



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Sinalização de alunos com altas habilidades: relação das perceções dos professores com o rendimento escolar dos alunos

II Ciclo em Ciências da Educação: Educação Especial

Maria Emília Brito Gonçalves de Araújo

Orientadora: Professora Doutora Lúcia Miranda

Braga, 2011



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Sinalização de alunos com altas habilidades: relação das perceções dos professores com o rendimento escolar dos alunos

II Ciclo em Ciências da Educação: Educação Especial

Maria Emília Brito Gonçalves de Araújo

Orientadora: Professora Doutora Lúcia Miranda

Braga, 2011

Agradecimentos

Queria expressar os meus agradecimentos a todas as pessoas que tornaram possível a realização deste trabalho.

É difícil contabilizar os esforços de todos aqueles que, de uma forma ou de outra colaboraram e, por conseguinte, espero não me esquecer de ninguém.

Destaco com especial apreço e gratidão, a minha orientadora, Professora Doutora Lúcia Miranda pela sabedoria e rigor científico, pela imensa disponibilidade e pelo permanente incentivo que, muito me ajudou, na elaboração desta dissertação. Assim a minha maior gratidão é dizer-lhe que integrará o meu espólio cultural, sendo já uma referência na minha vida.

Aos colegas Eduardo Carreira, Olímpia Combano, Fátima Cabodeira, Ivone Pinto, Paulo Castro, Zulmira Brito que participaram na recolha de dados, agradeço a sua colaboração e empenho.

À professora Célia Branco, professora de Inglês, um muito obrigada pelo seu apoio e simpatia.

Ao aluno Ricardo, fonte de inspiração deste tema, dedico este trabalho.

À Doutora Cristina Palhares pela disponibilidade e simpatia.

A todos os familiares que acompanharam de perto a elaboração deste trabalho, especialmente à minha filha Júlia e ao meu afilhado Nuno, agradeço o apoio, a disponibilidade e dedicação.

Ao Alberto, meu marido, e aos meus filhos, que foram os que mais “sofreram” as minhas ausências, agradeço a sua dedicação e atenção dispensada, que permitiram que em nenhum momento me sentisse só.

Sinalização de alunos com altas habilidades

Relação das percepções dos professores com o rendimento escolar

Maria Emília Brito Gonçalves Araújo

(Mestrado em Educação Especial, Universidade Católica Portuguesa)

Resumo: O tema da sobredotação tem-se tornado progressivamente mais comum na comunidade portuguesa e junto dos profissionais da educação, contudo, esse esforço ainda não é considerado suficiente para uma maior consciencialização e competência dos diversos intervenientes na identificação de alunos sobredotados ou com mais talentos. O reduzido investimento por parte dos investigadores na construção e validação de instrumentos que tornem essa identificação mais precisa e válida e a não integração do tema nos planos curriculares de formação de professores e outros profissionais de educação, constituem-se como um entrave ao trabalho de identificação destes alunos.

Com o presente estudo pretendemos, modestamente, contribuir para a discussão do papel do professor na sinalização de alunos sobredotados, procurando apreciar eventuais diferenças na identificação de alunos sobredotados com base nas percepções dos professores, em função do género e do nível de escolaridade dos pais. Para o efeito cruzamos as sinalizações dos professores através das duas escalas da Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos (BISAST) Habilidade Cognitiva (HC) e Habilidade Social (HS) de Almeida, Oliveira, & Melo, (2002) com o desempenho escolar dos alunos obtido em termos académicos.

A amostra contou com 6 docentes que desempenhavam a sua atividade letiva no primeiro ciclo do ensino básico de um Agrupamento de Escolas de Arcos de Valdevez. Estes docentes emitiram opinião em relação a 130 alunos do 4º ano de escolaridade, distribuídos por 6 turmas. Os alunos apresentavam idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, 66 eram do sexo feminino e 64 de sexo masculino.

Os resultados vão de encontro aos obtidos em diversas investigações, ou seja, a identificação da sobredotação por parte dos docentes associa -se preferencialmente às capacidades cognitivas e a aspetos relacionados com a aprendizagem escolar (Almeida, & Nogueira, 1998; Miranda, 2003; Pereira, 1998; Santos, 2001). Os docentes parecem constituir-se melhores sinalizadores quanto às aptidões cognitivas e menos em relação às relacionadas com a criatividade o que vai de encontro ao estudo de Miranda (2008). Relativamente ao nível escolar do progenitor, os resultados permitem inferir que os alunos cujo progenitor apresenta maior habilitação literária também obtêm maior rendimento escolar médio, com uma exceção que se verifica na área curricular expressão plástica. O nosso estudo também sugere que os docentes sinalizaram mais raparigas que rapazes o que, por exemplo não vai de encontro aos estudos de Falcão (1992) ou Terman (1925).

Signaling students with high skills

Relationship of the teachers' perceptions with the school performance

Maria Emília Brito Gonçalves Araújo

(Masters in Special Education, Universidade Católica Portuguesa)

The theme of gifted children has become increasingly common in the Portuguese community and among professionals in education, however, this effort is still not considered sufficient to raise awareness of the various partakers that try to identify gifted students or those with more talent. The reduced investment, by part of the researchers, in the construction and validation of tools that make this identification more accurate and valid, as well as the non-integration of teacher training and other professionals in education, constitute obstacles in identifying these students.

With this study we intend to, modestly, contribute to the discussion of the teacher's role in signaling gifted students, seeking possible differences in the identification of gifted students based on the perceptions of teachers, by gender and parents' educational level. For this purpose, we gathered the teachers' indicators through the two scales of Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos (BISAST) Habilidade Cognitiva e Aprendizagem (HC/A) e Habilidade Social (HS) de Almeida, Oliveira & Melo (2000) along with the school achievement obtained by the students.

The sample consisted of six faculty members who taught the first cycle of Basic Education (Ensino Básico – 1º Ciclo) in the Groups of Schools of Arcos de Valdevez. These teachers have issued opinions about 130 students in the

fourth grade, distributed in 6 classes. The students were between the ages of 9 and 10, 66 were female and 64 male.

The results are similar to those obtained in several investigations; the recognition of gifted students by teachers is preferentially associated with cognitive abilities and aspects of school learning (Almeida, & Nogueira, 1998; Miranda, 2003; Pereira, 1998; Santos, 2001). Teachers seem to build up better signaling models in terms of cognitive abilities and less to those related to creativity which goes against the study of Miranda (2008). In reference to parents' educational level, the results allow us to deduce that students whose parents have a higher clearance of literary achieve a higher academic performance, with an exception that is verified in the visual arts curriculum. Our study also suggests that teachers signaled /indicated more girls than boys, which, for example does not meet the studies Falcão (1992) and Terman (1925).

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	6
CONCEITO DE SOBREDOTAÇÃO: ALGUNS CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DA SOBREDOTAÇÃO	6
1.1 Apontamento histórico.....	6
1.2 Contributos recentes para o estudo da sobredotação.....	14
1.2.1 Modelo diferenciado de sobredotação e Talento de Gagné	14
1.2.2 A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner	16
1.3 A concepção de sobredotação dos Três Anéis de Renzulli	22
1.4 Modelo Multi-Fatorial da Sobredotação de Mönks	24
CAPÍTULO II	27
MODELOS E PROCEDIMENTOS NA IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS SOBREDOTADOS	27
2.1 Modelos de Identificação.....	28
2.1.1 The Talented Search Model de Stanley.....	29
2.1.2 The Pyramid Model de Cox, de Daniel e Boston	30
2.1.3 The Structure of Intellect Model de Meeker e Meeker	31
2.1.4 Revolving Door Identification Model (RDIM).....	31
2.2 Procedimentos na Identificação de Alunos Sobredotados	35
2.3 O Papel dos professores na sinalização dos alunos sobredotados	40
CAPÍTULO III	44
METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO.....	44
3.1 Introdução	44
3.2 Objetivo	46
3.3 Amostra.....	46
3.4 Instrumentos	47
3.5 Procedimentos	48
CAPÍTULO IV.....	50
CONTRIBUTOS PARA A PRECISÃO DOS INSTRUMENTOS USADOS	50
4.1 Introdução	50
4.2 Método	52
CAPÍTULO V	60
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
5.1 Introdução	60
5.2 Análises descritivas.....	60
5.3 Análise correlacionais	66

5.4	Regressão múltipla hierárquica.....	70
	CONCLUSÃO.....	74
	BIBLIOGRAFIA	80
	ANEXOS	89
	Anexo 1.....	90
	Anexo 2.....	91
	Anexo 3.....	92

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 4.1 - Estrutura fatorial da Escala Habilidade Cognitiva e de Aprendizagem (HC/A).....	53
Tabela 4.2 - Análise dos itens por sub-escala daHC/A.....	54
Tabela 4.3 - Estrutura fatorial da Escala Habilidade Social (HS).....	57
Tabela 4.4 - Análise dos itens por sub-escala HS.....	58
Tabela 5.1- Resultados descritivos nas percepções dos professores por género dos alunos.....	61
Tabela 5.2- Resultados descritivos nas percepções dos professores de acordo com o progenitor com maior habilitação escolar.....	63
Tabela 5.3- Resultados descritivos obtidos no rendimento escolar dos alunos.....	64
Tabela 5.4- Resultados descritivos obtidos no rendimento escolar dos alunos por nível escolar do progenitor.....	65
Tabela 5.5- Matriz das correlações entre as percepções dos professores e o rendimento escolar por género dos alunos.....	66
Tabela 5.6- Matriz das correlações entre as percepções dos professores e o rendimento escolar por nível escolar do progenitor.....	69
Tabela 5.7- Resultados da análise da regressão do rendimento escolar por género.....	70
Tabela 5.8- coeficientes de regressão da variável dependente.....	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento Gagné, 2000 citado de Oliveira(2007).....	15
Figura 2– Modelo dos Três Anéis, citado de Pereira, 1998 p.25).....	22
Figura 3 – Modelo Multi- Factorial da sobredotação.....	26

INTRODUÇÃO

A problemática da sobredotação tem suscitado atenção e interesse ao longo dos tempos, particularmente no que respeita aos aspetos e episódios mais ou menos extraordinários das realizações de sobredotados célebres. A este propósito Winner (1999) refere que a sedução que esses episódios exerceram contribuíram para o aparecimento de mitos e ideias mais ou menos fantasiosas em torno da sobredotação. Por outro lado, na literatura da especialidade, refere-se que em países mais desenvolvidos, como por exemplo nos Estados Unidos, o incremento verificado nesta área foi o resultado de investimentos por parte dos governos na definição de políticas e programas de educação direcionados para os seus recursos humanos, principalmente a partir de meados do século passado. Lombardo, (1997), (Miranda, 2003), Pereira, (1998) ou Reis (1989), destacam o lançamento do primeiro satélite soviético no espaço em 1957, como fator que contribuiu para que nos Estados Unidos se despertasse a consciência para a importância de se investir mais na formação dos recursos humanos, embora o valor subjacente a este objetivo seja fruto da rivalidade que existia, na altura, entre as duas superpotências (EUA e URSS). Miranda (2003) citando Lombardo (1997) refere que se publicaram mais artigos sobre os sobredotados em três anos (1956-1959) do que durante os trinta anos anteriores.

Centrando-nos na investigação em torno da sobredotação em Portugal, poderemos dizer que o tema é recente por comparação com países mais desenvolvidos. Por interesse de pais e associações o tema surge analisado na década de 80 do século passado (Almeida, Pereira, Miranda, & Oliveira, 2003; Miranda, 2003; Miranda, & Almeida, 2002; Fleith, Almeida, Alencar, & Miranda,

2010). Progressivamente o assunto tabu entrou na Academia Portuguesa e a sobredotação foi tema de algumas teses de mestrado e de doutoramento (Almeida, Pereira, Miranda, & Oliveira, 2003; Miranda, & Almeida, 2010). Embora algumas mudanças estejam em curso (Miranda, & Almeida, 2010), esta área não figura, tão frequentemente, investigada como outras no seio das necessidades educativas especiais e, só recentemente, fruto de algumas provas académicas e reuniões científicas, o tema tem vindo a ser mais estudado e divulgado (Miranda, 2008; Miranda, & Almeida, 2010).

No mesmo sentido, a nossa experiência como docente, permite-nos afirmar que um grande número de crianças com altas habilidade ou sobredotadas não têm atendimento nas suas necessidades educativas especiais em contexto regular de ensino por falta de legislação específica que oriente as práticas destes docentes, e/ou, por desconhecimento da problemática da sobredotação por parte dos mesmos, já que a formação nesta área não é obrigatória.

Por outro lado, o grupo de alunos alvo da intervenção dentro da educação especial é o grupo de alunos com necessidades educativas permanentes resultantes de incapacidades ao nível das funções e estruturas do corpo, o que leva a que a intervenção educativa em crianças sobredotadas, esteja dependente da sensibilidade e boa vontade dos agentes educativos, sendo, portanto, relegada para segundo plano. Apesar de todas estas carências estruturais, podemos admitir que atualmente a sociedade, e em particular a escola, principalmente, por pressão das famílias, passa a estar sensibilizada para a problemática, reclamando também, para estes alunos, respostas educativas adequadas às suas efetivas necessidades de aprendizagem e de realização.

