico**

Uma política educacional trabalhada a nível de instituição educativa, transmite de que forma se espera atender às necessidades e diferenças das crianças. O plano pedagógico existente deverá encorajar profissionais e alunos para um desempenho de alto nível.

Os objectivos pretendidos, gerais e específicos, exigiam estabelecer um plano pedagógico que obedecesse às seguintes formas:

- **Conjuntural:** associando objectivos cognitivos e afectivos numa mesma assinatura.
- **Independente:** por meio de experiências e planos especiais, planeados especificamente para o desenvolvimento das qualidades pessoais.
- **Convergente:** seguindo uma política geral em toda a instituição que propicie a aceitação dos hábitos, atitudes e valores que se fomentam através dos enfoques anteriores, incluindo a confiança, colaboração, respeito pelos outros, flexibilidade e abertura a discussão.

### **Intervenientes**

Era importante também que todo o grupo fosse envolvido, de forma a que não fosse sentida uma intervenção demasiado directiva e destacada em relação ao sujeito em estudo. Assim, neste primeiro ano de trabalho, eram intervenientes:

- A Directora Pedagógica

A atitude que a direcção expressa em relação a uma educação diferenciada para alunos mais capazes e talentosos, proporciona um incentivo para os docentes. A influência da direcção proporciona encorajamento e apoio para as inovações, quer a nível dos currículos e actividades, como nos métodos de instrução que os docentes empregam (Freeman e Guenther, 2000).

- A Educadora de Infância

Sendo o elemento mais directamente envolvido com o aluno em estudo, era importante que aprofundasse mais o conhecimento sobre a temática da sobredotação de forma a poder reflectir de uma forma mais consciente e clara sobre as reais necessidades do aluno. A consciência das suas próprias atitudes para com a criança mais capaz era importante para repensar práticas e estratégias.

- A Auxiliar de Educação

Elemento de apoio à educadora, o seu papel de auxílio nas actividades é de grande importância na dinâmica da sala. Embora não conhecesse o estudo feito ao aluno, o seu envolvimento no projecto originaria um melhor desenrolar do mesmo.

- As Crianças da Sala

Considerando-se o enriquecimento “uma medida educacional recomendada para todos os alunos” (Freeman & Guenther, 2000, p. 123), todas as crianças tiveram a oportunidade de experimentar vivências desafiantes, vividas de acordo com o seu ritmo pessoal.

- Os Pais

Nada detém maior importância na educação de qualquer criança do que a família

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

onde a criança nasce e vive os primeiros anos de vida. Nos estudos sobre capacidade elevada, o resultado de maiores implicações práticas é que, em todo e qualquer nível de inteligência (de QI 70 a QI 170), existe uma relação directa entre o desempenho das crianças e as facilidades de aprendizagem, envolvimento e exemplo dos pais (Freeman & Guenther, 2000). É necessário existir uma rede de apoio entre os pais e a instituição educativa para que se desenvolvam capacidades e não se inibam talentos.

Procurou-se estimular um clima de escola favorável à procura de saberes por parte de todos os alunos envolvidos. A sala de actividades foi o espaço principal de intervenção, embora o meio familiar também fosse alvo de mudanças.

### **Programa de Desenvolvimento Social**

Procurou-se numa primeira fase, que decorreu durante o primeiro ano lectivo de permanência do PD no colégio, construir um modelo de intervenção pedagógica que promovesse capacidades pro-sociais, assente no desenvolvimento das relações sociais. Este programa pedagógico de desenvolvimento social foi elaborado num período anterior à tese de mestrado, por isso terá várias falhas decorrentes da pouca literatura ainda recolhida, mas tornou-se imperioso o seu desenvolvimento pelas características do aluno em estudo.

No desenvolvimento da área socio-afectiva, pareceu-nos importante fomentar a relação que o aluno estabelece consigo mesmo e com o meio, tanto familiar como social, regular a forma como lida com as emoções e expressão de sentimentos e estimular o conhecimento de normas, valores e regras.

De acordo com o modelo de desenvolvimento social de Ogilvy (1994 cit. por Kutnick, 1998), as relações mais precoces desenvolvem-se através de esquemas que promovam um laço afectivo entre a criança e o outro, possibilitando o afecto, a compreensão comum de regras (especialmente de respeito pelo outro) e a capacidade de mudar e desenvolver novas perspectivas e novas regras. As relações sociais por seu lado serão facilitadas pelo desenvolvimento da sensibilidade, que será auxiliada

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

por um incremento nas capacidades de comunicação, dos laços afectivos, da compreensão da interacção e da capacidade de resolução de problemas.

A organização do programa deve ter em conta: (a) a promoção de uma gama diferente de capacidades sociais; (b) as capacidades estimuladas devem ser possíveis de transferir para as vivências do meio ambiente e os seus efeitos serem permanentes ao longo do tempo; (c) as estratégias devem fazer diferença na vida da criança em termos da produção de resultados sociais válidos.

Um programa socio-relacional baseado neste programa de desenvolvimento parte do pressuposto que a maioria das crianças terá experimentado principalmente relações com os adultos, tornando-se fundamental enriquecer a qualidade da relação entre pares para promover a socialização e a aprendizagem escolar.

### Estratégias

A compreensão das regras e a capacidade de aceitar as regras, desencadearam as seguintes estratégias:

- Participação na elaboração e prática de normas de convivência social.

Era importante que o PD tomasse consciência da existência de normas de conduta na sala de jardim de infância de forma a que fosse evitados conflitos com os colegas. Em conjunto com o grupo, discutiram-se as regras da sala que se colocaram num cartaz visível a todos. Esperar pela sua vez, saber negociar atitudes com o colega, era de extrema importância para o desenvolvimento do projecto.

- Participação na planificação das actividades, tais como o tempo de trabalho tempo livre, etc.

A construção de uma rotina e a planificação dos diferentes momentos, reveste-se de grande importância na organização do trabalho de sala e na aprendizagem temporal do dia. Ao conhecer os diferentes momentos de planificação diária tornava-se mais fácil a aceitação das regras de conduta.

- Participação em actividades com todo o grupo que enfatuem as interacções entre eles e em que as regras sejam aprovadas por todos.

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

A utilização de jogos de cooperação, a introdução de novas actividades em que se discutissem em conjunto as regras para o seu desenvolvimento, foram estratégias muito utilizadas.

- Adopção de papéis de líder e de outros participantes, com oportunidade de participar em jogos de grupo.

Verificando-se que as crianças mais pequenas transferem rapidamente a capacidade de formar relações afectivas com o adulto do meio familiar para o adulto do meio educativo, torna-se mais difícil transferir relações mais estreitas com os pares, por vezes devido à falta de oportunidade e de experiência (Ogilvy, 1994 cit. por Kutrick, 1998). Como estratégias procurou-se incentivar:

- Participação em interacções que implicassem participação no decorrer do trabalho livre nas áreas, no recreio e restantes períodos da rotina diária.

Aprender a cooperar e a desenvolver actividades interactivas e não simplesmente paralelas, que envolvessem a discussão da sua concretização.

- Partilha de experiências com os colegas de mais ou menos idade.

Este exercício era importante para que o PD se apercebesse de diferentes pontos de vista, que o fizessem reflectir sobre a sua opinião e ceder perante os colegas quando necessário. A partir dessa consciência da diferença de opiniões dos outros possibilitar-se-ia a colaboração com eles.

- Descoberta de si mesmo no confronto com os demais em jogos e actividades colectivos.

Através do confronto, toma consciência da diferença de opiniões dos outros para com eles colaborar.

O incremento de capacidades de comunicação associados ao desenvolvimento social (Ogilvy, 1994 cit. por Kutnick, 1998), foi estimulado com diferentes estratégias:

- Resolução de discrepâncias e conflitos verbalmente, com a ajuda cada vez menor do adulto.

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

Ser capaz de resolver conflitos sem a intervenção do adulto e sem recorrer à violência física, tornava-se fundamental para o estabelecimento de relações afetivas com os colegas.

- Transmissão das suas ideias e experiências aos adultos da sala e aos colegas.

Transmitindo a sua opinião tornava-se mais fácil a aceitação dos colegas e era uma forma de incremento das suas relações. A transmissão do seu conhecimento sobre diferentes domínios seria uma forma de estimular a sua auto-confiança e o gosto por auxiliar os colegas, incentivando-os também para a aprendizagem.

### Avaliação

Este projecto pedagógico para o desenvolvimento social foi elaborado num período anterior à tese de mestrado, não tendo sido aplicado nenhum instrumento para a sua avaliação; esta foi feita recorrendo-se a uma observação naturalista, no espaço interior e exterior do colégio.

Gradualmente verificou-se uma compreensão das normas sociais na sala de jardim de infância e um progressivo e mais morado cumprimento das mesmas. Por vezes ainda demonstrava reacções de ira quando era forçado a aceitar as normas, mas rapidamente esta se desvanecia.

A aproximação e estreitamento de relações com um colega possibilitou a aceitação de outros colegas nas suas brincadeiras. Intensificou-se a interacção com os colegas e raramente era observado em momentos sozinho. A solicitação da presença do adulto nas brincadeiras foi-se tornando menos frequente.

O auxílio aos colegas e a participação em tarefas de grupo, tornou-se comum. Demonstrava prazer em desenvolver tarefas de grupo e em colaborar com o adulto.

A transmissão dos seus conhecimentos aos colegas, contribuiu para a sua aceitação no grupo (embora por vezes os colegas não compreendessem o que ele lhes dizia) e para a sua auto-estima, parecendo gostar de o fazer.

A comunicação com o adulto manteve-se, respondendo à sua necessidade de novos conhecimentos.

Estas conquistas que aconteceram no decorrer do primeiro ano no colégio, permitiram o desenvolvimento sequente de um Programa de Enriquecimento ao nível da Linguagem, Leitura e Escrita (Figueiredo, 2000). Este programa visou responder à estimulação cognitiva e ao interesse no âmbito da leitura que o PD demonstrava.

### Programa de Enriquecimento

*A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré – história.*

*Vygotsky (1977 cit. Martins, 1988, p.47)*

Ao ingressar na educação pré-escolar, a criança tem já algumas ideias sobre a escrita. Contactando desde cedo com a linguagem escrita através de práticas do quotidiano familiar, deve também na instituição educativa ter oportunidade de vivenciar experiências neste domínio.

Quando na instituição educativa se faz uma abordagem à escrita pretende-se acima de tudo recolher os conhecimentos que a criança já possui, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e à escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997).

Partindo de experiências de Ferreiro e Teberosky (1986) e Martins (1998), desenvolveu-se um projecto de enriquecimento ao nível da linguagem, leitura e escrita em jardim de infância.

### A Escrita em Jardim de Infância

Como Teberosky (1992 cit. por Niza, 1998) referiu, as crianças antes de aprenderem a ler e a escrever na escola e, porque já têm muitos conhecimentos sociais sobre a linguagem escrita, são letradas antes de serem alfabetizadas. A distinção genética destes dois conceitos vai alargar a visão do acto de aprender a escrever e permite-lhe dar mais consistência.