Atualmente, o conceito aceite pelos diferentes especialistas que investigam na área, como analisaremos mais adiante, não aponta para um perfil único do sobredotado. Estas crianças e jovens apresentam um conjunto de características peculiares, que os professores, pais e outros agentes educativos devem conhecer para que, em consequência desse conhecimento, possam responder às suas necessidades educativas no sentido de garantir um pleno atendimento educativo e sócio emocional, ou seja, mais adaptado ao desenvolvimento das suas potencialidades. No mesmo sentido, por exemplo, Guenther (2000) ou Pereira (1998), consideram que do ponto de vista social, o talento individual beneficiará sempre o bem público e, assim sendo, a sociedade e a escola devem preocupar-se com a obtenção de meios que possibilitem a identificação e o pleno desenvolvimento das necessidades destes indivíduos, através de um atendimento adequado, pois este investimento também se refletirá numa melhoria para as sociedades em questão.

Como docente, acredito que a escola terá um papel decisivo na promoção da excelência, cabendo-lhe a responsabilidade de criar oportunidades e experiências de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento e expressão das habilidades excecionais destas crianças e jovens. A este propósito Ramos e Pires (1984) referem que qualquer que seja a intervenção utilizada na sala de aula, a sua eficácia será limitada se não se tiverem em conta as necessidades individuais de cada criança, por isso, serve também o presente trabalho, não só para contribuir para o estudo da problemática em Portugal, mas também para sensibilizar outros docentes para as necessidades educativas específicas destas crianças, ou seja, para que cada docente esteja mais atento e encontre uma forma ou estratégia para “descobrir” os talentos de

cada criança, dito de outra forma, encontre formas de responder às suas necessidades educativas.

Assim, com este trabalho pretendemos dar um modesto contributo para o estudo da sobredotação em Portugal. Concretamente foi nosso objetivo contribuir para a discussão do papel do professor na sinalização de alunos sobredotados, procurando apreciar eventuais diferenças na identificação de alunos sobredotados com base nas suas perceções, em função do género e do nível de escolaridade dos pais dos alunos. Para o efeito iremos cruzar as sinalizações dos professores através das duas escalas da Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos (BISAST) Habilidade Cognitiva (HC) e Habilidade Social (HS) de Almeida, Oliveira, & Melo (2002) com o desempenho escolar dos alunos.

Este trabalho está organizado em duas partes. Uma de índole teórica e a outra reporta-se ao estudo empírico.

No primeiro capítulo refletimos sobre alguns dos contributos para a construção do conceito de sobredotação numa perspetiva histórica, refletindo-se também, sobre alguns modelos teóricos atuais dentro do campo de estudo da sobredotação.

No segundo capítulo, a partir da literatura, refletimos sobre alguns dos modelos de identificação e sobre alguns dos procedimentos considerados na identificação dos sobredotados, ainda, sobre o papel dos professores na sinalização dos alunos sobredotados.

No terceiro capítulo descrevem-se os procedimentos metodológicos do nosso estudo. Clarificamos os objetivos que orientam o presente estudo, explicitamos as variáveis consideradas e os instrumentos usados para a sua

avaliação, descrevemos a amostra e os procedimentos considerados na recolha e tratamento dos resultados.

Finalmente, **no quarto capítulo**, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos no presente estudo.

Redigimos ainda uma introdução e uma conclusão procurando assim refletir sobre os resultados encontrados.

CAPÍTULO I

CONCEITO DE SOBREDOTAÇÃO: ALGUNS CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DA SOBREDOTAÇÃO

1.1 Apontamento histórico

Fazendo uma análise aos registos históricos das várias culturas humanas, podemos constatar o interesse e a valorização de algumas habilidades superiores. Em todas as épocas históricas se encontram registos com referências à sabedoria, ao talento, à criatividade e à habilidade excepcional.

Nas sociedades humanas mais primitivas, as altas habilidades foram sendo alvo de diversas designações e interpretações sendo, por exemplo, consideradas como um dom divino, uma maldição satânica, uma neurose, ou como genialidade. Ou seja, as altas capacidades foram sendo designadas e valorizadas de acordo com as habilidades que se reconheciam como superiores em cada cultura. Dito de outra forma, esta valorização associava-se às transformações que as próprias sociedades iam sofrendo, e, por conseguinte, também refletiam as mudanças ideológicas e culturais dominantes (Antunes, 2008; Miranda, 2003, 2008; Mönks, 1992; Pereira, 1998). Segundo Renzulli (1982) citado de Falcão (1992), Confúcio, filósofo que nasceu e viveu na China entre os séculos IV e V a.C. foi, provavelmente, o primeiro a acreditar e a preocupar-se com as habilidades superiores das

crianças. Segundo este filósofo, as habilidades superiores deveriam ser identificadas, para ser facultada uma educação aos sujeitos que as possuíssem, ou seja, deveria atender-se às habilidades destes sujeitos e proporcionar-lhes um acompanhamento adequado. Neste sentido, em 2200 a.C., os chineses criaram um sistema de exames altamente competitivos de forma a selecionar indivíduos excepcionalmente capazes para de seguida receberem uma resposta educativa onde era dada especial relevância à área da expressão literária (Falcão, 1992; Renzulli, 1978).

Na Grécia e Roma antigas, a sobredotação continuou a ser considerada uma qualidade humana venerada, mas as relações com o sobrenatural mantiveram-se. Platão defende a ideia de que os indivíduos com inteligência superior deveriam ser selecionados nos seus primeiros anos de infância e as suas capacidades cultivadas para que posteriormente pudessem assumir a liderança do Estado. Platão, na sua obra “A República”, determinava que deveriam ser identificadas todas as crianças dotadas, provenientes de todas as classes sociais; defendendo a ideia de que estas deveriam usufruir de uma preparação nos domínios das Ciências, da Filosofia e da Matemática, ou mesmo, de outras áreas do conhecimento humano (Terrassier,1994).

Na idade média, a sobredotação era encarada como algo transcendental, pouco ou nada valorizada, pois era interpretada como um produto das forças do mal. Ou seja, os dons naturais eram interpretados no âmbito das doutrinas da lei canónica, e as capacidades excepcionalmente brilhantes excediam os limites estreitos impostos pelo dogma cristão, neste sentido, o sobredotado era o herege, aquele que estaria sobre a influência das forças do mal, possuído pelo demónio.

De acordo com Miranda (2008) na Idade Média pouco ou nada se valorizavam as capacidades excepcionais, tendo o tema da sobredotação caído no esquecimento, e só mais tarde, durante a época do Renascimento foi retomado. Nessa altura, verificou-se uma maior abertura da sociedade em valorizar certas capacidades excepcionais, porém a exceccionalidade continuaria a ser considerada como um traço humano pouco valorizado. A exceccionalidade (dos génios, dos sábios, dos grandes cientistas) passa a ser explicada em termos psicopatológicos, tendo subjacente um processo neurótico. Acreditava-se que cada indivíduo era provido de uma certa quantidade de energia, que não deveria ser usada demasiado depressa. Quando isso acontecia nos sujeitos com maiores habilidades, havia o perigo de conduzir à insanidade mental. Nesta aceção, qualquer desvio em relação à norma, ainda que fosse no sentido da genialidade, era indicador de instabilidade mental (Miranda, 2003, 2008; Pereira, 1998).

Como referimos anteriormente, e de acordo com os registos históricos, nos séculos XV e XVI, a Europa assiste ao nascimento e difusão de um movimento de renovação cultural que ficou conhecido por renascimento. Este movimento cultural deve o seu nome ao facto de se inspirar nas formas estéticas, literárias, nas ideias e nos princípios que marcaram a mentalidade das civilizações grega e romana. Começou, então, a desenvolver-se uma nova visão do ser humano e do mundo em que, sem abandonar a crença em Deus, o Homem passa a ser o centro do pensamento e das preocupações, sendo valorizado pelas suas capacidades. Estávamos, pois, perante uma nova atitude do homem face ao mundo circundante, valorizando-se o individualismo no sentido claro de afirmação de cada indivíduo e das suas realizações, bem

como uma valorização do espírito crítico, da experiência e da razão. Portanto, nesta época, o homem deveria ter boa formação cívica, intelectual e física. Leonardo da Vinci e Miguel Ângelo costumam ser apresentados como sendo portadores de características excepcionais, aparecendo, estas já mais valorizadas e aceitas socialmente, enquanto que outras já eram desprezadas ou mesmo ignoradas, como foi o caso de Galileu que viu a sua teoria (heliocêntrica) contestada (Miranda, 2003). A este propósito, Gal (1976) citado de Miranda (2008) refere que, no Renascimento se assiste a uma mudança na liberdade do pensamento, na necessidade do conhecimento científico, e na necessidade de realização humana individual. Apesar de todas estas mudanças a sobredotação continuou a ser explicada em termos psicopatológicos, tendo subjacente um processo neurótico, como anteriormente já referimos.

De acordo com Genovard, & Castelló (1990) o trabalho de Galton "*Hereditary Genius*" em 1869 destaca-se porque constituiu uma primeira abordagem científica à sobredotação. Centrando-se no estudo da inteligência e das suas formas superiores Galton (1989) citado de Miranda (2008), concluiu que existia uma correlação significativa entre a superioridade intelectual e os aspetos físicos e da personalidade e entre a genialidade e os antecedentes familiares; que os indivíduos geniais apresentavam traços de personalidade como por exemplo, a imaginação, grande independência, alta dedicação e produtividade, e, ainda, a alta capacidade para estabelecer relações entre os objetos ou fenómenos.

Os ideais renascentistas, enfatizados anteriormente, acerca das altas capacidades servem de mote, para que no século XIX e inícios do século XX

na Europa, se desenvolvessem esforços para a educação especializada de crianças e jovens com altas habilidades.

A euforia tecnológica propagada pela Revolução Industrial marcou o século XIX como um período de ascensão de diversas áreas do conhecimento. Os assuntos de ordem científica e estética passaram a despertar o interesse de um grande público. Várias nações criaram instituições que buscavam o desenvolvimento de estudos em prol do progresso e da ciência. Nesse mesmo período, o termo “cientista” foi cunhado e a obra “A origem das espécies”, de Charles Darwin, ganhou popularidade (Enciclopédia Luso-Brasileira, 1995).

As ciências adotaram como paradigma no estudo do ser humano, os parâmetros de validação adotados das ciências naturais; como bem o demonstra a criação por Wundt, no final do século XIX, do primeiro laboratório de psicologia na cidade de Leipzig (Idem). O conceito de inteligência é assumido no seio da psicologia e os primórdios da abordagem psicométrica da inteligência remontam aos estudos pioneiros de Galton em Inglaterra e de Binet e Simon em França. Com base na medição dos traços internos da mente, por intermédio de testes, os autores pretendiam examinar as funções intelectuais e tentar descobrir a natureza última da inteligência.

De facto, com a publicação da escala métrica de inteligência de Binet-Simon em 1905, assiste-se a uma viragem na forma de se avaliarem as altas habilidades. Ou seja, de uma metodologia baseada na análise retrospectiva da excecionalidade em sujeitos adultos (estudo de Galton), passa-se para a aplicação dos testes de inteligência, possibilitando, por conseguinte, a identificação do potencial, ao mesmo tempo que permite um alargamento do

campo de investigação às crianças, permitindo ainda a utilização de uma metodologia longitudinal (Miranda 2003).

Terman, nos anos 20 vai adaptar o teste de Binet-Simon à população norte-americana (Stanford-Binet) e inicia um estudo para identificar crianças sobredotadas usando este mesmo instrumento. Este estudo pioneiro, centrou-se no acompanhamento de um grande grupo de crianças cujo objetivo era investigar os traços físicos, intelectuais e da personalidade destas crianças e, verificar até que ponto estes se mantinham ao longo do seu desenvolvimento, e, por outro lado, acabar com os estereótipos que identificavam os sobredotados como débeis fisicamente ou suscetíveis de insanidade mental (Antunes, 2008; Miranda, 2008; Pereira, 1998). Os resultados deste estudo revelaram uma correlação positiva entre o nível intelectual, o êxito escolar, social, pessoal e interesses variados. Terman apurou ainda, que a maioria destas crianças tinham aprendido sozinhas, e, que os conhecimentos escolares que detinham eram superiores aos dos seus pares. Este estudo foi tão relevante que marcou o paradigma da identificação dos indivíduos com altas capacidades, ou seja, a identificação passa a estar associada à medida do Quociente de Inteligência. Dentro desta corrente, pressupõe-se que estas habilidades superiores são inatas, defende-se o carácter monolítico da inteligência (fator G), e o desempenho nas escalas de QI (que deve ser igual ao superior a 130) aparece como fator determinante da identificação (Pereira, 1998). Falcão (1992) ou Genovard e Castelló (1990) apresentam críticas ao estudo de Terman, por este se fixar apenas na medição da inteligência. Apesar disso, tanto os estudos de Terman (1925) como os de Galton (1869) são

considerados muito importantes para os desenvolvimentos posteriores nesta área, ou seja, para a conceptualização e identificação da sobredotação.