Nesta perspectiva, visa-se desenvolver diferentes actividades, partindo dos conhecimentos da criança e permitindo-lhes um papel activo na descoberta e construção do seu saber, indo ao encontro das propostas de Vygotsky (1977 cit. por Niza, 1998) que defendeu:

- *O ensino tem de ser organizado de forma a que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças.*
- *A escrita deve ter significado para as crianças, despertando nelas uma necessidade intrínseca e deve ser incorporada numa tarefa necessária e relevante para a vida.*
- *A escrita deve ser ensinada naturalmente, (...) como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um treino imposto de fora para dentro.*

Desde cedo que a criança contacta com a linguagem escrita e interage com outras crianças ou adultos acerca dela. “As práticas familiares e sociais em que as crianças participam desde muito cedo têm um papel determinante na construção de um projecto de leitor / escritor, ou seja no modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita (Rogovas- Chaveau, 1993 cit. por Martins, 1996, p. 49).

Desde cedo que as crianças são produtoras de textos. Quer seja com traços ondulados, quer seja com uma série de pequenos círculos ou linhas verticais, é a forma que uma criança de 2 ou 3 anos encontra para escrever. Esta escrita

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

aparentemente sem significado dá posteriormente origem a uma escrita intencional.

Quando chegam à instituição escolar, algumas crianças têm já a percepção de diferentes suportes de leitura: através dos pais, dos familiares, têm o primeiro contacto informal com as letras. Outras, infelizmente, vem de um meio que não permitiu a interiorização de saberes e vivências relacionados com a linguagem escrita e, só com o ingresso na escola, terão essas oportunidades.

O jardim de infância é assim um espaço rico no contacto com diferentes materiais de leitura, e permite à criança uma descoberta activa e lúdica.

Cultivar o gosto por ler e escrever é assim tarefa fundamental da instituição educativa. A leitura e a escrita devem estar associadas a actividades com sentido para a criança, ou seja, à comunicação. É a partir do entendimento profundo e vivenciado da funcionalidade do acto de ler e de escrever que os alunos se mobilizam, num esforço intencional e direccionado, para a sua aprendizagem e aperfeiçoamento.

O educador detém um papel importante no desenvolvimento dos sentidos e das razões para a criança aprender a ler e a escrever. Várias são as estratégias e os modelos pedagógicos a desenvolver (Martins, 1997):

- Reconhecer o valor do conhecimento que a criança já possui para, a partir dele, criar momentos de troca de sentimentos, conhecimentos e opiniões.
- Respeitar a linguagem das crianças, auxiliando-as na exploração da linguagem oral e da linguagem escrita.
- Ser um auxílio na exploração da linguagem oral e escrita.
- Valorizar e incentivar tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, entendendo os erros como formas de aprendizagem e desenvolvimento.
- Apresentar-se como modelo, usando uma linguagem apropriada, escrevendo e lendo para as crianças.
- Apresentar diferentes materiais e tipos de textos lidos e escritos.
- Planificar o tempo e as actividades de forma a que as crianças tenham

oportunidades de diversificar experiências de leitura e escrita individuais, em pequeno grupo e colectivas.

- Criar interacção com a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças.

### **Organização da Actividade Pedagógica na Sala**

O trabalho desenvolvido numa sala de actividades é condicionado pela organização da mesma. É importante assim prever espaços diversificados, materiais didácticos variados, instrumentos reguladores da vida do grupo e das aprendizagens.

Partindo da existência de um quadro magnético anexo à area da biblioteca, foi sugerida a criação de uma nova área na sala: a *Área da Escrita*. A organização deste novo espaço foi concretizada em conjunto com os alunos, elaborando-se as regras deste espaço, analisando-se os materiais que aí estarão disponíveis.

Surgiram várias ideias:

- Ficheiros de ortografia, que visam a descoberta das letras (ex.: cartões com letras).
- Desencadeadores de escrita: imagens a descrever, imagens com textos.
- Folhetos impressos, cartazes com informações.
- Folhas com linhas e brancas.
- Cartões com os nomes das crianças.
- Lápis, canetas.

Foi também elaborado um mapa de presenças, instrumento regulador da vida do grupo e das aprendizagens.

Paralelamente ao trabalho desenvolvido na sala de jardim de infância, foi desenvolvido trabalho em pequeno grupo numa outra sala.

### **Organização da Actividade Pedagógica em Pequeno Grupo**

Pretendemos aqui tomar consciência das concepções precoces que as crianças em

idade pré-escolar têm acerca da linguagem escrita.

Muito brevemente, serão descritas algumas das actividades realizadas com as crianças, centradas em três vertentes:

- Concepções precoces acerca da funcionalidade da linguagem escrita.
- Concepções precoces acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita.
- Concepções precoces acerca dos aspectos conceptuais da linguagem escrita.

Serão apresentadas transcrições das respostas dadas pelas crianças em idade pré-escolar à educadora de infância (Educ.) e pelo aluno sobredotado (com o nome fictício de PD).

- Concepções precoces acerca da funcionalidade da linguagem escrita.

A descoberta da linguagem escrita é fundamental para o processo de alfabetização, construindo sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita. Estes sentidos e razões são a base do que se designa por projecto pessoal de leitor/ escritor.

Os contactos precoces que se desenvolvem em relação às utilizações funcionais da linguagem escrita, determinam a relação que as crianças irão ter com a sua aprendizagem. A qualidade dos programas de leitura e de escrita, a frequência e o valor dessas actividades, irão ser determinantes no interesse demonstrado pela criança em relação à linguagem escrita.

Serão focados neste ponto as concepções infantis sobre aspectos ligados à funcionalidade da linguagem escrita, nomeadamente: (a) percepção de práticas de escrita e leitura; (b) sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita.

(a) Contextos de vida e percepção de práticas de escrita e de leitura.

A vivência familiar irá determinar a forma como as crianças constroem o seu projecto leitor/ escritor, isto é, de que forma é que irão dar sentido à sua própria aprendizagem da linguagem escrita. A relação que se foi estabelecendo com as

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

diferentes práticas culturais em torno da leitura e da escrita e com os seus utilizadores, é inseparável deste projecto leitor/escritor.

Apresentamos as respostas dadas pelas crianças que remetem para a sua percepção das práticas da leitura e da escrita.

### ➤ Resposta a uma pergunta

#### PD

Educ: Vocês conhecem alguém que saiba ler?

Várias crianças: O PD.

Educ: O PD sabe ler? Sabes PD?

PD: Sim.

Educ: Então e o que é que tu gostas de ler?

PD: Livros, histórias. Na minha casa há muitos livros.

PD: E como é que tu fazes?

PD: Às vezes peço, dão-me o livro, vejo e leio.

Educ: E como é que tu aprendeste as letras?

PD: Sabia.

Educ: E na tua casa PD? Quem é que sabe ler?

PD: O meu pai... O meu pai não lê livros.

Educ: Não lê livros? Mas sabe ler ou não?

PD: Sabe. A minha mãe lê livros da escola e o meu pai lê livros do trabalho.

#### André

Educ: Conheces alguém que saiba ler?

André: Não.

Educ: Na tua casa não costumavas ver ninguém a ler?

André: Costumo.

Educ: Quem?

André: A minha mãe, o meu pai e mais ninguém.

Educ: E o que é que eles costumam ler?

André: A minha mãe 'tava a ler livros do telemóvel.

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

Educ: Livros do telemóvel? E para quê?

André: Porque tinha comprado telemóvel.

O facto de várias crianças referirem a criança sobredotada em primeiro lugar como um exemplo de quem sabe ler, parece reflectir, por um lado, o reconhecimento das suas capacidades acima da média que são demonstradas no dia a dia e por outro lado, o relacionamento saudável que existe entre esta e as restantes.

Quando refere o seu conhecimento sobre o acto de ler, o PD não sabe explicar como consegue ler, mas tem consciência da sua capacidade. Refere rapidamente quem conhece no seu ambiente familiar que proceda a práticas de leitura e distingue os diferentes suportes de leitura que os pais utilizam. Verifica-se também que o PD encontra no seu ambiente familiar leitores que lhe proporcionam o contacto com práticas funcionais da leitura.

➤ Apresentação de um documento: impresso do banco

Ricardo

Educ: Sabes o que é isto?

Ricardo: É onde se pagam as contas.

Educ: Lembras-te do nome do sítio?

Ricardo: Não.

PD

Educ: Sabes o que é isto?

Bernardo: É do banco.

Educ: Então vê lá se sabes qual é o banco.

Bernardo: O Banco Pinto e Sottomayor.

O impresso do banco é facilmente identificado pelas crianças, pois faz provavelmente parte das práticas familiares a ida ao banco e, na sala de actividade, existem também impressos iguais. Nenhuma das crianças identificou o banco

(através do logotipo ou da escrita), excepto o PD que leu o nome correspondente.

➤ Apresentação de documento: factura de super mercado (Jumbo)

David N.

Educ: Sabes o que é isto?

David: As coisas que as pessoas pagam.

Educ: Que pagam onde?

David: Então, os senhores pagam no Intermarché.

PD

Educ: Sabes o que é isto?

PD: É das compras.

Educ: E achas que é de onde?

PD: É do Jumbo.

Educ: E o que é que está aqui a dizer (aponta “cola UHU”)

PD: Cola UHU.

A factura do supermercado teve uma interpretação muito prática e facilmente foi reconhecida. A associação do acto de comprar a um produto ou a um estabelecimento foi comum. O PD lê o que estava na factura.

➤ Apresentação de documento: notícia de jornal

Helena

Educ: O que é isto?

Helena: Jornal.

Educ: E o que é que pode estar escrito no jornal?

Helena: Mostra pobrezinhos e as pessoas que morrem.

Educ: Tu já viste as pessoas que morrem?

Helena: Nos jornais também vem umas pessoas com... que tinham aqui uma cruz que morrem.

PD

Educ: O que é isto?

PD: Jornal.

Educ: E o que é que pode estar escrito no jornal?

PD: As coisas que acontecem.

O jornal faz parte do material escrito existente em casa de todas as crianças entrevistadas, e têm diferentes noções (todas correctas) sobre os diferentes assuntos que o jornal foca.

Verifica-se assim que as crianças antes de iniciarem formalmente a linguagem escrita, estabelecem relações entre os diferentes suportes de escrita e as mensagens. Claro que um suporte de escrita que faça parte do seu ambiente será mais facilmente reconhecido, ou então, uma criança com boa capacidade de memória ( como o PD ) não terá dificuldade no seu reconhecimento.

(b) Sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A criança desde cedo vai atribuindo uma importância e um objectivo à aprendizagem da linguagem escrita, resultante das convicções do meio envolvente.

Apresentam-se alguns exemplos sobre as razões que as crianças demonstram para a aprendizagem da leitura.

Tiago

Educ: E tu Tiago? Para que serve aprender a ler?

Tiago: Para quando tivermos filhos também conseguirmos ler.

PD

Educ: Para que serve aprender a ler?

PD : Para quando for para a escola.

Quando ingressam no jardim de infância, as crianças já possuem objectivos para a aprendizagem da linguagem escrita e que foram construídos de acordo com o meio envolvente.

A preocupação com o ingresso no ensino básico transmitida pelo PD e a noção de “bom” ou “mau” aluno, são provavelmente preocupações que os que lhe são mais próximos transmitiram.

As diferentes razões pressupõem diferentes atitudes em relação ao conhecimento e à apropriação do mesmo, podendo a aquisição da linguagem surgir como uma actividade imposta, sem sentido, ou, por outro lado, como um instrumento potencializador do desenvolvimento (Martins & Niza, 1998).

- Concepções precoces acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita

As crianças são confrontadas com questões que remetem para características e convenções da leitura e da escrita. Transcrevem-se alguns exemplos.

(a) O que sabem sobre as características formais de um acto de leitura.

O educador realiza um acto de leitura silenciosa, lendo um livro e adoptando os comportamentos necessários num contexto de leitura (posição, tempo de fixação do texto, exploração integral de todo o texto); seguidamente folheava o livro sem se deter em nenhuma página. Perguntava-se à criança o que o adulto estava a fazer.

Vanda

Educ: Achas que eu estou a ler?

Vanda: Estás a ver.

Educ: Estou a ver e não estou a ler?

A Vanda abana a cabeça.

Educ: E porque é que achas eu estou a ver e não estou a ler?

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

Vanda: Porque estás a ver as letras.

Educ: E se fosse a ler tinha de fazer como?

Vanda: Estás a ler e tens que estar com a boca a mexer.

### PD

PD: 'Tás.

Educ: E porque é que eu estou a ler?

PD: Porque tem palavras e tem muitas letras.

Educ: E tu? És capaz de ler o que está aqui?

PD: "Era uma vez uma estrela do mar".

O acto de leitura não é possível para a maioria das crianças, sem voz. Têm que ouvir a voz para considerarem que se lê. Mesmo verificando a existência de letras, só o PD considera que, se existem letras e palavras, então o educador está a ler.

É de salientar que foi a primeira vez que o PD teve contacto com este material de leitura e fez a sua leitura sem dificuldade.

(b) O que sabem as crianças sobre as características formais do material de leitura.

Diversas experiências analisam as concepções das crianças em idade pré-escolar sobre as características que um material gráfico deve ter para ser lido. Existem critérios de quantidade e de variedade que orientam a forma como muitas crianças ordenam o universo gráfico. Transcrevem-se alguns registos das opiniões das crianças.

➤ Apresentação de cartão com a série de letras MMMMMM

### André F.

Educ: Achas que este cartão serve para ler?

André F: Não porque não dá para ler.

Educ: Não dá André? Porque é que achas que não dá?

André F: Porque só tem letras iguais.

PD

Educ: Achas que este cartão serve para ler?

PD: Não. Porque tem muitas letras e as letras todas iguais não dá.

Ambas as crianças rejeitam a leitura de letras iguais, considerando que não servem para ler.

➤ Apresentação de cartão com a letra E

Daniel

Educ: Achas que este cartão serve para ler?

Daniel: É só uma letra não dá.

PD

Educ: Achas que este cartão serve para ler?

PD: Não. É o E. É só um E.

A apresentação de uma letra apenas também não é considerada possível de leitura, mas o PD identifica de imediato a letra escrita.

➤ Apresentação de cartão com a série de letras MPAT

Daniel

Educ: Achas que este cartão dá para ler?

Daniel: Dá. Tem letras diferentes.

PD

Educ: Achas que este cartão dá para ler?

PD: Não sei ler aquilo que está aí (soletra as letras).

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

O PD reconhece as letras mas não consegue ler a palavra, demonstrando estranheza com o material de leitura que lhe é apresentado.

▪ **Concepções precoces acerca dos aspectos conceptuais da linguagem escrita**

Antes de ingressarem numa aprendizagem formal, as crianças elaboram hipóteses sobre a natureza da linguagem escrita, ou seja, sob o que a escrita representa. Quando “lêem” descrevendo a imagem e apontando para a palavra, estabelecem hipóteses que, mais tarde, virão a comprovar ou não. De igual forma, quando lhes é pedido que escrevam como souberem, também elaboram as suas hipóteses infantis sobre a natureza da linguagem escrita.

Nesta situação foram entregues às crianças diferentes cartões com imagens e legendas por baixo.

- Imagem com um menino com calças a vestir a camisola interior. A legenda diz “camisola interior”

André

Educ: O que é que está escrito?

André: O menino está-se a vestir.

Educ: Mostra lá onde diz.

O André aponta com a mão.

PD

Educ: O que é que está escrito?

PD: Camisola interior.

- Imagem com uma vela. A legenda diz “vela”.

Vanda/ PD

Educ: O que é que está escrito?

Vanda: Só sei as letras.

Educ: Então diz lá as letras.

Vanda: É o V, o E, o L, e o A.

Educ: Podes ajudá-la PD?

PD: É vela.

No primeiro exemplo, sendo uma idade de pré-leitura, as crianças descrevem o que vêem nas imagens; é estabelecida uma ligação directa entre a imagem e a leitura feita. O PD já lê a palavra correctamente, não buscando hipóteses. Ultrapassou já a escrita pré-silábica.

### **Reflexão**

Se como a evidência indica, as crianças sobredotadas na área cognitiva pensam e aprendem de forma diferente das outras crianças, então é importante para o seu desenvolvimento ensiná-las apropriadamente, guiando-as no desenvolvimento das suas características pessoais como a curiosidade, persistência e confiança, bem como em estratégias gerais que incluem a planificação, acompanhamento e avaliação.

Na idade em que decorreu este estudo (idade pré-escolar), como Gardner (1995) defende, o crucial é a oportunidade para trabalhar intensamente com diferentes materiais que nutram as diferentes inteligências e combinações de inteligência. Todas as crianças devem ter oportunidades de experimentar novas experiências de forma a que os seus interesses e capacidades se revelem.

No caso de crianças com capacidades acima da média é imprescindível que tenham a oportunidade de enriquecer os seus interesses e habilidades.

A atitude do educador e o ambiente criado devem facilitar a familiarização com o código escrito. Cabe ao educador alargar intencionalmente situações de comunicação, em diferentes contextos e com diferentes interlocutores, conteúdos e intenções, de forma a permitir à criança um domínio progressivo da comunicação como emissor e receptor.

Não pretendemos de forma alguma escolarizar o jardim de infância. Este projecto

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

pareceu-nos pertinente para todo o grupo de devido às suas características, e verificou-se ser realmente motivante para ele. Desenvolveu-se de uma forma muito lúdica, pois como Vygotsky (1977 cit. por Martins, 1998, p. 47) refere:

*... o brincar cria a zona de desenvolvimento proximal da criança. Ao brincar a criança comporta-se sempre para além da sua idade média, acima do seu comportamento no dia a dia.*

### **Participantes**

O grupo de participantes era constituído por crianças de uma sala de jardim de infância do Colégio “O Mundo da Criança, lda”. O total é de 21 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com idades entre 5 e 6 anos. Estas crianças residiam nos concelhos de Palmela e de Moita, provindo de classes médias.

### **Instrumentos**

Utilizaram-se diferentes instrumentos:

#### **Estatuto Sociométrico (Coie & Dodge, 1982)**

As medidas sociométricas foram administradas usando fotografias individuais de cada criança da sala. As fotografias foram usadas para evitar qualquer problema de memória que pudesse ocorrer ao ler apenas os seus nomes.

O Estatuto Sociométrico (Anexo C) envolveu tanto as questões nominais positivas como negativas. Para uma nomeação positiva, pediu-se às crianças para dizerem o nome de três colegas com quem gostassem de brincar mais. O experimentador colocava as fotografias das crianças numa ordem aleatória. Primeiro perguntou-se à criança “destas crianças aponta aquela com quem mais gostas de brincar”. O experimentador retirava a fotografia e repetia o procedimento até ficarem 3 crianças. Depois, o experimentador colocava novamente as fotografias e dizia “Às vezes há crianças com as quais não gostas de brincar. Diz qual é a criança com a qual não gostas mesmo de brincar”. Procedendo desta forma é possível desenvolver uma representação do número de crianças com que cada criança se encontra ligada, e se existem padrões particulares entre grupos de crianças. O teste sociométrico dá uma imagem da configuração afectiva do grupo, mostrando a simpatia e antipatia que gera a dinâmica do mesmo.

### **Questionário Solidão e Insatisfação Social (Asher et al., 1984)**

A possibilidade da solidão acompanhar a rejeição de pares é plausível pelo facto das crianças rejeitadas experimentarem dificuldades em se relacionar com outras crianças na escola.

O estudo feito por Asher (Asher et al., 1984) teve como objectivo examinar a solidão numa população mais nova do que o normalmente estudado, com dois objectivos principais: primeiro verificar se era possível medir a solidão no jardim de infância e primeiro ano do ensino básico; segundo, verificar se as crianças rejeitadas sociométricamente eram capazes de dar uma informação mais consistente sobre a solidão na escola do que as crianças com outro estatuto.

Nos 24 itens do Questionário de Solidão e Insatisfação Social (Asher et al., 1984), as crianças respondiam sim, não ou talvez (Anexo D). Assim como em versões anteriores, as questões foram focadas nos sentimentos da criança sobre solidão (ex.: sentes-te sozinho na escola?), sentimentos de adequação social versus inadaptação (ex.: és bom a trabalhar com outros meninos na escola?), estimativas subjectivas de estatutos entre colegas (ex.: tens muitos amigos na escola?) e conhecimento da importância das relações (ex.: há meninos com quem podes ir ter e pedir ajuda quando precisas?). Juntamente a estes itens, existiam sete itens focados nos hobbies das crianças (ex.: gostas de música?). Estes itens foram incluídos para ajudar as crianças a sentirem-se mais abertas e descontraídas de forma a indicar as suas atitudes relativas a variados tópicos.

Antes de o questionário ser administrado, as crianças foram treinadas para responder a este formato de questionário com perguntas práticas (ex.: comes torradas ao almoço?). Quando se tinha a certeza de ter sido compreendido, o experimentador lia em voz alta cada questão e gravava as respostas.

### **Questionário de Risco (Bonnet & Strayer, 1998)**

As informações dadas por educadores sobre o comportamento social das crianças são actualmente mais utilizadas. Existe geralmente um consenso nas respostas dadas, e os educadores são considerados analistas válidos. Uma das vantagens das respostas

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

dos educadores é o conhecimento que têm das formas de interação existentes no grupo (Connolly & Doyle, 1981).

O Questionário de Risco (Bonnet & Strayer, 1998) é composto por 17 questões agrupadas em quatro dimensões (Anexo E):

- Participação: engloba liderança, popularidade, humor e sentido de humor.
- Pro-social: engloba generosidade, empatia e sociabilidade.
- Habilidade: engloba autonomia, comportamento social, motricidade fina, desenvolvimento da linguagem e comportamento social.
- Afirmação: engloba dominância e motricidade geral.

Existem três questões que não se incluem nos grupos acima descritos, que correspondem à Agressividade, Ansiedade e Isolamento.

Os itens eram colocados numa escala com pontuações de 1 a 5, agrupadas por dois tipos de comportamento:

- Atípico: pontuação 1 (Muito) e 2 (Pouco).
- Típico: pontuação 4 (Pouco) e 5 (Muito).
- Neutro: pontuação 3.

### **Procedimentos**

O estudo decorreu na Primavera de 2000. As crianças foram entrevistadas individualmente fora da sala de actividades. A duração da aplicação dos instrumentos foi de cerca de 20min. cada.

## PARTE III

RESULTADOS

ESTATUTO  
SOCIOMÉTRICO

**Estatuto Sociométrico (Coie & Dodge, 1982)**

Na base de um modelo normativo contínuo, foi calculada para cada criança as frequências positivas e negativas e convertidas em respostas normalizadas : “gosto mais” (“like most- LM”) e “gosto menos” (“like least- LL”). A pontuação da preferência social (SP) era obtida através de LM-LL e a pontuação do impacto social (SI) era obtida através de LM+LL. As pontuações do SP e SI eram depois normalizadas para cada questão.