Podemos então dizer que o carácter monolítico da inteligência está presente nas concepções de sobredotação adotadas até à década de 60 do século XX, predominando uma definição reducionista e linear do conceito, associando-se a sobredotação ao elevado QI (Feldhusen, & Jarwan, 2000; Feldman, 1982, Pereira, 1998), ou seja, o indivíduo sobredotado deveria apresentar um QI igual ou superior a 130. O contexto educacional e cultural da época tornou-se fundamental para que a partir da década de 60 se verificasse uma nova viragem no estudo da sobredotação, marcada por uma ampliação gradual do conceito. Assiste-se a um incremento na concepção multidimensional e cultural de inteligência fruto das políticas educativas e do aparecimento das perspectivas cognitivo-construtivistas que alteram o referencial psicométrico predominante na psicologia e na educação (Almeida, 1996). São reconhecidas as limitações dos testes de QI, procede-se a novas reconceptualizações da inteligência (abordagens multifatoriais, hierarquizadas ou não) e recorre-se a novas metodologias, nas quais a tónica deixa de ser ao nível dos resultados para se centrar nos processos. Estudos de vários autores sobre a análise fatorial de testes de inteligência contribuíram para a emergência de uma nova concepção das habilidades humanas, através da identificação de fatores específicos de inteligência para além do QI (Almeida, 1988). Nesta altura surgem novas abordagens, por exemplo a abordagem multifatorial da inteligência de Thurstone e de Guilford. Estes autores vão centrar as suas metodologias nos processos e não tanto nos produtos.

Guilford (1967), no seu Modelo da Estrutura da Inteligência, define inteligência como um conjunto sistemático de aptidões ou funções para processar diferentes tipos de informação de formas distintas. A inteligência inclui dois tipos de pensamento: o convergente, relacionado com a memorização, o raciocínio lógico e a reprodução de conhecimentos, e o divergente, relacionado com a utilização de conhecimentos prévios através de formas inovadoras, originais e criativas, ou seja, este tipo de pensamento vai implicar a exploração cognitiva de várias soluções diferentes e inovadoras para o mesmo problema, predominando a intuição sobre as operações mentais de tipo lógico-dedutivo que caracterizam o pensamento convergente. A partir dos estudos de Guilford, a criatividade aparece como uma das dimensões da inteligência, discutindo-se a relação entre a criatividade e a inteligência. A criatividade passa a ser, também, incluída como uma das características dos sobredotados.

Adicionalmente, assiste-se à necessidade da inclusão de outras dimensões psicológicas e sociais que não estritamente cognitivas para explicar as capacidades cognitivas e o desempenho académico e profissional dos indivíduos sobredotados (Almeida, 1996, Gagné, 2000; Mönks, 1988; Tannenbaum, 1983). Passou a dar-se importância à motivação, a outras características de personalidade e aos contextos sociais de vida, sobretudo aos contextos educacionais. Esta diversidade de variáveis foi, progressivamente, incluída nas diferentes definições de sobredotação.

Não existe, pelo menos na atualidade, acordo entre os diversos autores quanto ao uso de uma única definição e metodologia na identificação e

avaliação da sobredotação, o que se deve, no entender de Feldhusen e Jarwan (2000), a várias e divergentes concepções sobre a relação entre as definições de sobredotação, inteligência, criatividade e talento.

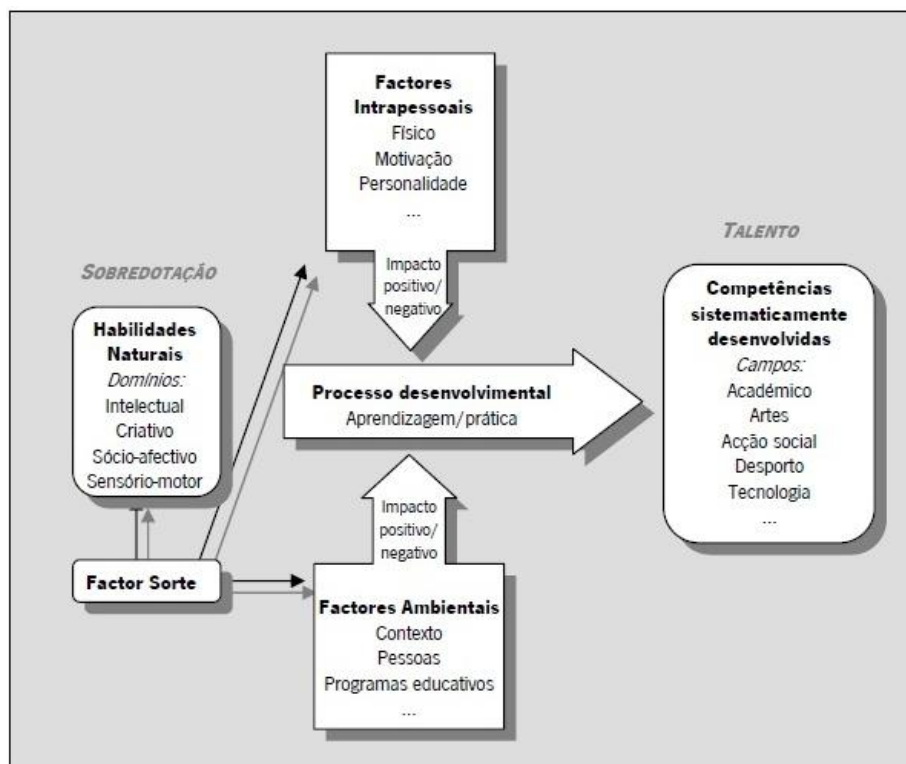
1.2 Contributos recentes para o estudo da sobredotação

1.2.1 Modelo diferenciado de sobredotação e Talento de Gagné

De acordo com Gagné (1985, 2000, 2004) os termos sobredotação e talento não podem ser confundidos, propondo uma distinção entre ambos. De acordo com o autor, sobredotação é o resultado de uma herança genética e o talento resultaria de uma interação entre as predisposições naturais e os respetivos contextos físicos e sociais do indivíduo, influenciado pela prática e pelas experiências que esse sujeito vai adquirindo (cf. figura1). Neste sentido, a sobredotação estaria relacionada com a existência e uso de habilidades naturais de forma espontânea em mais que um domínio da atividade humana; em contrapartida, o talento seria uma habilidade superior num dado domínio, obtido através do treino sistemático dessa habilidade, o que proporcionaria um vasto conhecimento e desenvolvimento dessa mesma habilidade. A manifestação do talento exigiria mestria, e para tal, o treino sistemático seria fundamental, assim como o domínio de conhecimentos, em pelo menos uma área da atividade humana (e.g. académica, artística, social, desportiva...) (Gagné, 2004). Ainda, de acordo com este autor, os contextos físicos e sociais do qual o indivíduo faz parte, nomeadamente a família e a escola influenciariam o desenvolvimento dos talentos.

De uma forma sintética, a partir da análise deste modelo (cf. figura 1) é possível especificar quatro domínios de aptidão ou habilidades naturais: intelectual, criativa, socio-afetiva e sensoriomotora. Gagné explica que o desenvolvimento do talento é influenciado por fatores intrapessoais (como a personalidade e as características físicas) e fatores ambientais (demográficos e sociológicos), até contextos circunscritos como o agregado familiar, os estilos parentais, os professores, o grupo de pares, entre outros. Estes exercem influência sobre o desenvolvimento do indivíduo. O fator “sorte”, fruto da influência ambiental, é introduzido neste modelo como um aspeto que pode influenciar o património genético herdado.

Figura 1 - Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento Gagné, 2000 citado de Oliveira(2007)



Concluindo, e de acordo com Oliveira (2007) este modelo assenta num processo de desenvolvimento de talentos que tem por base a alteração de

habilidades naturais/ excepcionais e inatas. O treino contínuo e sistemático permite a aquisição de um talento excepcional numa determinada área da atividade humana. Para este autor, o desenvolvimento humano, é consequência da interação entre o indivíduo e a sua envolvente, acabando por se desenrolar através de um processo dinâmico ao longo de toda a vida. Ou seja, cada indivíduo é simultaneamente produto e produtor das interações que têm lugar, sendo difícil prever o desenvolvimento humano. Por exemplo, uma criança que nasce com dons musicais pode ver desaparecer essa habilidade inata, se esses dons não forem descobertos e devidamente estimulados. Deste modo o autor enfatiza as condições ambientais e o papel determinante dos contextos sócio culturais no desenvolvimento do potencial genético.

1.2.2A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner

A partir dos estudos de Terman, e durante mais de 40 anos, considerava-se que seria possível medir quantitativamente as capacidades cognitivas, ou seja, que era possível encontrarmos, a partir das respostas dos sujeitos, aos designados testes psicométricos um único fator (fator g) que corresponderia às capacidades que os sujeitos possuíam. Mais recentemente, as investigações no campo da psicologia cognitiva sugerem que as habilidades cognitivas são mais diferenciadas e mais específicas do que se acreditava. O sistema nervoso humano não é um órgão com propósito único, é infinitamente plástico, altamente diferenciado e os diferentes centros neuronais processem diferentes tipos de informação (Gardner, 1995).

Os trabalhos de Gardner (1983,1993,1995) vão contribuir para questionar esta visão tradicional da inteligência. Assim, segundo este autor,

todos os indivíduos normais são capazes de uma atuação em pelo menos sete áreas diferentes e, até certo ponto, estas áreas são independentes entre si. Sugere que não existem habilidades gerais e, dúvida da possibilidade de se medir a inteligência através de testes de papel e lápis, dando grande importância às manifestações destas habilidades específicas nas diferentes culturas. A este propósito, refere, *“onde me afasto do fluxo principal da prática psicométrica, é na insistência que a análise da cognição deve incluir todas as habilidades humanas para a resolução e elaboração de problemas e não apenas as que por acaso se prestam à testagem, via formato padronizado”*, citado de Miranda (2008, p.32).

Gardner (1983) define inteligência como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais. No seu livro *Estrutura da Mente* (1983), descreve sete dimensões da inteligência (inteligência visual/espacial, inteligência musical, inteligência verbal, inteligência lógica/matemática, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal e inteligência corporal/cinestética). Esta proposta é uma alternativa ao modelo tradicional de inteligência, que a encara como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma performance, maior ou menor, em qualquer área de atuação. Na sua pesquisa, Gardner estudou também o desenvolvimento de diferentes habilidades em crianças normais e crianças sobredotadas, adultos com lesões cerebrais e, como estes, apesar das dificuldades em capacidades específicas não perderam as suas capacidades de produção intelectual no geral. Estudou também populações excepcionais, tais como *savants* e autistas, que apresentavam apenas, por

exemplo, uma competência numa das dimensões humanas, sendo incapazes nas demais funções cerebrais adaptativas.

De acordo com Gardner (1983), a inteligência linguística relaciona-se com uma sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem. É a habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias. Gardner indica que é a habilidade exibida em maior intensidade pelos poetas e escritores, oradores e humoristas, jornalistas e locutores. Em crianças, esta habilidade manifesta-se através da capacidade para contar histórias originais ou para relatar, com precisão, experiências vividas.

A Inteligência musical manifesta-se através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e, habilidade para produzir e/ou reproduzir música. Os indivíduos que evidenciam competências musicais, possuem uma grande sensibilidade para a entoação, a melodia, o tom e o ritmo. É o tipo de inteligência que os compositores, maestros, instrumentistas revelam.

Os componentes centrais da Inteligência lógico-matemática são descritos por Gardner como a sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, para lidar com raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. É o tipo de inteligência que matemáticos e cientistas mais evidenciam. Contudo, embora o talento científico e o talento matemático possam estar presentes num mesmo indivíduo, os motivos que movem as ações dos biólogos e dos matemáticos podem não ser

os mesmos. Enquanto os matemáticos desejam criar um mundo abstrato consistente, os biólogos pretendem explicar a natureza.

Gardner descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição numa representação visual ou espacial. É a inteligência dos artistas plásticos, dos engenheiros e dos arquitetos. Em crianças pequenas, o potencial especial nessa inteligência é percebido através da habilidade para quebra-cabeças e outros jogos espaciais e a atenção a detalhes visuais.

Inteligência cinestésica refere-se à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de uma parte ou do corpo todo. Ou seja, é a habilidade para usar a coordenação grossa ou fina em desportos, artes cénicas ou plásticas, no controle dos movimentos do corpo e, na manipulação de objetos com destreza. A criança especialmente dotada na inteligência cinestésica move-se com graça e expressão a partir de estímulos musicais ou verbais, demonstra uma grande habilidade atlética ou uma coordenação fina apurada.

A Inteligência interpessoal pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos motivações e desejos de outras pessoas. É melhor apreciada na observação de psicoterapeutas, professores, políticos e vendedores bem-sucedidos. Na sua forma mais primitiva, a inteligência interpessoal manifesta-se em crianças pequenas como a habilidade para distinguir pessoas, e na sua forma mais avançada, como a habilidade para perceber intenções e desejos de outras

peças e, para reagir apropriadamente a partir dessa percepção. Crianças especialmente dotadas demonstram muito cedo uma habilidade para liderar com outras crianças, uma vez que são extremamente sensíveis às necessidades e aos sentimentos de outros.

A Inteligência intrapessoal é o correlato interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprias, a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio e, a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva. Mais tarde, o autor incluiu nesta classificação um oitavo tipo de inteligência: a naturalista, apontando ainda a possibilidade de mais duas: espiritual e existencial (Gardner, 1999).