Os resultados foram organizados em seis grupos:

- a. Popular: crianças que receberam muitas nomeações positivas e poucas nomeações negativas (impacto elevado, preferência elevada).
- b. Rejeitado: crianças que receberam poucas nomeações positivas e muitas nomeações negativas (impacto elevado, preferência baixa).
- c. Negligenciado: crianças que receberam poucas nomeações positivas e negativas (baixo impacto, preferência baixa).
- d. Controversas: crianças que receberam muitas nomeações positivas e negativas (impacto elevado, preferência média).
- e. Acima da média: crianças que receberam um número acima da média de nomeações positivas e negativas (média nas duas variáveis).
- f. Outras: todas as crianças restantes que não poderiam ser classificadas neste sistema.

O grupo obteve as seguintes denominações:

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

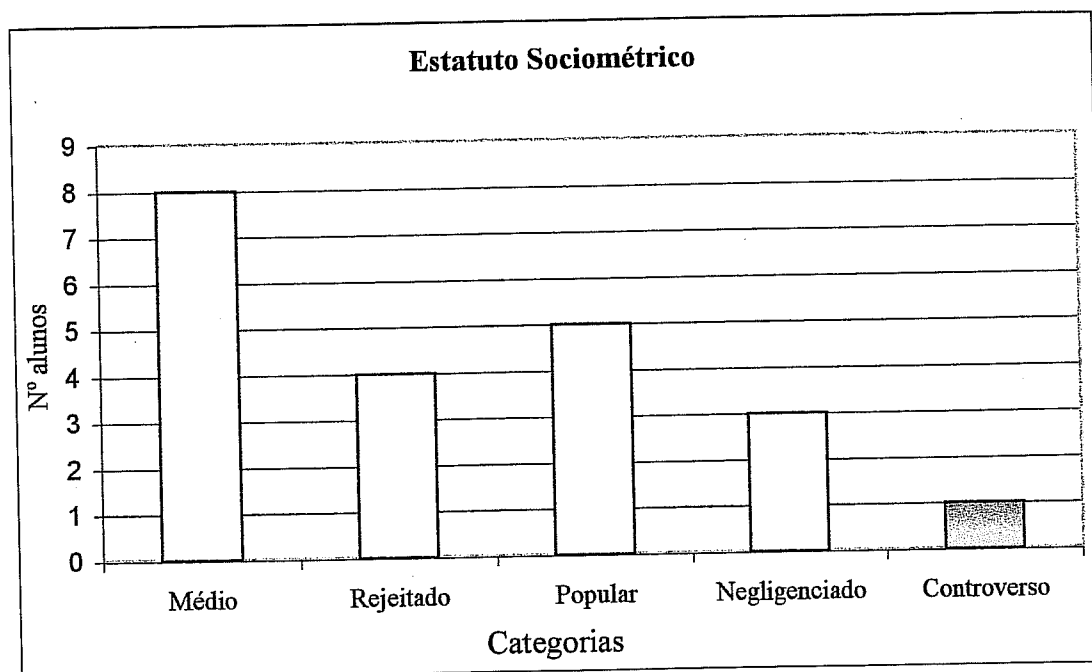


Gráfico 1: Estatuto Sociométrico (Coie &amp; Dodge, 1982)

Foram assim classificados de Médio oito crianças; de Rejeitado quatro crianças; de Popular cinco crianças; de Negligenciado três crianças; de Controverso uma criança. Os resultados do Estatuto Sociométrico classificam o aluno em estudo de “Controverso”.

Controversas, são as crianças que receberam pontuações extremas tanto positivas como negativas, resultante de serem percebidas como pessoas que tanto se envolvem em condutas anti-sociais como em interações positivas, como é o caso do aluno em estudo. São crianças que tanto são nomeadas como sendo o melhor amigo de alguém, como são aquelas de quem os pares raramente gostam.

Estas características são congruentes com a relação que o PD estabelece com os pares: tanto se envolve em condutas anti-sociais como se envolve em interações positivas. Por esta razão, os colegas variam de opinião sobre ele, pois nem sempre sabem a reação que ele terá.

QUESTIONÁRIO DE SOLIDÃO

E

INSATISFAÇÃO SOCIAL

### Questionário de Solidão e Insatisfação Social (Asher et al., 1984)

Os resultados obtidos são os seguintes:

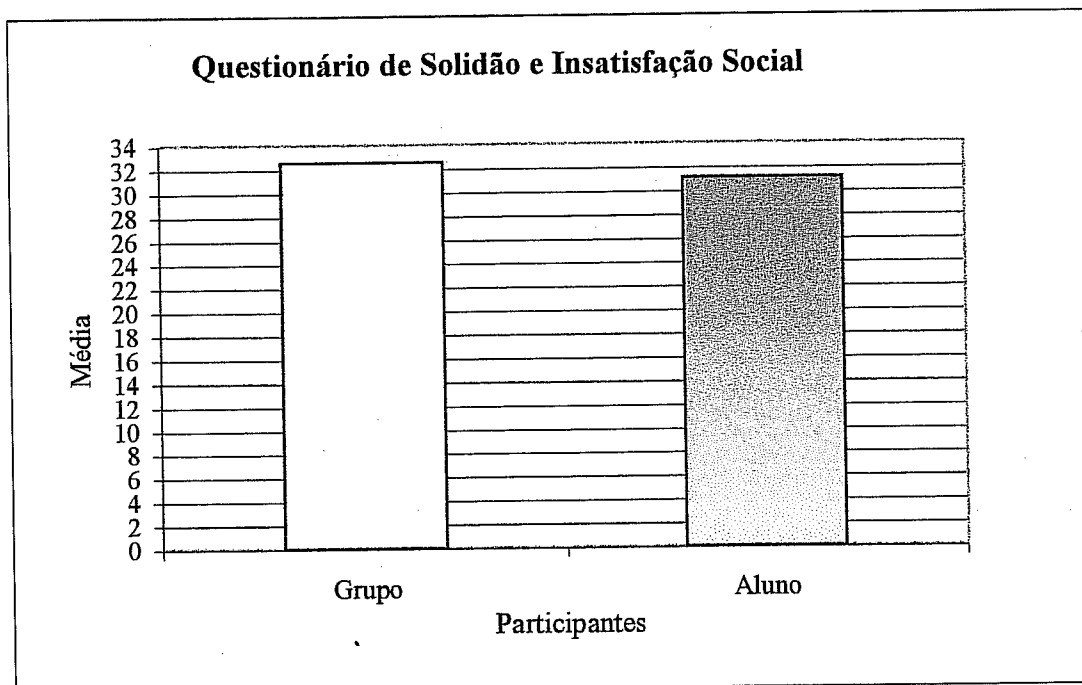


Gráfico 2: Questionário de Solidão e Insatisfação Social (Asher et al., 1984)

A média do grupo é assim de 32,5789 e a média do aluno é 31,1053. A média do aluno em estudo não se distânciã significativamente da média geral, o que significa que o aluno não demonstra sentimentos de isolamento ou insatisfação social.

Verificou-se nas respostas dadas que o aluno reconhece não ser fácil fazer novos amigos na escola e não considera todos os colegas como seus amigos. Estes resultados são congruentes com o observado no colégio, pois é uma criança que se afeioou a um número reduzido de colegas. São eles os escolhidos para brincadeiras, e permitem-lhe responder positivamente quanto a ter amigos na escola. Não se sente sozinho e encontra quem o auxilie quando precisa. Respondeu positivamente às questões relativas a actividades escolares

Este resultado revela que todo o trabalho desenvolvido na instituição educativa visando responder aos objectivos gerais propostos parece ter resultados positivos e coerentes com a observação recolhida.

QUESTIONÁRIO

DE

RISCO

### Questionário de Risco (Bonnet & Strayer, 1998)

A análise comparativa dos resultados do questionário é a seguinte:

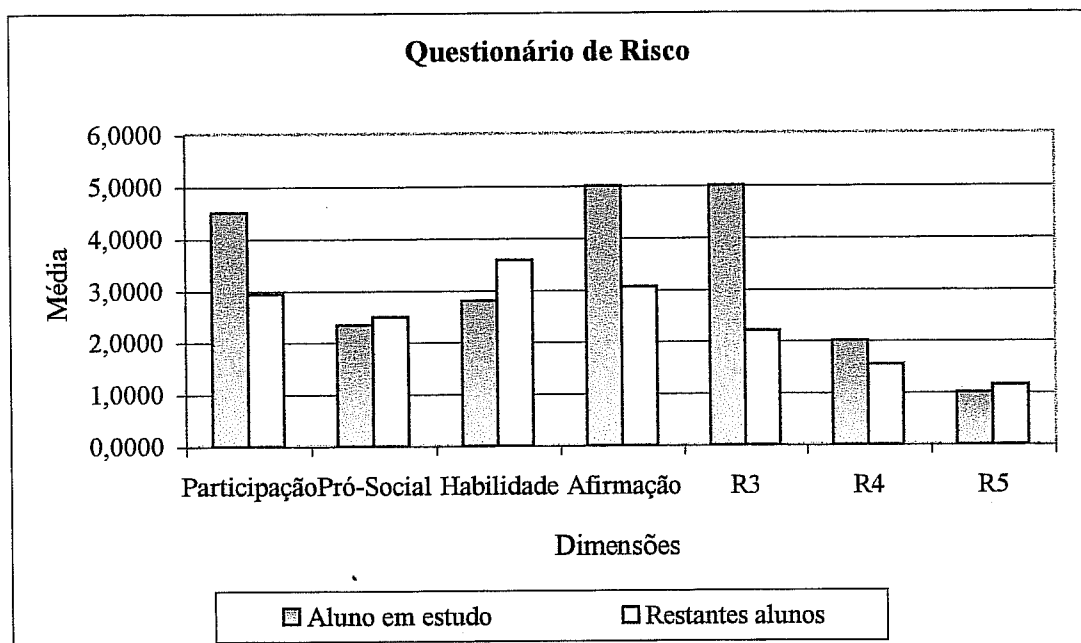


Gráfico 3: Questionário de Risco (Bonnet & Strayer, 1998)

Os resultados que apresentam maior diferença entre o aluno em estudo e o grupo situam-se ao nível da dimensão da Participação, da Afirmação e da Agressividade.

Ao nível da Participação, a média do aluno em estudo (4,5000) é mais alta que a média obtida pelos restantes colegas (2,9375). Conforme os resultados, é uma criança que exerce muita influência sobre os colegas, que o querem imitar. Solicitado nas brincadeiras, quer pela capacidade de desenvolver a sua ideia ou pela capacidade de definir papéis, é aceite a sua atitude de liderança. O seu sentido de humor é visível, gostando de pregar partidas aos pares e à educadora e demonstrando um comportamento geralmente alegre e divertido.

É uma criança que se tem revelado muito participativa, possuindo uma ampla gama de conhecimentos que comunica ao educador e ao pequeno grupo. É de salientar que, quando em grande grupo, é uma criança que não gosta de se destacar e

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

apenas responde correctamente às questões levantadas pelo educador.

Quando em pequeno grupo ou directamente com o adulto, aí sim, gosta de questionar ao mesmo tempo que se vão revelando os seus interesses e conhecimentos.

No que diz respeito à Afirmação, a média do aluno em estudo (5,0000) é mais alta que a média obtida pelos restantes colegas (3,0500). A sua actividade transbordante verifica-se no dia a dia, tendo consequências na dificuldade que demonstra em se concentrar. Os conflitos que surgem são ganhos por ele, pois facilmente convence os restantes colegas graças aos seus argumentos perfeitamente definidos por ele.

No que diz respeito à Agressividade, a média do aluno em estudo (5,0000) é mais alta que a média obtida pelos restantes colegas (2,2000). Inicia conflitos quando é contrariado pelos colegas e rapidamente os convence da sua opinião, embora demonstre um comportamento irritado no tom de voz e nas expressões quando tal acontece.

## PARTE IV

DISCUSSÃO

## DISCUSSÃO

A análise deste estudo permitiu-nos verificar que ao nível do Estatuto Sociométrico (Coie e Dodge, 1982) o aluno foi classificado de controverso; ao nível do Questionário de Solidão e Insatisfação Social (Asher et al., 1984) a média do aluno em estudo não se distanciou significativamente da média geral; ao nível do Questionário de Risco (Bonnet e Strayer, 1998) o aluno apresentou um resultado mais elevado ao nível da Participação, da Afirmação e da Agressividade.

O estatuto de Controverso traduz os comportamentos observados em relação ao PD, sendo coerente com as características deste estatuto mencionadas por Coie e Dodge (1990): pertence ao grupo mais activo das crianças da sala, encontrando-se constantemente envolvidas em interacções activas com os seus pares e raramente se envolvendo em actividades solitárias; apresenta grande facilidade na comunicação com adultos e com crianças e o seu sentido de humor faz rir quem o escuta; desencadeia actividades disruptivas e é frequentemente necessária a intervenção do adulto; são frequentes manifestações explosivas de zanga mas, no entanto, é muito procurado pelos grupos; quando se envolve em brincadeiras é líder do grupo.

No que diz respeito às interacções com os colegas, é significativa a diferença entre o que se observou durante o seu primeiro ano escolar e o momento de realização deste estudo. O desinteresse pelos colegas e a necessidade manifeste da presença do educador foram gradualmente diminuindo, seguindo o plano de intervenção ao nível do desenvolvimento social. Constatou-se um maior número de interacções primeiramente com apenas um colega e posteriormente com um número mais alargado de alunos, ao mesmo tempo que se afastava da presença do adulto. Apesar das suas manifestações de sentimentos de ira e zanga serem menos frequentes continuam a ser verificadas facilmente e de uma forma inesperada. A sua atitude de liderança foi aceite facilmente pelos colegas.

A não existência de um resultado superior à média do grupo no que diz respeito aos sentimentos de solidão e de insatisfação social, parece traduzir uma aceitação em

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

relação ao ambiente educativo que o rodeia, quer em relação aos agentes educativos intervenientes quer em relação aos programas de aprendizagem que decorreram na instituição de ensino. Confrontando este resultado com os objectivos gerais e específicos estabelecidos no plano de intervenção e com a literatura existente sobre solidão e insatisfação social (Asher, 1992), esperamos que este seja permanente ao longo do tempo minimizando o receio dos comportamentos anti-sociais e da tendência à solidão que nos angustiavam no início da actividade com o PD.

Os resultados ainda acima da média geral ao nível da Participação, Afirmação e Agressividade, não deixam de ser congruentes com as características comuns das crianças sobredotadas que apresentam traços de afirmação e dominância em relação aos que as rodeiam assim como demonstram os seus sentimentos de agressividade e de fúria exageradamente (Winner, 1996). A observação destes comportamentos ao longo do tempo permite-nos no entanto verificar uma maior aceitação das regras sociais e maior compreensão da existência de outros pontos de vista.

A utilização destes instrumentos sociométricos na compreensão de comportamentos sociais e no estudo da relação entre crianças sobredotadas e os seus pares, parece-nos viável. Através da sociometria torna-se possível medir as relações sociais, recolher informações sobre as escolhas interpessoais, especialmente a escolha de amizades entre membros de um grupo, permitindo uma melhor adequação das práticas pedagógicas a desenvolver. Tendo sido confrontados com reduzida literatura sobre o desenvolvimento social das crianças sobredotadas em idade pré-escolar na sua relação com os pares, parece-nos pertinente um aprofundamento desta questão no domínio da investigação sobre a temática da sobredotação.

Num artigo publicado por João dos Santos (1983) o autor referiu: “O que no campo da relação (afectiva) e da comunicação verbal, não for feito até à idade da entrada para a escola primária, não pode ser mais recuperado...” Também estudos na área da sobredotação (Fowler 1983 cit. por Tannenbaum, 1991, p.126) referiram que os investimentos no enriquecimento das capacidades intelectuais das crianças com menos de 3 anos não somente afectam o QI das crianças em idade pré-escolar, como

estão relacionadas com as histórias de adultos sobredotados e de crianças prodígios na idade escolar. O estudo feito por Fowler (1983 cit. Tannenbaum, 1991, p. 126) sobre 23 dos sujeitos com QI mais elevado na população de Terman, confirmou que as áreas em que as crianças demonstraram capacidades acima da média estavam relacionadas com a estimulação dada desde a infância até à idade de 5 anos. Outros beneficiaram de intensiva tutoria como é o caso de Francis Galton, Frank Lloyd Wright, Wolfgang Amadeus Mozart e Yehudi Menuhin.

A investigação teórica neste estudo feita sobre as características sociais das crianças sobredotadas permitiu verificar que a existência de problemas socio-emocionais não constitui uma característica *per se* da sobredotação, sendo frequentemente reflexo das condições que as envolvem, ou seja, existe um grande número de pressões que inevitavelmente lhes dificulta o seu ajustamento: as imposições constantes que lhes dificulta o acesso ao seu estatuto de criança, a imposição de características comportamentais similares ao grau de desenvolvimento da sua capacidade relevante, a rotulação que por vezes recai sobre elas, o desenvolvimento de expectativas irrealistas, a não existência de programas estimulantes e a incompreensão sobre as suas características.

Estas características, entre outras, aumentam o risco de desenvolverem sentimentos de solidão na escola, apresentarem dificuldades na relação com os pares e de se considerarem socialmente incompetentes, sendo importante o desenvolvimento de respostas eficazes por parte do educador.

Foi com esta preocupação que se iniciou a análise do comportamento do PD, não se pretendendo “rotular” ninguém mas apenas estar atento às reais necessidades da criança em estudo, tentando desenvolver uma prática educativa adequada. Conscientes de que a sinalização feita hoje é possível de se desvanecer num futuro próximo, que o facto de deter características acima da média hoje não implica mantê-las amanhã, pretendeu-se tão somente fornecer condições apropriadas às solicitações que essa criança apresentava, primeiramente respondendo à área fraca- o desenvolvimento social- e posteriormente à área forte- o desenvolvimento cognitivo

e criativo.

Para concluirmos esta reflexão, considera-se importante uma sinalização atempada de forma a ser possível promover um desenvolvimento efectivo e equilibrado das capacidades da criança sobredotada, não descurando a importância de estar atento não somente à area forte mas também (se não principalmente!) à area fraca. O estabelecimento de objectivos, o estabelecimento de currículos credivéis e reais com as necessidades dos alunos e a criação de ambientes afectivos e estimulantes, são componentes importantes de uma educação para o entendimento.

Consideramos que é necessário mudar as atitudes em relação à sobredotação. Os sobredotados são o nosso recurso natural mais válido. É necessário perspectivar-se os sobredotados como um recurso natural que necessita de ser conservado, desenvolvido e usado para o bem de todos.

É necessário reconhecer diferentes formas de sobredotação, para que possam ser nutridas de forma diferente.

É importante reconhecer formas alternativas de aprendizagem e de pensamento. As pesquisas indicam que existem muitas formas não tradicionais de aprendizagem, que não se pautam por testes convencionais da escola. É preciso então que a própria escola se torne flexível.

A instrução tem de ser coerente com os padrões e estilos de aprendizagem. A aprendizagem será mais eficaz se as instruções dadas estiverem de acordo com os seus interesse e ao mesmo tempo auxiliarem no desenvolvimento das capacidades que não estão completamente desenvolvidas.

Necessitamos de investigação que coloque a teoria na prática. Os programas necessitam de ser expandidos e enriquecidos. Existem muito poucos programas dirigidos a crianças sobredotadas, o que leva a que tenham pouco impacto na sociedade.

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

Necessitamos de educar pais, professores, educadores e quem mais tenha funções na educação da criança para perceber a importância desta mensagem. Senão, como Sternberg (1995, p. 172) refere “Só ouviremos um som – o som do silêncio”.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Albert, R. S., Csikszentmihalyi, M., Davis, G. A., Feldman D. H., & Benjamin, A. C. (1998). Letters from the field. Roeper Review, 21 (1), 78-83.
- Almeida, L., Oliveira E., Silva E. & Oliveira, C. (2000). O Papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação. Sobredotação, 1, (1e 2), 83- 98.
- Baum, S. (1990). Curriculum and young gifted children: A dilemma in development. Cit. por Hedhey, C. (Ed.). Cognition, curriculum and literacy. New Jersey: Ablex Publishing.
- Burg, B. (1992). Gifted education in Israel. Roeper Review, 14 (4), 217-221.
- Carroll, J. & Howieson, N. (1992). Recognizing creative thinking talent in the classroom. Roeper Review, 14 (4), 209-212.
- Cassidy, J. & Asher, S., (1992). Loneliness and peer relations in young children, Child Development, 63 (2), 350-365.
- Chapey, G. D., Trimarco, T. A., Crisci, P. and Capobianco, M. (1987). School-partnerships in gifted education: from paper to reality. Educational research quarterly, 11, (3), 37-46.
- Conselho Nacional de Educação (1998). Os alunos com necessidades educativas especiais. Subsídios para o Sistema de Educação. Lisboa: Ministério de Educação.
- Conselho Nacional de Educação (1999). Parecer nº 3/99- Crianças e alunos com necessidades educativas especiais. Lisboa: Ministério de Educação.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In Damon, W. & Nancy, G. (1998) Handbook of child psychology, (5ª ed., Vol. 3), (pp 779-789).
- Correia, L. (1997). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora.
- Cornell, D. G., et al, (1990), Self-Concept and Peer Status Among Gifted Program Youth, Journal of Educational Psychology, 82 (3), 456-463.
- Cross, T. (1998). Practical advice for guiding the gifted. Gifted Child Today Magazine, 1, 26-27.

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

Damiani, V. B. (1997). Young gifted children in research and practice: The need for early childhood programs. Gifted Child Today, 3, 18-23.

Damiani, V. B. (1996). The individual family support plan: A tool to assist special populations of gifted learners. Roeper Review, 18 (4), 293-300.

Damon, W. (1983). The nature of social-cognitive change in the developing child. In Overton, The relation between social and cognitive development (pp. 103-141). London: Lawrence.

DeRosier, M. E., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D. & Dodge, K. A., (1994) Group Social Context and Children's Aggressive Behavior, Child Development, 65 (4), 1069-1079.

Donaldson, M. (1988). A mente da criança. São Paulo: Martins Fontes.

Eisenberg, N. & Pasternack, J. F. (1983). Inequalities in children's prosocial behavior: Whom do children assist? In The child's construction of social inequality, 7, 179-195. N.Y: Academic Press.

Falcão, I. (1992). Crianças sobredotadas, que sucesso escolar. Porto: Edições ASA.

Ferreiro, E. & Teberosky (1986). Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.

Figueiredo, C. (Ed.) (2000). Linguagem, leitura e escrita em jardim de infância. (Seminário de Mestrado em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Ford, D. Y., Grantham, T. C. & Harris III, J. J. (1996). Multicultural gifted education: A wakeup call to the profession. Roeper Review 19 (2), 72-81.

Forman, G. E. & Fosnot, C. T., (1982). The use of Piaget's constructivism in early childhood education programs. In Spodek, B., Handbook of research in early childhood education (pp 185-209). Free Press.