Drapeau (2000), Campbell, Campbell e Dickinson (2000) fazem referência à inteligência naturalista referindo que Gardner descreve as habilidades do naturalista como um indivíduo que revela capacidade para reconhecer a fauna e a flora, para fazer distinções coerentes no mundo natural, para compreender os sistemas naturais, assim como os sistemas criados pelo homem. Drapeau (2000) lembra-nos que Gardner, na sua teoria, explica como se desenvolvem estas inteligências e, propõe que todos os indivíduos, em princípio, têm a habilidade para questionar e procurar respostas usando todas as inteligências. Todos os indivíduos possuem, como parte da sua bagagem genética, certas habilidades básicas em todas as inteligências. A linha do desenvolvimento de cada inteligência será determinada tanto por fatores genéticos e neurobiológicos como por condições ambientais. Gardner(1995)

propõe, que em cada uma destas inteligências a informação é processada através da relação destes aspetos básicos da cognição com a variedade de papéis e funções culturais. Neste sentido, considera que cultura não é independente da inteligência. A inteligência como habilidade para resolver problemas ou criar produtos só é significativa num ambiente cultural, sugerindo que alguns talentos só se desenvolvem porque são valorizados por determinados contextos culturais.

Em síntese de acordo com este modelo teórico as pessoas desenvolvem capacidades diferentes, quando as culturas nas quais se encontram inseridas valorizam inteligências diferentes. Defende-se uma visão pluralista da inteligência, assim como a possibilidade da sua mudança e desenvolvimento em interação com o meio, ou seja, dependendo das influências culturais e ambientais, tais inteligências podem manifestar-se ou não.

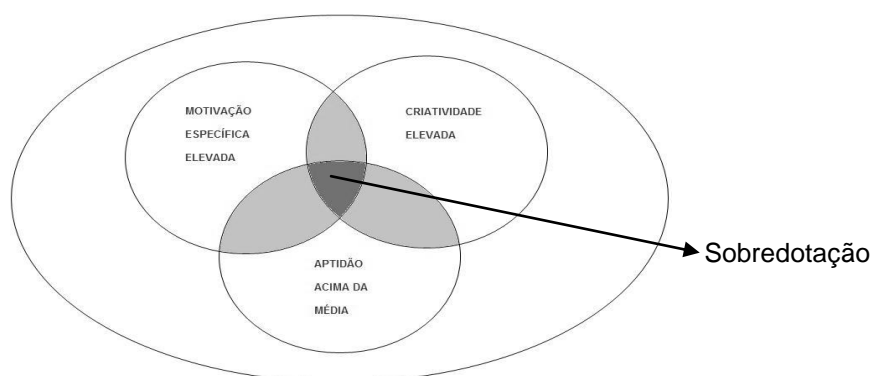
Em termos de repercussões para a prática educativa, esta teoria rapidamente se traduziu em novas abordagens para a estruturação de programas escolares (Oliveira 2007; Sánchez & Garcia, 2001), porém, a escassa fundamentação empírica subjacente à formulação taxionómica desta teoria, bem como a dificuldade em reunir num processo de identificação procedimentos eficazes para o despiste das várias inteligências propostas e, ainda, o facto de não especificar os processos executivos inerentes a cada inteligência, apontam-se entre as principais críticas à teoria de Gardner (Feldhusen, & Jarwan, 2000; Sternberg, 1988)

1.3 A concepção de sobredotação dos Três Anéis de Renzulli

Apoiado na investigação realizada com pessoas criativas Renzulli (1978) constata que as pessoas que são reconhecidas pelos seus êxitos e contributos criativos, possuem um conjunto relativamente bem definido de três traços: habilidade acima da média, empenho na tarefa e, alta criatividade.

O seu modelo teórico é conhecido por “*teoria dos três anéis*”, esta abordagem remete para uma interação entre três grupos de características que o autor denomina “anéis” (motivação, criatividade e habilidades cognitivas). A presença isolada de qualquer uma destas características (anéis) não constitui a sobredotação, é, portanto, necessária a interação entre os três grupos de características para que se possa manifestar os comportamentos de sobredotação.

Figura 2– Modelo dos Três Anéis, citado de Pereira, 1998(p.25)



De acordo com (Miranda, 2008) Renzulli, na segunda metade da década de 70, assume uma posição diferente de outras concepções mais tradicionais, ao perspetivar a sobredotação como multidimensional, quer em termos das suas dimensões, quer relativamente aos critérios a ter em conta no processo de identificação. Como referido anteriormente, salienta-se a dimensão

motivacional (envolvimento com a tarefa), a criativa (criatividade) e a intelectual (habilidades acima da média).

Renzulli (1978) na explicação das três dimensões refere que a motivação está relacionada com o envolvimento, entusiasmo, persistência interesse intrínseco e dedicação perante as tarefas. Assim, o indivíduo envolvido com a tarefa pode ser descrito como perseverante, dedicado, autoconfiante, esforçado e trabalhador. A criatividade elevada é a expressão da fluência e flexibilidade de ideias e soluções; a originalidade nas produções em determinadas áreas reporta-se aos comportamentos visíveis por intermédio da demonstração de traços criativos no fazer e no pensar, expressos em diferentes linguagens, tais como falada, gestual, plástica, teatral, matemática, musical, filosofia ou outras. Segundo o mesmo autor a criatividade é a capacidade de pensar em diferentes alternativas quando na presença de um problema. Os sujeitos com um alto nível de criatividade são aqueles que apresentam uma capacidade inventiva elevada, ideias novas e originais. As aptidões acima da média referem-se aos comportamentos observados, relatados ou demonstrados que confirmam a expressão de traços consistentemente superiores em qualquer campo do saber ou do fazer, presentes em áreas como: a intelectual (capacidade de percepção e de memória, de organização, de análise e de síntese de raciocínio e resolução de problemas); académica (nível de aprofundamento de conhecimentos, facilidade ou ritmo acelerado de apropriação das matérias escolares num ou mais domínios curriculares); artística (habilidades superiores numa ou mais áreas de expressão, tais como a pintura, música, teatro, literatura ou escultura); motora (excelência em termos de expressão e coordenação motora, nomeadamente,

ao nível das atividades físicas e desportivas em geral); mecânica (capacidade de compreensão e resolução de problemas técnico- práticos, com manuseio de esquemas e equipamentos de índole mecânica, eletrónica ou computacional); social (habilidades de comunicação e de relacionamento interpessoal, compreensão dos sentimentos dos outros ou organização e liderança em situações de grupo). Ou seja a habilidade acima da média envolve tanto habilidades gerais como de processamento de informações, integração de experiências que resultam em respostas adaptativas e apropriadas a novas situações e capacidade de pensamento abstrato (ex.: pensamento espacial, memória e fluência de palavras), enquanto que as habilidades específicas, consistem na capacidade de adquirir conhecimento e habilidade para atuar numa ou mais atividades de uma área especializada (química, matemática, fotografia e escultura, por exemplo).

Renzulli (1998), refere-nos que algumas destas habilidades não são possíveis de serem medidas facilmente através dos testes tradicionais, sendo necessário desenvolver e utilizar técnicas também, para além das tradicionais, as baseadas na própria realização do sujeito (Miranda, 2008).

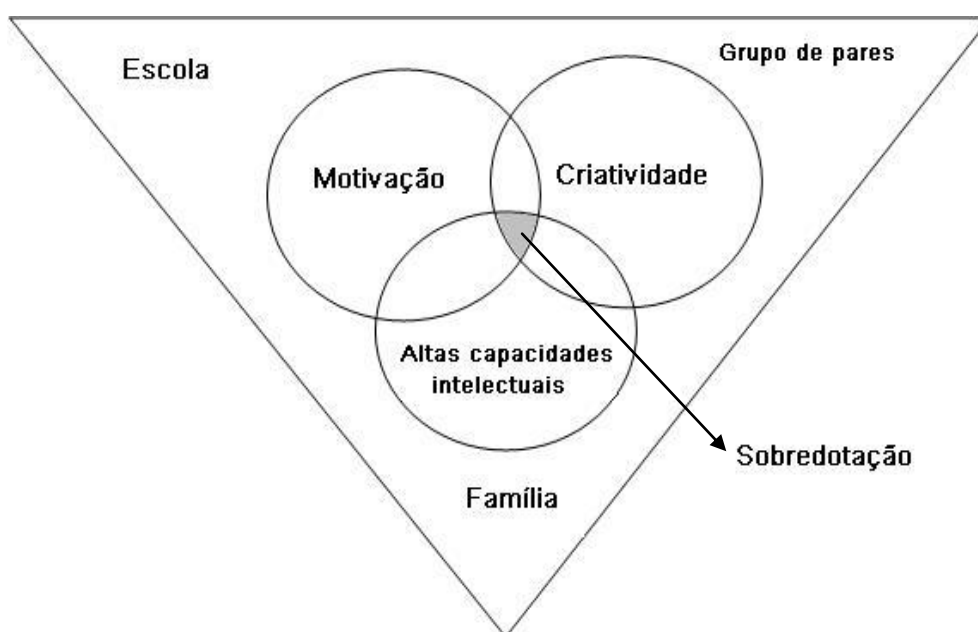
1.4 Modelo Multi-Fatorial da Sobredotação de Mönks

Mönks (1996, 1994) apresenta uma conceção que designa por *Modelo Multifatorial de Sobredotação* (figura 3), onde à semelhança do modelo de Renzulli aparecem os três anéis, mas no qual Mönks acrescenta um outro fator - Contextos, (escola, família e pares). Mönks ampliou o modelo de Renzulli, (1998) envolvendo os três anéis nos três contextos evolutivos: família, escola e

pares. Os elementos estudados por Renzulli são estáticos, ao contrário dos estudados por Mönks que são dinâmicos, complexos em transformação (Cortezias, 1996). Ou seja, este autor vem realçar a influência das condições ambientais, dos contextos socioculturais, do potencial genético na sobredotação. De facto, a valorização de determinadas atividades ou competências por uma dada sociedade faz com que, por exemplo, na educação se valorizem e se promovam essas mesmas competências nos alunos em relação à prática dessa atividade.

Neste modelo, a par das características de personalidade ou variáveis pessoais (habilidade superior, criatividade e motivação), o contexto social é aqui considerado como aspeto fundamental, uma vez que é nesta interação com o meio que o sujeito encontra oportunidades para aprender e desenvolver as suas habilidades (Miranda,2008). De acordo com este Modelo Multifatorial da Sobredotação, o comportamento sobredotado manifesta-se quando os seis fatores se interrelacionam de forma adequada, proporcionando um desenvolvimento equilibrado e harmonioso, sendo que as competências de relacionamento interpessoal do indivíduo formam uma base importante para uma boa adaptação. Desta forma, a par das variáveis cognitivas e de personalidade, acrescenta-se, agora, o ambiente social. Esta confluência parece ser sobretudo importante quando se espera, ou se deseja, que a alta capacidade se revele em alto rendimento (Oliveira, 2007).

Figura 3 – Modelo Multi- Factorial da sobredotação



De acordo com Piirto (1995), o modelo de sobredotação de Mönks inclui dimensões psicossociais complementares da inteligência ou das habilidades cognitivas dos indivíduos, a natureza interativa do desenvolvimento humano e a reciprocidade dinâmica dos processos desenvolvimentais.

Em síntese, resulta do atrás exposto que o conceito de sobredotação é complexo, aberto e multidimensional, coexistindo uma multiplicidade de conceitos, resultantes das diversidades de leituras dos diferentes investigadores, ao longo dos diferentes períodos. Esta pluralidade de conceitos resulta da ênfase ora colocada na inteligência, no contexto, na criatividade, nas variáveis da personalidade ou ainda nos processos ambientais, resultando, por vezes, num conjunto fragmentado de conhecimentos, aos quais falta uma armação teórica geral que seja capaz de integrar os resultados num todo coerente. Dito de outro modo, atualmente, em termos gerais, os modelos teóricos mais recentes alargam a sobredotação a outras áreas das capacidades e de realização humanas, ao mesmo tempo que fazem convergir variáveis cognitivas e não cognitivas na sua definição.

CAPITULO II

MODELOS E PROCEDIMENTOS NA IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS SOBREDOTADOS

Como foi referido no capítulo anterior, o interesse na identificação dos sobredotados não é recente e é considerado fundamental, já que um atendimento eficaz às necessidades educativas destes sujeitos depende da forma como este processo funciona. Ou seja, este processo é considerado importante para diminuir os riscos de fracasso escolar destes alunos, pois com base numa identificação eficaz das necessidades, também se podem desenhar medidas de intervenção adequadas às respetivas necessidades educativas e sócio emocionais, de forma a evitar um desfasamento entre um desenvolvimento acelerado em determinadas áreas específicas e o desenvolvimento global. Autores como Alencar, & Fleith (2001); Antunes (2007) Delou (1987); Guenther (2000); Miranda (2008); Novaes (1979); Oliveira (2007); Perez (2006) Renzulli (1986,2004) ou Sabatella (2008) sugerem que deve ser feito um investimento na identificação desses alunos, pois esse investimento estará diretamente relacionado com o ajustamento das respostas educativas às necessidades destes alunos.

De seguida, refletir-se-á sobre alguns dos modelos de identificação a partir da revisão da literatura efetuada.

2.1 Modelos de Identificação

Como anteriormente referimos, no século passado, a identificação dos sobredotados era apenas dimensionada em termos de quociente intelectual o que tornava o processo de identificação relativamente fácil, ou seja, bastava para o efeito aplicar um teste de inteligência geral (Miranda, 2003, 2008). Atualmente, à avaliação cognitiva de Terman, juntou-se a inteligência criativa proposta por Guilford (1950) e Torrance (1962), o envolvimento na tarefa, a persistência e perseverança, designadas por muitos autores como motivação e incorporadas, por exemplo, no modelo de sobredotação dos “três anéis de Renzulli” (1976, 1986). Dito de outro modo, atualmente, quer os práticos quer os próprios investigadores, nos seus modelos de identificação incluem para além da avaliação do fator “G” outras capacidades, por exemplo as “aptidões diferenciais” e “talentos específicos” (Antunes, 2008; Gagné, 1985, 2000, 2004; Piirto, 1995; Miranda, 2003, 2008), ou ainda, outras áreas como a liderança e as competências emocionais (Gardner, 1983).

Na literatura da área podemos encontrar diversos modelos de identificação dos sobredotados, por exemplo, Costa, Sanchez e Martínez (1997) citados de Miranda (2003), agrupam os modelos de identificação em: (i) Modelos baseados nas capacidade, e aqui incluem, por exemplo o modelo de Terman (1920), o modelo das inteligências múltiplas de Gardner (1983), o modelo de Taylor (1978) e o Modelo de Cohn (1981); (ii) Modelos baseados no rendimento, propondo nesta categoria a inclusão do modelo de Renzulli (1978,1986) e o de Feldhusen (1986); e, (iii) Modelos cognitivos onde incluem o modelo de Sternberg e Davdison (1995), o de Butterfield (1986), o de Tannenbaum (1986), ou o de Runco (1986).

De seguida, e seguindo de perto o trabalho de Miranda (2008), abordaremos quatro dos principais modelos enunciados por Kerr (1991).

2.1.1 The Talented Search Model de Stanley

O *Talent Search Model* foi desenvolvido por Stanley na Universidade Johns Hopkins (EUA) na década de 70, é um procedimento de identificação da sobredotação no domínio académico que se baseia essencialmente na aplicação de testes de aptidão escolar estandardizados (*Scholastic Aptitude Test, SAT*) que avaliam as habilidades de raciocínio verbal e matemático. Este modelo foi desenvolvido com o intuito de ultrapassar as limitações apresentadas pelos testes de aptidão escolar estandardizados junto dos alunos que habitualmente obtinham pontuações situadas nos percentis mais altos, e que, por conseguinte, impossibilitava uma avaliação com rigor destes alunos, já que a avaliação das suas habilidades ultrapassava o limite máximo estabelecido em tais medidas. Este modelo pressupõe duas fases, a da sinalização e a da identificação. O critério de sinalização dos alunos é feito com base no rendimento escolar e a fase da identificação é efetuada através dos resultados obtidos pelos alunos sinalizados em testes estandardizados de aptidão escolar. O objetivo da identificação é a aplicação da medida aceleração escolar, ou seja, o de colocar os alunos num nível académico de escolaridade ajustado às suas capacidades de aprendizagem. De acordo com Pereira (1998), trata-se de um modelo que utiliza instrumentos de medida com elevado grau de dificuldade e forte poder discriminativo, cujo único objetivo é selecionar os sujeitos que apresentam padrões de desempenho extremamente elevados, sem haver preocupação de estabelecer um processo gradual de seleção.

De acordo com Miranda (2008), apesar de ser um modelo de aplicação simples não entra em consideração com critérios como a criatividade ou aptidão, liderança, desempenho psicomotor, emocional ou artístico por exemplo, já que procura apenas a identificação de alunos com desempenho escolar elevado (percentil 95, 97) em áreas curriculares perfeitamente delimitadas.

2.1.2 The Pyramid Model de Cox, de Daniel e Boston

O modelo de Cox, Daniel e Boston (1985) designado por “*The Pyramide Model*”, apresenta uma organização hierárquica em quatro níveis de identificação com o objetivo de abranger diferentes níveis de sobredotação. Num primeiro nível, são identificados os alunos que estão acima da média em diversas áreas, usufruindo posteriormente, em contexto da sala de aula, de um conjunto de atividades de enriquecimento. No segundo nível identificam-se os alunos que apresentam habilidades acima da média, nomeadamente, a criatividade e o envolvimento com a tarefa. Neste nível, os alunos identificados são submetidos a um currículo alternativo ou a um programa de enriquecimento fora do contexto escolar. No terceiro nível, enquadram-se os alunos que manifestam um elevado desempenho em testes estandardizados de QI ou que revelam talento numa área específica. O tipo de estratégia de intervenção proposta é essencialmente a aceleração do currículo. Finalmente, num último nível, consideram-se os alunos que se destacam pelo seu talento excecional e que, de acordo com os autores, necessitam de uma aceleração muito rápida do currículo. Em suma, de acordo com este modelo, em cada nível aos alunos são oferecidas medidas pedagógicas diversificadas.

2.1.3 The Structure of Intellect Model de Meeker e Meeker

O Modelo de Meeker e Meeker (1975) é baseado no modelo da estrutura do intelecto de Guilford (SOI), e pretende atingir objetivos diferentes dos referidos em relação aos modelos anteriores. Ou seja, o seu objetivo principal é a identificação dos talentos que habitualmente são negligenciados no contexto escolar, centra-se sobretudo na identificação do potencial em indivíduos provenientes de grupos étnicos e culturais minoritários (Kerr, 1991 citado de Miranda, 2008). Este modelo comporta, igualmente, a intencionalidade de proporcionar um conjunto de estratégias de intervenção capazes de promover o desenvolvimento dos indivíduos identificados nas suas especificidades cognitivas, e a sua aplicação é especialmente útil para identificar alunos criativos e/ou com aptidões excepcionais no domínio visoespacial. Fornece ainda estratégias de intervenção educativa no sentido de desenvolver as aptidões talentosas e colmatar as áreas fracas.

2.1.4 Revolving Door Identification Model (RDIM)

De acordo com Renzulli (1984), Renzulli, Reis e Smith (1981), o RDIM é usado como uma metodologia flexível e dinâmica baseada no pressuposto de que a sobredotação é um processo desenvolvimental e, como tal, não se pode determinar, previamente, quem, quais ou quantos são os alunos sobredotados ou talentosos. Ou seja, o RDIM parte da ideia de que não se pode pré-determinar quem são os alunos sobredotados a partir da aplicação pura de provas psicométricas.

De acordo com Antunes (2008) ou Miranda (2008), este modelo procura operacionalizar de forma articulada o conceito de sobredotação com a identificação/avaliação, e respostas educativas para os alunos sobredotados ou com mais talentos.

O primeiro passo na implementação deste modelo de acordo com Renzulli (1984), é a identificação de um grupo de alunos selecionados por meio de testes formais tradicionais. Ou seja, o primeiro critério a considerar para a seleção destes alunos, prende-se com um desempenho superior a 80 ou 85%, obtido em testes de aptidão geral ou específica, informação obtida a partir da aplicação dos testes tradicionais de inteligência, aptidão, realização e criatividade, os restantes procedimentos considerados são: a informação desenvolvimental obtida com recurso aos professores, pais e à autoavaliação; informação sociométrica obtida pela nomeação pelos pares; e a informação dos produtos e realizações baseada em exemplos de produções prévias desenvolvida na escola ou em contextos extraescolares.

Deste modo, o Grupo de Talentos é constituído por 15-20% da população escolar com os desempenhos mais elevados em habilidades nas áreas específicas ou em habilidades gerais. Aos alunos do “Grupo de Talentos” são proporcionadas experiências de enriquecimento geral do Tipo I e Tipo II dando-lhes a oportunidade de girarem para o enriquecimento de Tipo III (depois de passarem pelos Tipos I e II), caracterizado por experiências de produção criativa, resultando daí a designação de Modelo das Portas Giratórias (Renzulli, & Fleith, 2002; Renzulli, & Reis, 2000; Renzulli, Reis, & Smith, 1981 citados de Antunes, 2008). Os alunos progredem de nível de enriquecimento através do procedimento de *informação-ação* o qual implica a observação dos

desempenhos dos alunos nas experiências de enriquecimento, procurando sinais de forte motivação e interesse, compromisso com a tarefa e criatividade.

De acordo com a revisão de estudos realizada por Miranda, (2008) diversas são as investigações que evidenciam a eficácia desta metodologia, mesmo quando é utilizada em diversas escolas com padrões organizacionais e realidades sócio económicas diferentes, já que a sua flexibilidade permite adoção dos procedimentos mais adequados à identificação dos alunos potencialmente criativos e produtivos dessas realidades, assim como permite a possibilidade da organização de respostas educativas adequadas às necessidades de cada sujeito nos seus contextos.

Tomando especificamente este último modelo de identificação, os seus autores consideram que vários agentes e fontes de informação devem estar envolvidos no processo de identificação. Este é um cuidado essencial, enfatizado pelos diversos autores na literatura. Por exemplo, Acereda e Sastre (1998) referem que quando a identificação é realizada nos primeiros anos, os pais devem assumir um papel de destaque nessa mesma sinalização, pois possuem informação pertinente sobre o comportamento da criança enquadrada no tempo e em múltiplas tarefas ou situações. Outros agentes importantes na sinalização são os professores e educadores. Importa reunir o máximo possível de informações, mas ao mesmo tempo, garantir a sua objetividade, precisão e relevância, ou seja, importa salvaguardar a validade ecológica no processo de identificação, nomeadamente, que ela contemple diversos momentos e contextos, assim como o recurso a diferentes agentes, procedimentos e instrumentos de avaliação (Almeida, & Oliveira, 2000).

Tomando as palavras dos autores referidos anteriormente, apesar da diversidade, cada um dos processos de identificação é, geralmente, multi-referencial e divide-se em duas fases: a primeira de *sinalização*, colocando-se a hipótese de sobredotação face ao aluno através da nomeação e de uma avaliação mais geral; e a segunda de *avaliação*, implicando um diagnóstico das capacidades do aluno e uma caracterização aprofundada através de uma avaliação mais dirigida (Almeida, & Oliveira, 2000).

Em suma, apesar do consenso quanto à sua importância e necessidade, o processo de identificação é bastante complexo. A sobredotação ocorre em certas pessoas, em determinadas circunstâncias e em momentos particulares. Por outro lado, a investigação acumulada sobre este tema, também refere que nem todos os indivíduos identificados como sobredotados têm desempenhos de alto nível em todos os momentos do seu ciclo vital. Do mesmo modo se acredita, que a uma avaliação atempada corresponde, por norma, a atenção redobrada no atendimento educativo individualizado destes alunos por parte dos educadores, professores e dos próprios encarregados de educação. Sem essa identificação, dita precoce, algumas vezes alunos com um bom potencial para a aprendizagem acabam por ser menos sucedidos na sua escolarização, podendo inclusive apresentar dificuldades não esperadas no seu comportamento, desenvolvimento e adaptação psicossocial.

2.2 Procedimentos na Identificação de Alunos Sobredotados

Como anteriormente referimos, as investigações nesta área apontam para a necessidade de um maior investimento na identificação destes alunos, para que, de seguida, se possa responder com equidade às suas reais necessidades educativas especiais. Entendemos, que para que tal aconteça, será necessário, também, a adopção de políticas educativas que garantam serviços de atendimento especializado para estes alunos. Enfim, que os responsáveis políticos e a sociedade reconheça que se as necessidades educativas forem atendidas, no futuro teremos o retorno deste investimento através de melhorias na colaboração e conhecimento que estes sujeitos podem dar aos serviços e às comunidades onde se inserem. A este propósito, referem-nos Guenther (2000) que o talento humano não deve ser desperdiçado.

Uma outra ideia consensual entre os diferentes autores é que o processo de identificação de sobredotados é complexo, implica a ponderação e a adoção de critérios e procedimentos de avaliação que permitam caracterizar com validade os alunos sinalizados. Sendo, por isso, necessário considerar várias fontes de informação (Almeida, & Antunes, 2010; Oliveira, 2007). Outros autores como Richert (1991); Acereda, & Sastre, (1998) citados por Miranda (2008), referem que a complexidade do processo de identificação deve-se, a fatores relacionados com (i) a definição do constructo; (ii) a confusão sobre o propósito da identificação; (iii) a violação da equidade educativa; (iv) o mau uso ou abuso das provas existentes; (v) a utilização distorcida de critérios múltiplos, e, (vi) o desenho dos programas educativos. A mesma autora refere que

grande parte destas dificuldades advêm do facto da identificação deste grupo de sujeitos não se poder reger por uma prática genérica e comum a todos os sobredotados, o que, conseqüentemente, também leva a uma diversidade de procedimentos, e, que nem sempre estes procedimentos são coerentes com os princípios que se estabelecem para a sua identificação. Oliveira (2007) acrescenta que parte das dificuldades verificadas se devem também à falta de unanimidade entre os autores no que concerne ao conceito e dimensões a considerar na identificação e avaliação do sobredotado. Um outro fator importante e limitador são os instrumentos, critérios e metodologias consideradas na avaliação.