Freeman, J. (1992). Education for the gifted in a changing Europe. Roeper Review, 14 (3), 198-203.

Freeman, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. Journal for the Education of the Gifted, 17 (2), 180-197.

Freeman, J. (1995). Actualizing talent. UK: Cassel education.

Freeman, J. (1997). The emotional development of the highly able. European journal of psychology education, XII (4), 479-493.

Freeman, J. (1998). Educating the very able. UK: University of Middlesex.

Freeman, J. (Ed.) (1999). Defining the gifted and talented (Resumo da apresentação na conferência: Sobredotação: Confluência da família e da escola). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Freeman, J. & Guenther, Z. C. (2000). Educando os mais capazes. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Freeman, J., Span, P. & Wagner, H. (1995). A lifelong challenge. Actualizing talent. London: Cassell.

Furman, W. (1989). The Development of children's social networks. In Children's social networks and social supports (pp. 151-163). N.Y.: Welley & Sons.

Gallagher, J. (1994). Teaching and learning: new models. Annual Review of Psychology, 45.

Gallagher, J. (1996). A critique of critiques of gifted education. Journal for the Education of the Gifted, 19 (2), 234-249.

Gardner, H. (1990). The theory of multiple intelligences. In Handbook of educational ideas and practices (pp.930-938).London: Routledge.

Gardner, H. (1994). A Criança Pré-Escolar: Como pensa e Como a Escola Pode Ensina-la. Porto Alegre: Artes Médicas. Original publicado em 1991.

Gardner, H. (1995). Inteligências múltiplas, a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas. Original publicado em 1993.

Grigorenko, E. L. & Clinkenbeard, P. R. (1994). An inside view of education in Russia. Roeper Review, 16 (2), 167-171.

Gust, K. L. (1996). Assessing the social and emotional needs of the gifted. Gifted Child Today Magazine, 5, 38-40.

Henderson, B. B., Gold, S. R. and McCord, M. T. (1982). Daydreaming and curiosity in gifted and average children and adolescents. Developmental Psychology, 18, (4), 576-582.

Howes, C., Hamilton, C. E. & Matheson C. C., (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. Child Development, 65, 253-263.

Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

- Jiménez, R. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa. Lisboa: Dinalivro.
- Kamii, C. A Teoria de Piaget e a educação pré-escolar. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kaplan, S. N. & Shumakova, N. (1992). Learning side-by-side: The international Curriculum project. Roeper Review, 14 (4), 193-196.
- Karnes, F. A. & Riley, T. L. (1997). Determining and analysing public support for gifted education. Roeper Review, 19 (4), 237-239.
- Karnes, F. A. & Bean, S. M. (1992). The process skills rating scales: Assessment instruments for teachers, parents, and students, Roeper Review, 15, (2), 78-79.
- Karnes, M. B. & Johnson, L. J. (1991). The preschool/primary gifted child. Journal for the Education of the Gifted, 14 (3), 267-283.
- Kolo, I. (1996). Reflections on the Development of Gifted Education in Nigeria. Roeper Review, 19 (2), 105.
- Lamb, P. & Feldhusen, J. F. (1992). Recognizing and adapting instruction for early readers. Roeper Review, 15 (2), 108-109.
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro- Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lewis, M. & Sullivan, M. W. (1985). Infant intelligence and its assessment. In Wolman B. Handbook of intelligence, (pp.505-507). USA: Wiley-Interscience.
- Lieshout, C. F. M., Heymans, P. G. (2000). Developing talented across the life Span. Psychology Press: U. K.
- Martins, M. & Niza (1998). Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. (1997). Literacia e educação pré-escolar. X Colóquio de psicologia e educação. (pp. 3-16). Lisboa: ISPA.
- Mata, L. (1997). Linguagem escrita no jardim de infância: o que pensam futuros educadores de infância. In: X Colóquio de psicologia e educação, (pp. 267-285). Lisboa: ISPA.
- May, K. M. (1994). A developmental view of a gifted child's social and emotional adjustment. Roeper Review, 17 (2), 105-109.

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

---

Meeker, M. (1985). Toward a psychology of giftedness: a concept in search of measurement. In Wolman B. Handbook of intelligence, (pp.787-799). USA: Wiley-Interscience.

Mendaglio, S. (1995). Children who are gifted/ ADHD. Gifted Child Today Magazine, 4, 37-40.

Mendaglio, S. (1994). Gifted sensitivity to criticism. Gifted Child Today Magazine, 3, 24-27.

Merrell, K. W. & Gill, S. J. (1994). Using teacher ratings of social behavior to differentiate gifted from non-gifted students. Roeper Review, 16 (4), 286-289.

Ministério da Educação (1987). A criança diferente. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Moll, L. C. (1990). Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas.

Niza, S. (1998). Para uma aprendizagem funcional da linguagem escrita. Criar o Gosto pela Escrita- Formação de Professores, (pp. 11-19). Lisboa: Ministério da Educação.

Palacios, J. & Hidalgo, V. (1995). Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. In Coll, C. Desenvolvimento psicológico e educacional (Vol. 1) (pp. 178-202). Porto Alegre: Artes Médicas.

Parke, R. D. & Asher, S. R. (1983). Social and personality development. Annual Review of Psychology, 34, 468-490.

Parker, J. G. & Asher S. R. (1993), Beyond group acceptance. In Pearlyan & Daniel. Advances in Personal Relationships (Vol.4, pp 261-294).London: Jessica Kingsley.

Piaget, J. (1966). A psicologia da criança. Porto: Edições ASA.

Piget, J. & Inhelder, B. (1997). A Psicologia da Criança. (3ª ed.) Porto: Edições ASA. Original publicado em 1996.

Renzulli, J. S. & Purcell, J. H. (1996). Gifted education: A look around and a look ahead. Roeper Review, 18 (3), 173-175.

Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

Robinson M. (1992). A vision splendid: Gifted education in Australia. Roeper Review, 14 (4), 206-208.

Rogoff, B. (1985). A cultural perspectiva on the development of talent in the gifted and talented. American Psychological Association.

Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. Barcelona: Ediciones Paidós.

Sandel, A., McCallister, C. & Nash, W. R. (1993). Child Search and Screening activities for preschool gifted children. Roeper Review, 16 (2), 98-102.

Sandstrom, M. J. & Coie, J. D. (1999). A Developmental Perspective on Peer Rejection: Mechanisms of Stability and Change. Child Development, 70 (4), 955-966.

Schofield, N. J. and Ashman, A. F. (1987). The cognitive processing of gifted, high average, and low average ability students. Journal of Educational Psychology, 50, 9-19.

Schneider, B. H., Clegg, M. R., Byrne, B. M., Ledingham, J. E. & Crombie, G. (1989). Social relations of gifted children as a function of age and school program. Journal of Educational Psychology, 81 (1), 48-56.

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

Sisk, D. A. (1992). Reflections and impressions on education in China. Roeper Review, 14 (4), 182-185.

Sletta, O., Sobstad, F., Valás, H. (1995). Humour, peer acceptance and perceived social competence in preschool and school-aged Children. British Journal of Educational Psychology, 65, 179-195.

Sliverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. Roeper Review, 17 (2), 110-115.

Solow, R. E. (1995). Parents' reasoning about the social and emotional development of their intellectually gifted children. Roeper Review, 18 (2), 142-144.

Sternberg, R. (1995). Cognitive development on the gifted and talented. The Gifted and Talented, 05-37. USA: American Psychological Association.

Sternberg, R. J. (1996). The sound of silence: A nation responds to its gifted. Roeper Review, 18 (3), 168-172.

## Desenvolvimento Social da Criança Sobredotada

Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. (1986). Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world. New York: Cambridge University.

Sternberg, R. J. & Berg C. A. (1992). Intellectual development. Cambridge, University Press: Cambridge.

Terry, R. & Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. Developmental Psychology, 27 (5), 867-880.

Tomlinson, C. A. & Callahan, C. M. (1994). Planning effective evaluations for programs for the gifted. Roeper review, 14 (3), 46-51.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Vernon, P. E. (1979). Intelligence, heredity and environment. USA: W. H. Freeman and Company.

Vygotsky, L. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Lisboa: Editora Estampa.

Vygotsky, L. (1979). Pensamento e linguagem. Lisboa: Edições Antídoto

Vygotsky, L. S. (1991). A formação social da mente. O Desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Gráficas Salvá.

Yewchut, C. R. (1992). Gifted education in China. Roeper review, 14 (3), 185-187.

Wallon, H. (1995). A evolução Psicológica da criança. Lisboa: Edições 70. Original publicado em 1941.

Wallon, H. (1979). Psicologia e educação da criança. Lisboa: Veja.

Webb, J. (1993). Assessing gifted and talented children. USA: Pro-Ed.

Werebe, M., Nadel-Brufert, J. (1986). Henri Wallon. São Paulo: Ática.

Willard-Holt, C. (1994). Strategies for individualizing instruction in regular classrooms. Roeper review, 17 (1), 43.

Winner, E. (1999). Crianças sobredotadas: Mitos e realidades. Lisboa: Instituto Piaget. Original publicado em 1996.

Winner, E. (1999). Crianças sobredotadas: Mitos e realidades. Lisboa: Instituto Piaget. Original publicado em 1996.

Wollam, J. (1992). Equality versus excellence - The South Korean dilemma in gifted education. Roeper Review, 14 (4), 212-217.

## ANEXO A

Escala de identificação de crianças sobredotadas de Renzulli-Hartman  
(1971):

ITENS	Ocasio- nalmente	Frequen- temente	Raramente ou Nunca	Quase Sempre
Tem comportamento verbal caracterizado pela riqueza de expressão, elaboração e fluência.				
Possui larga gama de informações a respeito de variedade de assuntos, acima dos interesses habituais aos colegas da sua idade.				
Tem percepção rápida das relações causa - efeito, procura descobrir o como e o porquê das coisas, faz muitas perguntas provocativas.				
Tem compreensão rápida dos princípios básicos e pode tecer generalizações válidas e rápidas sobre acontecimentos, pessoas ou coisas, dá atenção às semelhanças e diferenças.				
É observador vivo e competente, usualmente vê mais ou aprende mais sobre, por exemplo, uma história ou um filme, do que os outros.				
Lê muito por conta própria, não se esquivava a material difícil, pode demonstrar preferência por biografias, autobiografias, enciclopédias, atlas, livros de viagens, poesias, ciências, dramas e artes.				
Procura compreender material complicado, separando-o nas suas partes respectivas, deduz as causas por conta própria, vê o senso comum e lógico das perguntas.				