Assim sendo, e de acordo com Castejón, Prieto e Rojo (1997), Feldhusen (1986), ou Lombardo (1997), citados por Antunes (2008) a identificação deve partir sempre de uma base conceptual, mas como a definição de sobredotação pode assumir diversas formas, então de cada definição podem emergir diferentes procedimentos de identificação, sendo o objetivo básico da identificação a oportunidade de intervir posteriormente (Acereda, & Sastre, 1998; Antunes, 2008; Miranda, 2003; 2008, Oliveira, 2007). Perante o tipo de intervenção que se pretende promover deverão, então, considerar-se critérios para a identificação, isto é, as características a identificar. Por outro lado, a operacionalização dos critérios de identificação estará ainda dependente do conceito específico de sobredotação adotado ou, pelo menos, das dimensões consideradas, e dos indicadores adequados a tais dimensões (Oliveira, 2007).

No mesmo sentido, Whitmor (1980) citado por Costa (2000) admite que as crianças deveriam ser identificadas à entrada da escolaridade de modo a

poder-se prevenir as suas necessidades inerentes à sobredotação, como seja a otimização das suas aptidões através da adequação de ambientes pedagógicos.

Segundo Almeida, & Oliveira (1998, 2000); Forns (1993); Messik (1983) a avaliação deve reunir certos cuidados, tais como recolher o máximo de informações objetivas sobre o sujeito. Para tal, como já referimos, propõe-se uma avaliação multidimensional e não apenas cognitivo-académica, que seja realizada em vários momentos diferentes (validade ecológica) e que recorra a diferentes agentes (multi-referencial) (Almeida, & Oliveira, 2000). Neste sentido, a fase de identificação deve-se constituir não como um fim mas como um processo multi-etápico.

A este propósito Almeida e Oliveira (2000) referem, diferentes instrumentos possíveis a serem utilizados na sinalização dos sobredotados, procurando-se assim, conhecer/identificar as suas capacidades e características, nomeadamente:

- Provas psicológicas estandardizadas na área cognitiva,
- Provas académicas de incidência curricular;
- Escalas de observação para pais e professores,
- Redação de ensaios breves,
- Inventário e testes de criatividade;
- Grelhas para entrevistas de anamnese;
- Apreciação de produções do domínio das artes;
- Escalas de autoavaliação (personalidade/autoconceito);
- Grelhas de observação direta da realização;
- Relatos sobre histórias de aprendizagens

- Escalas de motivação e ocupação dos tempos livres.

Como nos refere Oliveira (2007, p. 50) a tarefa da sinalização/ “avaliação não se pode resumir à recolha dos dados, muito menos à mera aplicação de instrumentos. O grande desafio passa pela síntese, organização e interpretação da informação recolhida. Por exemplo, importa atender aos pontos de confluência de informação obtida por diversos informadores e técnicas de avaliação distintas. Para que no final da avaliação a informação recolhida seja suficiente para a definição das medidas educativas a implementar.

De uma forma breve, tomando Almeida, & Oliveira (2000) ao nível da cognição e de aprendizagem podem, em termos probabilísticos considerar-se os seguintes comportamentos presentes nos sobredotados:

- Fácil atendimento intelectual das situações e instruções;
- Perspicácia nas atividades cognitivas;
- Capacidade de atenção, de observação e de memória;
- Curiosidade e personalidade nas tarefas;
- Desejo de aprender mais e mais rápido;
- Fácil relacionamento de informação e resolução de problemas;
- Perceção e apreciação das pessoas, coisas e ideias;
- Variedade e singularidade de interesses;
- Criatividade e imaginação numa dada área;
- Atenção a situações novas ou à novidade.

Devemos salientar, como já referimos anteriormente, que os alunos sobredotados não são alunos que se manifestam com total à vontade em todas as áreas de aprendizagem, sendo este um dos mitos que acompanha os sobredotados (Tourón, & Reyero, 2000). Estes alunos podem manifestar de variadas formas e, em várias dimensões, também dificuldades específicas em áreas por exemplo, no trabalho físico ou mental. Embora constituam um grupo do qual se espera uma competência e uma capacidade de realização comparativamente superior, as estratégias adotadas não podem, nem devem ser iguais às levadas a efeito para um grupo de realização e competência média, visto os alunos sobredotados não apenas recorrerem mais a estratégias gerais de planificação e de controlo, como são capazes de assinalar a sua presença e a justificar na resolução das diferentes tarefas (Benito, 1994).

Ainda, de acordo com Almeida, & Oliveira (2000) podem apontar-se algumas dificuldades que mais frequentemente se manifestam nos alunos sobredotados são:

- Trabalhos escritos pobres e incompletos;
- Intranquilidade e desatenção na sala de aula,
- Relacionamento maior com os adultos e menos com os pares;
- Impaciência e sentido crítico;
- Instabilidade emocional e motivacional;
- Autossuficiência e indiferença;
- Personalidade forte, alguma teimosia e inflexibilidade;
- Perguntas interessantes, profundas e provocadoras;
- Autoestrutura o seu pensamento e a informação à sua maneira,
- Vulnerabilidade face ao fracasso.

Em síntese, procuramos apontar as características de aprendizagem dos alunos sobredotados e as suas possíveis dificuldades escolares. Para, além dos pais/encarregados de educação, que desempenham, sem dúvida, um papel importante no processo de identificação de sobredotação; pela detecção precoce de certas aquisições anteriores ao jardim-de-infância, os professores e os educadores apresentam ainda, a vantagem de poderem recorrer a referenciais teóricos, à sua prática e à “normalidade” dos seus alunos para poderem sinalizar aqueles que mais se diferenciam.

2.3 O Papel dos professores na sinalização dos alunos sobredotados

O papel dos pais, ainda que fundamental na sinalização do talento, por si só, não será suficiente para verificar a presença de sobredotação nos seus filhos, em virtude quer do conhecimento da problemática, quer da tendência natural de empolamento das características dos seus filhos (Santos,2001), tornando-se necessário ou conveniente, que outros agentes participem nessa sinalização, de modo a garantir, a completar essas informações recolhidas para avaliação da sobredotação. Um dos contributos mais considerados na literatura para a identificação da sobredotação é o professor. De seguida, será nosso objetivo refletir sobre o contributo que estes profissionais poderão dar para a sinalização dos alunos sobredotados.

Se de uma forma geral se considera o papel do professor como fundamental na sinalização dos alunos sobredotados, por outro, os contributos que se podem retirar das sinalizações efetuadas por estes profissionais nem

sempre são consideradas como isentas de erro. Durante décadas, o professor foi considerado inapto para participar nessa identificação devido à sua falta de objetividade e falta de preparação na área (Viana, & Alencar, 2006). Apesar disso, as investigações na área continuam a considerar estes profissionais como agentes preferenciais na sinalização dos alunos com sobredotação. Por outro lado, no que diz respeito às evidências de objetividade dos resultados destas sinalizações, a literatura tem sido pouco consensual. Alguns estudos reúnem evidências quanto ao papel fundamental das identificações feitas pelos professores, já que estes são profissionais que ocupam uma posição de extrema relevância em relação ao reconhecimento das capacidades especiais dos alunos (Tannenbaum,1983; Freeman,1998; Guenther, 2000 citados de Miranda, 2003). Nesta linha de pensamento os estudos Ashman, & Vukelich (1983) ou por Egan, & Archer (1985) citados de Pereira (1998) e Miranda (2003) apesar de não negarem os limites inerentes ao processo de sinalização realizada por estes profissionais, referem que a sinalização efetuada depende dos instrumentos utilizados pelos professores na sinalização, ou seja, parte do problema na identificação estaria associado à tipologia dos instrumentos que estes profissionais usam na identificação. Ou seja, os instrumentos usados deveriam evitar os estereótipos que os professores pudessem, eventualmente, ter acerca do aluno sobredotado. Esta ideia é corroborada por Pereira (1998), que refere que os professores serão capazes de efetuar sinalizações corretas, se para tal usarem escalas com boas características psicométricas e constituídas com base numa definição sólida. Deste modo, como afirma Pereira (1998), alguns estudos referem que estão garantidas correlações elevadas entre os resultados nos testes de inteligência e as avaliações feitas pelos

professores através de *checklists*, e entre os juízos emitidos pelos professores e os resultados dos testes de desempenho numa área específica.

Em Portugal, os estudos realizados por Falcão (1992) e Miranda (2003) apontam que os professores podem efetivamente realizar sinalizações com poucos enviesamentos desde que tenham formação especializada nesta área. Dito de outro modo, os estudos realizados em Portugal têm sugerido a existência de estereótipos associados ao conceito de sobredotação, nomeadamente, os estudos de Almeida et al. (2001) Almeida, Oliveira, Silva, & Oliveira (2000); Almeida, & Nogueira (1998); Almeida, Silva, Oliveira, Palhares, Melo, & Rodrigues (2001); Miranda, (2003, 2008); Nogueira (2003); Pereira (1998); Veiga, Moura Menezes, Ribeiro, & Abreu (1996), ou seja, os professores tendem associar a sobredotação aos alunos com capacidades cognitivas e rendimento escolar mais elevado. O estudo de DaSilva (2000) acrescenta que a estes alunos também estão associados problemas emocionais. Outros estudos, apontam que professores não são bons sinalizadores quando os alunos são provenientes de um baixo nível socioeconómico e cultural, quando apresentam baixo nível de motivação e quando pertencem ao sexo feminino. Nesta linha de pensamento encontram-se os estudos de Pegnato e Birch (1959) citados de Pereira (1998) que ao cruzarem a eficácia de sete métodos de identificação concluíram que os professores não poderiam ser considerados elementos fiáveis neste processo. Também Maltby (1984) citado por Miranda (2008), reconhece que a baixa eficácia no processo de sinalização efetuado pelos professores estaria relacionado com as suas dificuldades no entendimento do conceito de sobredotação. O autor acrescenta que as informações que os professores

fornece acerca dos seus alunos estão “imbuídas” de mitos acerca do conceito.

Em suma, a eficácia das sinalizações realizadas pelos professores parece depender não só de escalas com boas características psicométricas e assente num robusto modelo teórico, mas também da formação especializada destes profissionais na área em questão, ou seja, os docentes devem receber formação de modo ultrapassar as distorções subjetivas que ocorrem no processo de sinalização. Também concordamos com Guenther (2000), (Miranda, 2003) ou Pereira (1998) que referem que os docentes, em relação a outros profissionais, ocupam uma posição privilegiada, uma vez que contactam diariamente com grupos diferenciados de alunos, podendo observar e comparar as suas realizações.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

3.1 Introdução

A complexidade do fenómeno da sobredotação traduz-se em múltiplos conceitos que resultam, logicamente, dos diferentes olhares de quem o investiga. Ao longo do tempo, foram sendo incluídas múltiplas dimensões do desenvolvimento humano quer nos conceitos quer nas formas de identificação assumidas por práticos e teóricos. Apesar desta evolução, a investigação também tem mostrado, que a identificação continua a centrar-se fundamentalmente em provas de avaliação cognitiva ou testes de QI, e em termos gerais, transparece uma falta de articulação entre a definição considerada em determinado momento, as metodologias adotadas na identificação de indivíduos considerados sobredotados e nas medidas de intervenção e práticas educativas proporcionadas.

As investigações nem sempre são concordantes quanto à eficiência das sinalizações realizadas pelos professores. Em Portugal, as investigações, sobre o papel dos professores na sinalização e identificação dos alunos sobredotados (Almeida, & Nogueira, 1998; Falcão, 1992; Moreira, 2008; Miranda, 2003; Santos, 2001; Silva, 2006) acompanham os resultados obtidos noutras investigações internacionais (Artsough & Weeler, 1983; Guenther, 2000; Hallahan, & Kaufman, 1994; Pereira, 1998; Winner, 1999), sugerem que os professores valorizam sobretudo os fatores cognitivos em detrimento de outras dimensões como por exemplo, a criatividade e a motivação, realçam-se

ainda, outros aspetos como ineficácia destas mesmas sinalizações quando os alunos sobredotados apresentam rendimento escolar baixo, quando são provenientes de grupos socioculturais minoritários e tendencialmente sinalizam mais rapazes do que raparigas.

Por outro lado, apesar destas dificuldades, a sinalização pelos professores é considerada importante e fundamental tanto do ponto de vista da prática educativa como do ponto de vista da investigação. Sendo mesmo considerada, um dos métodos mais populares na sinalização de alunos sobredotados (Antunes, 2008; Guenther, 2000; Miranda, 2003; Oliveira, 2007; Pereira, 1998; Santos, 2001), embora a investigação também refira que estas nomeações são pouco objetivas e enviesadas por mitos, principalmente, quando estes professores não detêm conhecimentos específicos na área, ou seja, quando não têm formação específica nesta área. Um outro aspeto que importa acrescentar, e que contribui para o enviesamento das sinalizações, é o da falta de instrumentos de sinalização validados.

Em síntese, com base na revisão da literatura, neste estudo partimos de duas ideias: (i) a importância do papel dos docentes na sinalização dos alunos sobredotados, (ii) melhores competências destes profissionais na sinalização associam-se a melhores conhecimentos sobre o tema, mas também, a instrumentos de sinalização com boas características psicométricas.

Assim, neste estudo procuramos genericamente contribuir para a discussão deste tema em Portugal, contribuindo modestamente para a validação de instrumentos de sinalização (BISAST-HC/A e BISAST-HS) e para a discussão do papel do professor na sinalização de alunos sobredotados, procurando apreciar eventuais diferenças na identificação de alunos

sobredotados com base nas percepções dos professores, em função do género e do nível de escolaridade dos pais. Para o efeito iremos cruzar as sinalizações dos professores através das duas escalas da Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos (BISAST) Habilidade Cognitiva e de Aprendizagem (HC/A) e Habilidade Social (HS) de Almeida, Oliveira, & Melo, 2002) com o desempenho escolar dos alunos obtido em termos académicos.

3.2 Objetivo

Relacionar as percepções dos professores relativamente às Habilidades Cognitivas e de Aprendizagem e Habilidades Sociais dos alunos com o rendimento escolar destes, considerando as variáveis género e nível escolar dos encarregados de educação. Neste sentido procura-se apreciar o contributo específico do nível educativo familiar e das percepções dos docentes na explicação do rendimento escolar dos alunos. As Diferenças de género são também exploradas.

3.3 Amostra

O presente estudo tomou para a amostra 6 docentes que desempenhavam a sua atividade letiva no primeiro ciclo do ensino básico de um agrupamento de escolas de Arcos de Valdevez. Destes docentes, dois eram do género masculino e quatro do género feminino, apresentavam como tempo de serviço entre dez e trinta e dois anos, e, lecionavam nas turmas sobre o qual se pronunciaram relativamente à sinalização dos alunos

sobredotados. Importa acrescentar, que todas as docentes lecionavam há mais de três anos neste agrupamento de escolas.

Estes docentes emitiram opinião em relação a 130 alunos do 4º ano de escolaridade, distribuídos por 6 turmas. Destes alunos, 66 eram do sexo feminino e 64 de sexo masculino. Acrescente-se ainda, que os alunos tinham idades compreendidas entre 9 e 10 anos de idade com média de idades de 9,2 anos e desvio padrão de .38. Relativamente ao nível escolar dos encarregados de educação, considerou-se o progenitor com maior habilitação literária. Assim, 23% (n= 30) apresentavam o primeiro ciclo do ensino básico, 25% (n=33) o segundo ciclo do ensino básico, 19% (n=25) o terceiro ciclo do ensino básico, 20% (n=26) o ensino secundário, e, 12% (n= 16) o ensino superior.

3.4 Instrumentos

Na recolha de dados para o presente estudo, recorreu-se à utilização de duas escalas para a sinalização de alunos sobredotados pertencentes à Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos (BISAST), a Escala de Habilidades Cognitivas/ Aprendizagem (HC/A) e a Escala Habilidades Sociais (HS) de Almeida, Oliveira & Melo (2000).

Estas duas escalas, a Escala de Habilidades Cognitivas e de Aprendizagem (HC/A) e a Escala de Habilidades Sociais (HS) são de preenchimento pelo professor titular de turma ou diretor de turma (a partir 2º ciclo do ensino básico), pretendendo-se que este sinalize os alunos com mais talentos tomando as suas habilidades cognitivas e de aprendizagem e as habilidades sociais.

A BISAST/HC/A é uma das subescalas da BISAST que tem sido utilizada sobretudo em investigações centradas nas perceções e avaliações dos professores acerca da sobredotação (Almeida, Oliveira, Silva, & Oliveira, 2000; Antunes, 2008; Melo, 2003; Miranda, 2003;2008, Miranda, & Almeida, 2003, Oliveira, 2007). Trata-se de uma escala multidimensional constituída por 16 itens que se subdividem em três dimensões: Aptidão (8 itens), Motivação (4 itens) e Criatividade (4 itens). Os itens encontram-se distribuídos de forma aleatória ao longo do questionário, de modo a não enviesar a avaliação dos professores relativamente às dimensões de realização consideradas. As respostas a cada item variam entre 1 (nunca) e 5 (sempre), deixando-se ainda a possibilidade do professor assinalar, para cada item, a ausência de informação.

A Escala de Habilidades Sociais é constituída por 11 itens que expressam características, habilidades ou competências na área social. É solicitado ao professor, à semelhança do referido anteriormente para a HC/A, que o professor pontue o aluno em cada item de acordo com a escala entre 1 (nunca) e 5 (sempre havendo à semelhança da escala anterior, a possibilidade caso o docente não possua informação, de marcar 0).

3.5 Procedimentos

Foram solicitadas as devidas autorizações ao diretor do agrupamento de escolas onde se realizou o presente estudo. O preenchimento pelos docentes das escalas de habilidade cognitiva e aprendizagem (HC/A) e da habilidade social BISAST/HS foi realizado em Junho de 2011. A estes docentes foi

solicitado que preenchessem cada uma das escalas por aluno da turma, de acordo com as instruções presentes nas respectivas escalas.

As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa SPSS (versão 19.0 para Windows).

CAPÍTULO IV

CONTRIBUTOS PARA A PRECISÃO DOS INSTRUMENTOS USADOS

4.1 Introdução

Tomando em consideração que neste estudo, conforme referido anteriormente, foram usadas duas escalas de sinalização da sobredotação e talento não suficientemente validadas para a população portuguesa, um primeiro passo, que decorre deste facto, é a apreciação das propriedades psicométricas dos referidos instrumentos. Assim, neste capítulo, foi nosso objetivo descrever a estrutura fatorial e a consistência interna destes instrumentos, dando assim um modesto contributo para o estudo da precisão e da validade das referidas escalas de sinalização de alunos sobredotados e com mais talentos.

Escala Habilidade Cognitiva e de Aprendizagem (HC/A)

A Escala Habilidade Cognitiva e de Aprendizagem (HC/A) (Almeida, Oliveira, & Melo, 2002) é uma escala baseada na conceção de sobredotação de Renzulli (1976). Autores como Melo (2003); Miranda (2003); Oliveira (2007) usaram-na nos seus estudos, no entanto, os estudos de validação como nos refere Miranda (2008) são ainda escassos.

Num estudo realizado por Melo (2003) a BISAS/T-HC/A foi utilizada com uma amostra de 170 docentes, do 1º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, tendo-se observado uma dispersão adequada dos resultados nos diversos itens. Os coeficientes de correlação do item total corrigido revelaram bons índices de validade interna. Três fatores foram identificados a partir da análise fatorial exploratória dos itens em componentes principais, com rotação *varimax*, os quais explicaram, no seu conjunto, 52% da variância total dos resultados nos itens. Os índices de consistência interna mostraram-se satisfatórios nas dimensões aptidão ($\alpha=.77$) e criatividade ($\alpha=.70$), porém na dimensão motivação o valor de *alpha* foi bastante mais baixo ($\alpha=.57$). De acordo com Melo (2003) não foi possível estabelecer uma correspondência direta entre o racional teórico subjacente à construção da subescala (conceito de sobredotação dos três anéis de Renzulli) e a saturação dos itens em três fatores isolados.

O Estudo de Oliveira (2007) contou com um total, 93 professores (diretores de turma que lecionavam no 2º ciclo do ensino básico), emergindo um único fator com valor-próprio superior à unidade que explicou 73,5% da variância. Finalmente, o estudo de Miranda (2008) contou com uma amostra de 9 docentes que lecionavam no 2º ciclo do ensino básico. Na análise fatorial emergiram dois fatores que explicaram no seu conjunto 76,8% da variância total dos resultados dos itens.

Método

A amostra para estudo foi constituída por 130 alunos do 1º ciclo do ensino básico de um agrupamento de escolas de Valdevez. Destes alunos, 66 eram do sexo feminino e 64 de sexo masculino, as idades oscilaram entre os 9 e os 10 anos de idade com média de idades de 9,2 anos e desvio padrão de .38. No total, 6 professoras titulares de turma colaboraram no preenchimento da BISAST/HC/A.

Descrição e análise dos resultados

Para o estudo da dimensionalidade da BISAST/HC/A procedemos a uma análise fatorial exploratória usando o método das componentes principais com rotação *varimax*. A solução encontrada forneceu uma solução inicial com dois componentes, tomando os valores próprios iguais ou superiores à unidade conforme critério de Kaiser (Hill, & Hill, 2000). O índice *KMO* situou-se em .93, sendo também favorável à prossecução da análise o índice de esfericidade de Bartlett ($X^2 = 1416,127$; $gl=120$; $p=.000$), explicando os dois fatores no seu conjunto 63,85% da variância dos itens. O fator 1, de uma forma isolada como se de um fator geral se trate explica 55,34 % e, o fator 2 explica 8,48% da variância nos itens.

No quadro 4.1 apresentam-se os itens organizados em torno de cada fator. A apresentação no quadro segue a ordem de importância dos respetivos fatores de pertença, retendo-se as saturações iguais ou superiores a .40, são também apresentados os valores-próprios e a variância explicada por cada fator, assim como a comunalidade para cada item.

O fator 1 é saturado por 6 itens relativos à aptidão, um item relativo à criatividade e um 1 relativo à motivação. O fator 2 satura por 3 itens relativos à criatividade, 2 à motivação e 2 à aptidão.

Tabela 4.1 - Estrutura fatorial da Escala Habilidade Cognitiva e de Aprendizagem (HC/A)

BISAST/HC/A	Fator 1	Fator 2	h ²
HC/ A_3 (criatividade)	,826		,713
HC/A_9 (aptidão)	,801		,661
HC/ A_6 (aptidão)	,759		,719
HC/A_12(aptidão)	,750		,625
HC/A_10 (aptidão)	,653	,489	,666
HC/ A_5 (aptidão)	,640	,492	,652
HC/A_2(aptidão)	,636	,447	,604
HC/A_4 (motivação)	,569	,451	,526
HC/A_1 (aptidão)		,839	,756
HC/ A_16 (motivação)		,802	,700
HC/A_13 (criatividade)		,787	,682
HC/A_7 (criatividade)		,773	,646
HC/A_15 (criatividade)	,411	,643	,582
HC/A_14 (aptidão)	,495	,600	,605
HC/A_8 (motivação)	,482	,579	,568
HC/A_11(motivação)	,501	,509	,510
Valor próprio	8,86	1,36	
% Variância	55,37	8,48	

Conforme podemos observar no Tabela 4.1, os coeficientes obtidos apontam no sentido da distribuição dos itens por duas dimensões, não se aproximando da teoria inerente à construção da Escala.

Considerando que inerente à construção desta escala de despiste de alunos sobredotados e talentosos pelos professores, os autores tinham subjacente o modelo dos três anéis de Renzulli, consideramos oportuno manter a ideia das três dimensões e, conseqüentemente, a repartição dos itens por três sub-escalas, já que no nosso estudo apenas consideramos uma amostra de professores muito pequena (apenas de 6 professores). Ou seja, mesmo tendo obtido apenas dois fatores na análise fatorial, foi nossa opção respeitar o fundamento teórico da BISAS/T-HC/A, calculando-se os coeficientes de consistência interna pelas 3 subescalas cf. tabela 4.2.

Tabela 4.2 - Análise dos itens por subescala da HC/A

Sub-escalas	Média	D.P.	Ritc	Alpha se item Excluído
Fator 1 – Aptidão (alpha =,91)				
HC/ A1 – Apresenta vocabulário avançado para a sua idade ou para o seu nível escolar.	2,9	,97	,62	,902
HC/ A2 – A partir de um exemplo ou de uma explicação, resolve facilmente outras situações.	3,4	,90	,71	,893
HC/ A5 – Organiza o seu pensamento e os passos a seguir na realização das tarefas.	3,2	,86	,72	,892
HC/ A6 – Identifica os elementos mais importantes num problema a resolver ou num assunto a aprender.	3,2	,77	,78	,889
HC/A9 – Demonstra facilidade e/ ou rapidez na compreensão dos assuntos.	3,1	,93	,65	,899
HC/A10 – Retém ou evoca facilmente as informações sobre os assuntos.	3,2	,83	,78	,887
HC/A12 – Requer pouca ajuda do professor, ou seja, trabalha bem sozinho(a)	3,4	1,00	,69	,896
HC/A14 – Possui um conjunto amplo de informações a respeito de certos assuntos	3,1	,82	,70	,894
Fator 2 – Motivação (alpha = ,81,)				

HC/ A4 – Envolve-se por períodos longos de tempo em situações de aprendizagem	3,3	,79	,67	,749
HC/ A8 – Procura, por iniciativa própria, fontes complementares de informação	3,0	,93	,65	,754
HC/ A11 – Sente-se estimulado por novos temas, ideias ou problemas	3,5	,85	,57	,791
HC/A16 – Coloca nos seus trabalhos metas ou objetivos mais elevados que os dos seus colegas	2,8	,96	,64	,763
Fator 3 – Criatividade (alpha = ,78)				
HC/ A3 – Pensa em soluções novas ou caminhos alternativos para resolver os problemas	3,1	,92	,45	,791
HC/ A7 – Apresenta respostas invulgares ou pouco usuais nalgumas áreas	2,6	1,0	,68	,678
HC/A13 – Coloca perguntas minuciosas e distintas das perguntas dos outros colegas	2,7	1,1	,65	,696
HC/ A15 – Revela imaginação nas suas respostas às questões ou problemas	3,1	,91	,58	,732

Na tabela 4.2 apresentam-se os itens organizados em torno de cada subescala, e os respetivos valores da média, desvio-padrão, correlação item x total corrigido (ritc) e *alpha* se o item for eliminado, assim como o *alpha* total da subescala. Os coeficientes de correlação do item total corrigido (ritc) sugerem bons índices de validade interna tendo em conta o ponto de corte, usualmente definido, de 0,20 (Almeida, & Freire, 2007). Os valores do *alpha* de Cronbach oscilam entre 0,78 e 0,91 sendo superiores aos encontrados por Melo (2003) (0,77 na aptidão, 0,57 na motivação e 0,70 na criatividade e próximos aos encontrados por Oliveira (2007), aptidão com $\alpha=.96$, criatividade com $\alpha=.91$ e motivação com $\alpha=.90$, e Miranda (2008), aptidão com $\alpha=.95$, criatividade com $\alpha=.85$ e motivação com $\alpha=.79$.