ANEXO B

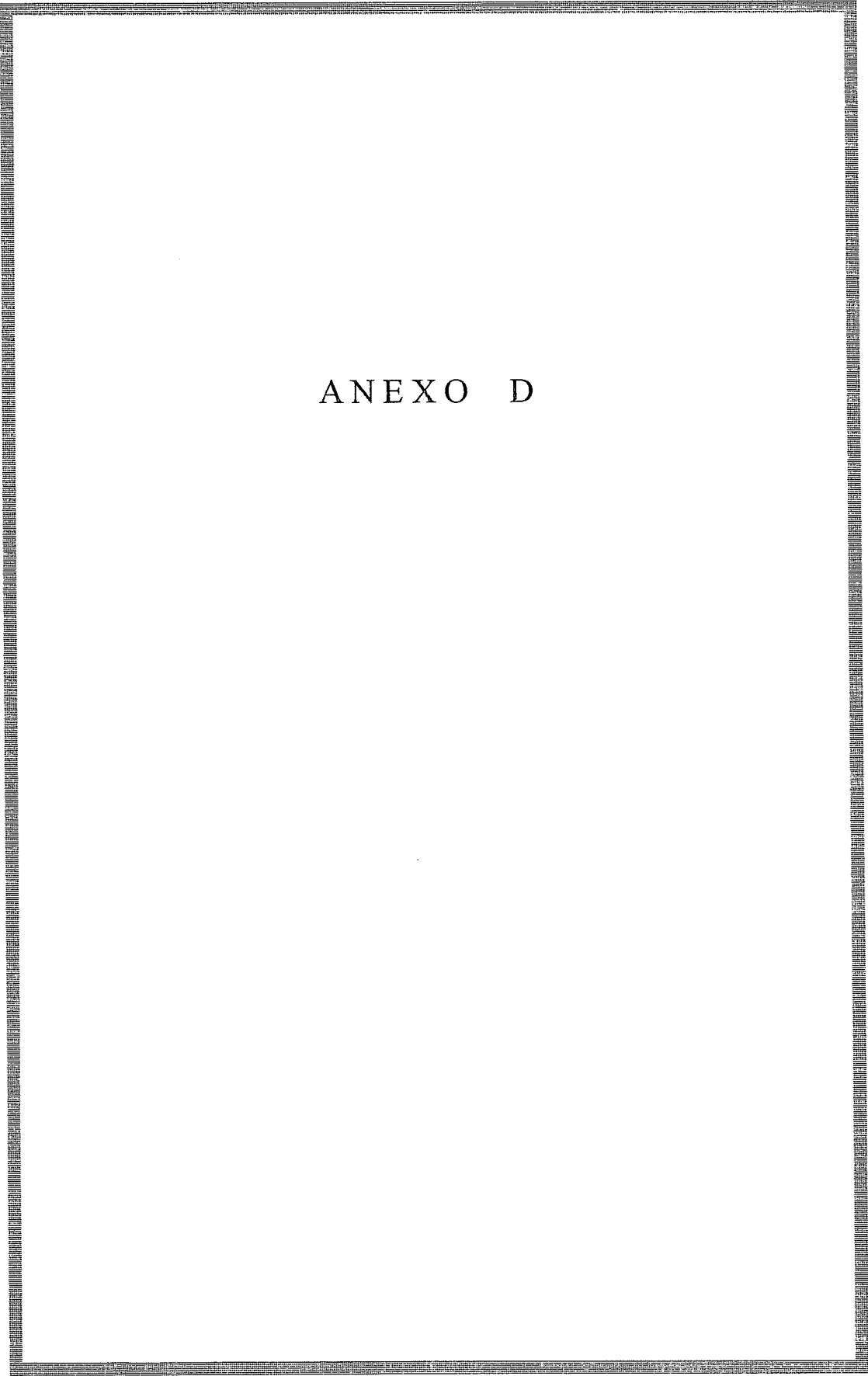
Escala de identificação de Identificação de Dorothy Sisk (1987):

ITENS	GRADUAÇÃO					
<b>1. Concentração</b> (É persistente no que faz e gosta)	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<b>2. Criatividade</b> (Faz coisas novas e originais com material da aula)	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<b>3. Independência de pensamento</b> (Tem ideias próprias que mantém e defende)	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<b>4. Chamar a atenção sobre si mesmo</b> (Fala sempre muito)	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<b>5. Alto nível de inteligência</b> (Tem capacidade de análise e síntese)	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<b>6. Grande quantidade de informações</b> (Está sempre a completar os conhecimentos do grupo)	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<b>7. Poder crítico</b> (Julga e tem capacidade de julgamento)	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<b>8. Responsabilidade</b> (Assume tarefas e funções com facilidade)	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<b>9. Curiosidade</b> (Questiona e está sempre indagando)	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<b>10. Gosta de aceitar desafios</b> (Enfrenta dificuldades com facilidade)	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		

## ANEXO C







ANEXO D

Nome \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

Jardim de Infância \_\_\_\_\_

Data de Aplicação: \_\_\_\_\_

	Sim	Não	Às Vezes
- É fácil para ti fazeres novos amigos na escola?			
- Gostas de ver livros?			
- Tens outros meninos com quem conversas na escola?			
- És bom a trabalhar com outros meninos na escola?			
- Vês muita televisão?			
- É difícil para ti fazeres amigos na escola?			
- Gostas da escola?			
- Tens muitos amigos na escola?			
- Sentes-te sozinho na escola?			
0- Consegues encontrar um amigo quando precisas de um?			
1- Fazes muita ginástica?			
2- É difícil fazeres com que os meninos da escola gostem de ti?			
3- Gostas de fazer fichas?			
4- Tens meninos com quem brincas na escola?			
5- Gostas de música?			
6- Dás-te bem com os outros meninos na escola?			
7- Sentes que às vezes os outros meninos na escola não brincam contigo?			
8- Há meninos com quem podes ir ter e pedir ajuda quando precisas?			
9- Gostas de pintar e desenhar?			
0- É difícil para ti dares-te bem com os outros meninos na escola?			
1- Estás sozinho na escola?			
2- Os colegas da escola gostam de ti?			
3- Gostas de jogar com lego?			
4- Tens amigos na escola?			

## ANEXO E

## Autonomia

Desembaraça-se bem sem ajuda; possui uma boa auto-confiança

	ATÍPICO			TÍPICO	
	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito
Ana Rita	1	2	3	4	5
André Costa	1	2	3	4	5
André Ramião	1	2	3	4	5
André Filipe	1	2	3	4	5
Bruno Saraiva	1	2	3	4	5
Daniel Brinca	1	2	3	4	5
David Dias	1	2	3	4	5
David Negrão	1	2	3	4	5
Diogo Antão	1	2	3	4	5
Inês Ventura	1	2	3	4	5
Jessica Soeiro	1	2	3	4	5
João Silva	1	2	3	4	5
Luis Oliveira	1	2	3	4	5
Miguel Faria	1	2	3	4	5
Tiago Chorão	1	2	3	4	5
Ricardo Almeida	1	2	3	4	5
Rui Pedro	1	2	3	4	5
Vanda Salgado	1	2	3	4	5
Bibi	1	2	3	4	5
Lena	1	2	3	4	5
Pedro Remechido	1	2	3	4	5

## Compreensão Social

Compreende o ponto de vista dos outros; percebe as intenções dos outros

	ATÍPICO			TÍPICO	
	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito
Ana Rita	1	2	3	4	5
André Costa	1	2	3	4	5
André Ramião	1	2	3	4	5
André Filipe	1	2	3	4	5
Bruno Saraiva	1	2	3	4	5
Daniel Brinca	1	2	3	4	5
David Dias	1	2	3	4	5
David Negrão	1	2	3	4	5
Diogo Antão	1	2	3	4	5
Inês Ventura	1	2	3	4	5
Jessica Soeiro	1	2	3	4	5
João Silva	1	2	3	4	5
Luis Oliveira	1	2	3	4	5
Miguel Faria	1	2	3	4	5
Tiago Chorão	1	2	3	4	5
Ricardo Almeida	1	2	3	4	5
Rui Pedro	1	2	3	4	5
Vanda Salgado	1	2	3	4	5
Bibi	1	2	3	4	5
Lena	1	2	3	4	5
Pedro Remechido	1	2	3	4	5

**Agressividade**  
Inicia os conflitos; é provocado(a) facilmente

	ATÍPICO			TÍPICO	
	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito
Ana Rita	1	2	3	4	5
André Costa	1	2	3	4	5
André Ramião	1	2	3	4	5
André Filipe	1	2	3	4	5
Bruno Saraiva	1	2	3	4	5
Daniel Brinca	1	2	3	4	5
David Dias	1	2	3	4	5
David Negrão	1	2	3	4	5
Diogo Antão	1	2	3	4	5
Inês Ventura	1	2	3	4	5
Jessica Soeiro	1	2	3	4	5
João Silva	1	2	3	4	5
Luis Oliveira	1	2	3	4	5
Miguel Faria	1	2	3	4	5
Tiago Chorão	1	2	3	4	5
Ricardo Almeida	1	2	3	4	5
Rui Pedro	1	2	3	4	5
Vanda Salgado	1	2	3	4	5
Bibi	1	2	3	4	5
Lena	1	2	3	4	5
Pedro Remechido	1	2	3	4	5

**Ansiiedade**

Tem medo facilmente; muito emotivo(a); perturba-se facilmente; chora frequentemente

	ATÍPICO			TÍPICO	
	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito
Ana Rita	1	2	3	4	5
André Costa	1	2	3	4	5
André Ramião	1	2	3	4	5
André Filipe	1	2	3	4	5
Bruno Saraiva	1	2	3	4	5
Daniel Brinca	1	2	3	4	5
David Dias	1	2	3	4	5
David Negrão	1	2	3	4	5
Diogo Antão	1	2	3	4	5
Inês Ventura	1	2	3	4	5
Jessica Soeiro	1	2	3	4	5
João Silva	1	2	3	4	5
Luis Oliveira	1	2	3	4	5
Miguel Faria	1	2	3	4	5
Tiago Chorão	1	2	3	4	5
Ricardo Almeida	1	2	3	4	5
Rui Pedro	1	2	3	4	5
Vanda Salgado	1	2	3	4	5
Bibi	1	2	3	4	5
Lena	1	2	3	4	5
Pedro Remechido	1	2	3	4	5

## Isolamento Social

Permanece frequentemente isolado(a); brinca sozinho(a)

	ATÍPICO			TÍPICO	
	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito
Ana Rita	1	2	3	4	5
André Costa	1	2	3	4	5
André Ramião	1	2	3	4	5
André Filipe	1	2	3	4	5
Bruno Saraiva	1	2	3	4	5
Daniel Brinca	1	2	3	4	5
David Dias	1	2	3	4	5
David Negrão	1	2	3	4	5
Diogo Antão	1	2	3	4	5
Inês Ventura	1	2	3	4	5
Jessica Soeiro	1	2	3	4	5
João Silva	1	2	3	4	5
Luis Oliveira	1	2	3	4	5
Miguel Faria	1	2	3	4	5
Tiago Chorão	1	2	3	4	5
Ricardo Almeida	1	2	3	4	5
Rui Pedro	1	2	3	4	5
Vanda Salgado	1	2	3	4	5
Bibi	1	2	3	4	5
Lena	1	2	3	4	5
Pedro Remechido	1	2	3	4	5

## Sentido de Humor

Ri-se facilmente; gosta de pregar partidas aos pares e à educadora

	ATÍPICO			TÍPICO	
	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito
Ana Rita	1	2	3	4	5
André Costa	1	2	3	4	5
André Ramião	1	2	3	4	5
André Filipe	1	2	3	4	5
Bruno Saraiva	1	2	3	4	5
Daniel Brinca	1	2	3	4	5
David Dias	1	2	3	4	5
David Negrão	1	2	3	4	5
Diogo Antão	1	2	3	4	5
Inês Ventura	1	2	3	4	5
Jessica Soeiro	1	2	3	4	5
João Silva	1	2	3	4	5
Luis Oliveira	1	2	3	4	5
Miguel Faria	1	2	3	4	5
Tiago Chorão	1	2	3	4	5
Ricardo Almeida	1	2	3	4	5
Rui Pedro	1	2	3	4	5
Vanda Salgado	1	2	3	4	5
Bibi	1	2	3	4	5
Lena	1	2	3	4	5
Pedro Remechido	1	2	3	4	5

Motricidade Geral  
É activo(a), movimenta-se muito

	ATÍPICO			TÍPICO	
	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito
Ana Rita	1	2	3	4	5
André Costa	1	2	3	4	5
André Ramião	1	2	3	4	5
André Filipe	1	2	3	4	5
Bruno Saraiva	1	2	3	4	5
Daniel Brinca	1	2	3	4	5
David Dias	1	2	3	4	5
David Negrão	1	2	3	4	5
Diogo Antão	1	2	3	4	5
Inês Ventura	1	2	3	4	5
Jessica Soeiro	1	2	3	4	5
João Silva	1	2	3	4	5
Luis Oliveira	1	2	3	4	5
Miguel Faria	1	2	3	4	5
Tiago Chorão	1	2	3	4	5
Ricardo Almeida	1	2	3	4	5
Rui Pedro	1	2	3	4	5
Vanda Salgado	1	2	3	4	5
Bibi	1	2	3	4	5
Lena	1	2	3	4	5
Pedro Remechido	1	2	3	4	5

Popularidade

É um(a) colega solicitado(a) pelos seus pares; é amado(a) e estimado(a) por eles

	ATÍPICO			TÍPICO	
	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito
Ana Rita	1	2	3	4	5
André Costa	1	2	3	4	5
André Ramião	1	2	3	4	5
André Filipe	1	2	3	4	5
Bruno Saraiva	1	2	3	4	5
Daniel Brinca	1	2	3	4	5
David Dias	1	2	3	4	5
David Negrão	1	2	3	4	5
Diogo Antão	1	2	3	4	5
Inês Ventura	1	2	3	4	5
Jessica Soeiro	1	2	3	4	5
João Silva	1	2	3	4	5
Luis Oliveira	1	2	3	4	5
Miguel Faria	1	2	3	4	5
Tiago Chorão	1	2	3	4	5
Ricardo Almeida	1	2	3	4	5
Rui Pedro	1	2	3	4	5
Vanda Salgado	1	2	3	4	5
Bibi	1	2	3	4	5
Lena	1	2	3	4	5
Pedro Remechido	1	2	3	4	5

## Liderança

Exerce uma certa influência sobre os outros; é imitado(a) pelos outros

	ATÍPICO			TÍPICO	
	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito
Ana Rita	1	2	3	4	5
André Costa	1	2	3	4	5
André Ramião	1	2	3	4	5
André Filipe	1	2	3	4	5
Bruno Saraiva	1	2	3	4	5
Daniel Brinca	1	2	3	4	5
David Dias	1	2	3	4	5
David Negrão	1	2	3	4	5
Diogo Antão	1	2	3	4	5
Inês Ventura	1	2	3	4	5
Jessica Soeiro	1	2	3	4	5
João Silva	1	2	3	4	5
Luis Oliveira	1	2	3	4	5
Miguel Faria	1	2	3	4	5
Tiago Chorão	1	2	3	4	5
Ricardo Almeida	1	2	3	4	5
Rui Pedro	1	2	3	4	5
Vanda Salgado	1	2	3	4	5
Bibi	1	2	3	4	5
Lena	1	2	3	4	5
Pedro Remechido	1	2	3	4	5

## Motricidade Fina

Coordena bem os seus gestos; tem destreza manual

	ATÍPICO			TÍPICO	
	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito
Ana Rita	1	2	3	4	5
André Costa	1	2	3	4	5
André Ramião	1	2	3	4	5
André Filipe	1	2	3	4	5
Bruno Saraiva	1	2	3	4	5
Daniel Brinca	1	2	3	4	5
David Dias	1	2	3	4	5
David Negrão	1	2	3	4	5
Diogo Antão	1	2	3	4	5
Inês Ventura	1	2	3	4	5
Jessica Soeiro	1	2	3	4	5
João Silva	1	2	3	4	5
Luis Oliveira	1	2	3	4	5
Miguel Faria	1	2	3	4	5
Tiago Chorão	1	2	3	4	5
Ricardo Almeida	1	2	3	4	5
Rui Pedro	1	2	3	4	5
Vanda Salgado	1	2	3	4	5
Bibi	1	2	3	4	5
Lena	1	2	3	4	5
Pedro Remechido	1	2	3	4	5

## Generosidade

Ajuda os seus colegas; empresta os seus jogos; partilha

	ATÍPICO			TÍPICO	
	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito
Ana Rita	1	2	3	4	5
André Costa	1	2	3	4	5
André Ramião	1	2	3	4	5
André Filipe	1	2	3	4	5
Bruno Saraiva	1	2	3	4	5
Daniel Brinca	1	2	3	4	5
David Dias	1	2	3	4	5
David Negrão	1	2	3	4	5
Diogo Antão	1	2	3	4	5
Inês Ventura	1	2	3	4	5
Jessica Soeiro	1	2	3	4	5
João Silva	1	2	3	4	5
Luis Oliveira	1	2	3	4	5
Miguel Faria	1	2	3	4	5
Tiago Chorão	1	2	3	4	5
Ricardo Almeida	1	2	3	4	5
Rui Pedro	1	2	3	4	5
Vanda Salgado	1	2	3	4	5
Bibi	1	2	3	4	5
Lena	1	2	3	4	5
Pedro Remechido	1	2	3	4	5

## Humor

Mostra-se geralmente divertido(a); alegre, de bom humor

	ATÍPICO			TÍPICO	
	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito
Ana Rita	1	2	3	4	5
André Costa	1	2	3	4	5
André Ramião	1	2	3	4	5
André Filipe	1	2	3	4	5
Bruno Saraiva	1	2	3	4	5
Daniel Brinca	1	2	3	4	5
David Dias	1	2	3	4	5
David Negrão	1	2	3	4	5
Diogo Antão	1	2	3	4	5
Inês Ventura	1	2	3	4	5
Jessica Soeiro	1	2	3	4	5
João Silva	1	2	3	4	5
Luis Oliveira	1	2	3	4	5
Miguel Faria	1	2	3	4	5
Tiago Chorão	1	2	3	4	5
Ricardo Almeida	1	2	3	4	5
Rui Pedro	1	2	3	4	5
Vanda Salgado	1	2	3	4	5
Bibi	1	2	3	4	5
Lena	1	2	3	4	5
Pedro Remechido	1	2	3	4	5

## Dominância

Ganha a maior parte dos conflitos; capaz de submeter os outros

	ATÍPICO			TÍPICO	
	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito
Ana Rita	1	2	3	4	5
André Costa	1	2	3	4	5
André Ramião	1	2	3	4	5
André Filipe	1	2	3	4	5
Bruno Saraiva	1	2	3	4	5
Daniel Brinca	1	2	3	4	5
David Dias	1	2	3	4	5
David Negrão	1	2	3	4	5
Diogo Antão	1	2	3	4	5
Inês Ventura	1	2	3	4	5
Jessica Soeiro	1	2	3	4	5
João Silva	1	2	3	4	5
Luis Oliveira	1	2	3	4	5
Miguel Faria	1	2	3	4	5
Tiago Chorão	1	2	3	4	5
Ricardo Almeida	1	2	3	4	5
Rui Pedro	1	2	3	4	5
Vanda Salgado	1	2	3	4	5
Bibi	1	2	3	4	5
Lena	1	2	3	4	5
Pedro Remechido	1	2	3	4	5

## Empatia

Sensível às reacções afectivas dos outros; susceptível de contágio emotivo

	ATÍPICO			TÍPICO	
	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito
Ana Rita	1	2	3	4	5
André Costa	1	2	3	4	5
André Ramião	1	2	3	4	5
André Filipe	1	2	3	4	5
Bruno Saraiva	1	2	3	4	5
Daniel Brinca	1	2	3	4	5
David Dias	1	2	3	4	5
David Negrão	1	2	3	4	5
Diogo Antão	1	2	3	4	5
Inês Ventura	1	2	3	4	5
Jessica Soeiro	1	2	3	4	5
João Silva	1	2	3	4	5
Luis Oliveira	1	2	3	4	5
Miguel Faria	1	2	3	4	5
Tiago Chorão	1	2	3	4	5
Ricardo Almeida	1	2	3	4	5
Rui Pedro	1	2	3	4	5
Vanda Salgado	1	2	3	4	5
Bibi	1	2	3	4	5
Lena	1	2	3	4	5
Pedro Remechido	1	2	3	4	5

## Concentração

Mostra-se atento(a) às instruções; permanece concentrado(a) ao longo de uma actividade

	ATÍPICO			TÍPICO	
	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito
Ana Rita	1	2	3	4	5
André Costa	1	2	3	4	5
André Ramião	1	2	3	4	5
André Filipe	1	2	3	4	5
Bruno Saraiva	1	2	3	4	5
Daniel Brinca	1	2	3	4	5
David Dias	1	2	3	4	5
David Negrão	1	2	3	4	5
Diogo Antão	1	2	3	4	5
Inês Ventura	1	2	3	4	5
Jessica Soeiro	1	2	3	4	5
João Silva	1	2	3	4	5
Luis Oliveira	1	2	3	4	5
Miguel Faria	1	2	3	4	5
Tiago Chorão	1	2	3	4	5
Ricardo Almeida	1	2	3	4	5
Rui Pedro	1	2	3	4	5
Vanda Salgado	1	2	3	4	5
Bibi	1	2	3	4	5
Lena	1	2	3	4	5
Pedro Remechido	1	2	3	4	5

## Desenvolvimento da Linguagem

Exprime-se com facilidade; fala de um modo claro; faz-se compreender bem

	ATÍPICO			TÍPICO	
	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito
Ana Rita	1	2	3	4	5
André Costa	1	2	3	4	5
André Ramião	1	2	3	4	5
André Filipe	1	2	3	4	5
Bruno Saraiva	1	2	3	4	5
Daniel Brinca	1	2	3	4	5
David Dias	1	2	3	4	5
David Negrão	1	2	3	4	5
Diogo Antão	1	2	3	4	5
Inês Ventura	1	2	3	4	5
Jessica Soeiro	1	2	3	4	5
João Silva	1	2	3	4	5
Luis Oliveira	1	2	3	4	5
Miguel Faria	1	2	3	4	5
Tiago Chorão	1	2	3	4	5
Ricardo Almeida	1	2	3	4	5
Rui Pedro	1	2	3	4	5
Vanda Salgado	1	2	3	4	5
Bibi	1	2	3	4	5
Lena	1	2	3	4	5
Pedro Remechido	1	2	3	4	5

## Sociabilidade

Deseja participar frequentemente; capaz de manter interações sociais positivas

	ATÍPICO			TÍPICO	
	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito
Ana Rita	1	2	3	4	5
André Costa	1	2	3	4	5
André Ramião	1	2	3	4	5
André Filipe	1	2	3	4	5
Bruno Saraiva	1	2	3	4	5
Daniel Brinca	1	2	3	4	5
David Dias	1	2	3	4	5
David Negrão	1	2	3	4	5
Diogo Antão	1	2	3	4	5
Inês Ventura	1	2	3	4	5
Jessica Soeiro	1	2	3	4	5
João Silva	1	2	3	4	5
Luis Oliveira	1	2	3	4	5
Miguel Faria	1	2	3	4	5
Tiago Chorão	1	2	3	4	5
Ricardo Almeida	1	2	3	4	5
Rui Pedro	1	2	3	4	5
Vanda Salgado	1	2	3	4	5
Bibi	1	2	3	4	5
Lena	1	2	3	4	5
Pedro Remechido	1	2	3	4	5