Escala Habilidade Social (HS)

A Escala Habilidade Social (HC/A) (Almeida, Oliveira, & Melo, 2000) foi construída com base na revisão da literatura da especialidade. Esta escala é constituída por 11 itens que expressam características, habilidades ou

competências na área social. Pretende-se através deste instrumento que o docente sinalize alunos sobredotados ou talentosos na área das competências sociais. Partindo da revisão efetuada, até ao momento não foram encontrados estudos com este instrumento.

De seguida apresentam-se as características psicométricas da Escala de Habilidades Sociais tomando o mesmo procedimento adotado para a Escala Habilidade Cognitiva e de Aprendizagem

Método

A amostra para estudo foi constituída por 130 alunos do 1º ciclo do ensino básico de um agrupamento de escolas de Arcos de Valdevez. Destes alunos, 66 eram do sexo feminino e 64 de sexo masculino, as idades oscilaram entre os 9 e os 10 anos de idade com média de idades de 9,2 anos e desvio padrão de ,38. No total, 6 professoras titulares de turma colaboraram no preenchimento da BISAST/HS.

Descrição e análise dos resultados

Para o estudo da dimensionalidade da BISAST/HS procedemos a uma análise fatorial exploratória usando o método das componentes principais com rotação *varimax*. A solução encontrada forneceu uma solução inicial com dois componentes, tomando os valores próprios iguais ou superiores à unidade conforme critério de Kaiser (Hill, & Hill, 2000). O índice *KMO* situou-se em .85, sendo também favorável à prossecução da análise o índice de esfericidade de

Bartlett ($X^2 = 540,738$; $gl=55$; $p=.000$), explicando os dois fatores no seu conjunto 55,67% da variância dos itens. O fator 1, de uma forma isolada como se de um fator geral se trate explica 42,86 % e, o fator 2 explica 12,81% da variância nos itens.

Na tabela 4.3 apresentam-se os itens organizados em torno de cada fator. A apresentação no quadro segue a ordem de importância dos respectivos fatores de pertença, retendo-se as saturações iguais ou superiores a .40, são também apresentados os valores-próprios e a variância explicada por cada fator, assim como a comunalidade para cada item.

O fator 1 é saturado por 5 itens relativos à sensibilidade relativamente aos problemas dos outros. O fator 2 satura por 6 itens relativos à liderança e abertura à experiência.

Tabela 4.3 - Estrutura fatorial da Escala Habilidade Social (HS)

BISAST/HS	Fator 1	Fator 2	h^2
HS_8 (Sensibilidade)	,817		,673
HS_6 (Sensibilidade)	,807		,666
HS_10 (Sensibilidade)	,683		,528
HS_5 (Sensibilidade)	,649		,503
HS_4 (Sensibilidade)	,579		,472
HS_3 (Liderança/abertura_experiência)		,803	,758
HS_2 (Liderança/abertura_experiência)		,657	,510
HS_1 (Liderança/abertura_experiência)	,446	,642	,612
HS_11 (Liderança/abertura_experiência)	,435	,587	,534
HS_7 (Liderança/abertura_experiência)	,457	,583	,549
HS_9 (Liderança/abertura_experiência)		,433	,318

Valor próprio	4,71	1,41	
% Variância	42,86	12,81	

Conforme podemos observar na tabela 4.3, os coeficientes obtidos apontam no sentido da distribuição dos itens por duas dimensões.

Para estudar o poder discriminativo dos itens e o grau de precisão das subescalas, analisamos a consistência interna dos itens com recurso ao coeficiente *alpha de Cronbach*. Na tabela 4.4 apresentam-se os itens organizados em torno de cada fator, os valores da média, desvio-padrão, correlação corrigida do item com o total da subescala (ritc), assim como os valores do coeficiente *alpha* se o item for eliminado. Os índices finais de consistência interna de cada subescala do HS são também indicados.

Tabela 4.4 - Análise dos itens por sub-escala da HS

Subescalas	Média	D.P.	Ritc	Alpha se item Excluído
<i>Fator 1 – Sensibilidade relativamente aos problemas dos outros (alpha = ,82)</i>				
HS_8- Demonstra sensibilidade aos problemas dos outros	3,4	,94	,65	,768
HS_6 -Houve os outros, colocando-se na sua perspetiva	3,4	,94	,69	,753
HS_10- Procura ser bem sucedido nas suas interações com os outros	3,5	,81	,56	,795
HS_5 -Consegue simpatia e o apreço dos colegas	3,5	,83	,59	,785
HS_4 -Revela um notório interesse e preocupação por problemas/notícias do mundo	3,3	,88	,55	,798
<i>Fator 2 – Liderança e abertura à experiência (alpha = ,77)</i>				
HS_1- Gosta de se expressar e ser ouvido nas suas opiniões	3,4	,99	,63	,700
HS_2 - Tem um alto poder de persuasão e de influência junto dos colegas	3,1	,95	,54	,725
HS_3 - Revela sentido de humor ou vê humor em situações que podem não parecer humorísticas aos outros	2,6	,97	,34	,775

HS_7 - Assume o controlo/orientação dos trabalhos no grupo de forma espontânea	3,0	,94	,59	,712
HS_9 - Apresenta preocupações éticas ou morais avançadas para a sua idade	2,9	1,14	,42	,763
HS_11 - Entusiasma-se quando lhe é dada a oportunidade de liderar uma situação	3,4	,91	,58	,716

Na tabela 4.4 apresentam-se os itens organizados em torno de cada subescala, e os respetivos valores da média, desvio-padrão, correlação item x total corrigido (*ritc*) e *alpha* se o item for eliminado, assim como o *alpha* total da subescala. Os coeficientes de correlação do item total corrigido (*ritc*) sugerem bons índices de validade interna tendo em conta o ponto de corte, usualmente definido, de 0,20 (Almeida, & Freire, 2007). Os valores do *alpha* de *Cronbach* oscilam entre 0,82 e 0,77, sugerindo bons índices de consistência interna.

Tomando em consideração os resultados da análise fatorial apresentados anteriormente, na apresentação e análises efetuada dos resultados obtidos, e, apresentados no capítulo seguinte, tomar-se-ão os resultados globais e em cada uma das sub-dimensões de cada uma das escalas.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Introdução

Tomando em consideração os objetivos, as variáveis e os procedimentos metodológicos apresentados no capítulo 3, apresentamos de seguida os resultados obtidos e sua análise. Assim, ao longo deste capítulo apresentam-se e refletem-se os resultados tendo em vista a descrição das variáveis e as relações existentes entre elas.

A par da apresentação dos resultados, é nossa preocupação comentar os valores obtidos. Para esse efeito tomaremos em consideração a significância dos coeficientes estatísticos obtidos. Ao mesmo tempo, procuraremos comentar em que medida tais índices se aproximam ou afastam dos resultados de outras investigações nesta área.

5.2 Análises descritivas

Todas as variáveis foram alvo de um estudo descritivo, tomando o género e nível escolar do progenitor com maior habilitação literária.

Na tentativa de conseguirmos uma maior inteligibilidade da análise de dados, procedemos à sua apresentação e respetiva análise sequencialmente.

Assim, de seguida, apresentam-se as pontuações médias e respetivos desvios padrão relativamente às variáveis independentes consideradas na sinalização dos alunos sobredotados ou talentosos pelos professores, referimo-

nos concretamente às percepções dos professores considerando os alunos de acordo com o género.

Tabela 5.1- Resultados descritivos nas percepções dos professores por género dos alunos

	Género	Média	DP	Min-Max
HC_Criatividade	Masc (n=64)	2,9	,69	1-5
	Fem (n= 66)	2,9	,83	1-5
	Total (n=130)	2,9	,76	1-5
HC_Motivação	Masc (n=64)	3,0	,61	2-5
	Fem (n= 66)	3,3	,78	2-5
	Total (n=130)	3,2	,71	2-5
HC_Aptidão	Masc (n=64)	3,1	,63	2-4
	Fem (n= 66)	3,3	,74	1-5
	Total (n=130)	3,2	,69	1-5
BISAST/HC/A	Masc (n=64)	48,2	9,55	27-70
	Fem (n= 66)	50,9	11,75	24-79
	Total (n=130)	49,6	10,77	24-79
HS_Sensibilidade	Masc (n=64)	3,2	,55	2-5
	Fem (n= 66)	3,6	,70	2-5
	Total (n=130)	3,4	,67	2-5
HS_Liderança_Inovação	Masc (n=64)	3,0	,55	2-4
	Fem (n= 66)	3,1	,76	2-4
	Total (n=130)	3,1	,67	2-5
BISAST/HS	Masc (n=64)	33,6	5,35	22-44
	Fem (n= 66)	37,0	7,29	20-54
	Total (n=130)	35,3	6,60	20-54

Uma análise aos valores presentes na tabela 5.1 permitem-nos inferir que os docentes sinalizaram mais raparigas por comparação com os rapazes como detendo maiores habilidades cognitivas e de aprendizagem ($\bar{X} = 50,9$ vs $\bar{X} = 48,2$) e maiores habilidades sociais ($\bar{X} = 37,0$ vs $\bar{X} = 33,6$). Esta tendência mantém-se quando tomamos apenas os valores obtidos em cada dimensão de cada uma das subescalas consideradas neste estudo. Verifica-se uma exceção, quando se analisam os resultados na dimensão da criatividade da

subescala BISAST/HC/A, os docentes sinalizaram tanto os rapazes como as raparigas como detendo em termos médios, as mesmas habilidades criativas ($\bar{X} = 2,9$). Importa, ainda, acrescentar que também se verifica maior dispersão nos resultados obtidos relativamente aos valores médios das sinalizações das raparigas. Estes resultados vão de encontro aos encontrados por Falcão (1992); Miranda (2003, 2008); Oliveira (2007), Santos (2001).

Na tabela 5.2 apresentam-se os resultados das variáveis consideradas na sinalização dos alunos sobredotados ou talentosos pelos professores, referimo-nos concretamente às perceções dos professores sobre a habilidade cognitiva e de aprendizagem e habilidades sociais, considerando a distribuição dos alunos de acordo com nível escolar do progenitor com maior habilitação académica.

Pela análise dos resultados presentes na tabela 5.2, podemos verificar que os docentes apenas atribuíram pontuação mais elevada aos alunos cujo progenitor detinha maiores habilitações (ensino superior), na dimensão aptidão; a mesma tendência é verificada, quando se consideram os resultados médios para o total da subescala BISAST/HC/A. Relativamente às habilidades sociais, apenas na dimensão sensibilidade aos problemas dos outros, os docentes atribuíram maiores valores médios aos alunos cujo progenitor detinha maior habilitação literária (ensino superior), verificando-se igual tendência quanto tomamos os resultados do total desta subescala BISAST/HS.

Tabela 5.2- Resultados descritivos nas percepções dos professores de acordo com o progenitor com maior habilitação escolar

	Nível escolar Progenitor	Média	DP	Min-Max
HC_Criatividade	1º Ciclo (n=30)	2,9	,75	1-5
	2º Ciclo (n=33)	2,8	,82	1-5
	3º Ciclo (n=25)	2,9	,79	1-5
	Secundário (n=26)	3,0	,64	2-4
	Ens. Superior (n=16)	2,9	,87	2-5
HC_Motivação	1º Ciclo (n=30)	3,3	,74	2-5
	2º Ciclo (n=33)	3,1	,83	2-5
	3º Ciclo (n=25)	3,1	,70	2-5
	Secundário (n=26)	3,1	,54	2-4
	Ens. Superior (n=16)	3,2	,72	2-5
HC_Aptidão	1º Ciclo (n=30)	3,2	,72	2-5
	2º Ciclo (n=33)	3,1	,73	2-4
	3º Ciclo (n=25)	3,1	,69	2-5
	Secundário (n=26)	3,2	,55	2-4
	Ens. Superior (n=16)	3,4	,77	1-5
BISAST/HC/A	1º Ciclo (n=30)	50,6	11,14	27-79
	2º Ciclo (n=33)	48,0	11,80	24-70
	3º Ciclo (n=25)	49,0	10,82	27-74
	Secundário (n=26)	49,0	8,58	37-68
	Ens. Superior (n=16)	51,5	11,76	29-78
HS_Sensibilidade	1º Ciclo (n=30)	3,4	,74	2-5
	2º Ciclo (n=33)	3,3	,67	2-5
	3º Ciclo (n=25)	3,2	,66	2-5
	Secundário (n=26)	3,4	,69	2-5
	Ens. Superior (n=16)	3,6	,42	3-5
HS_Liderança_ Inovação	1º Ciclo (n=30)	3,2	,63	2-5
	2º Ciclo (n=33)	3,0	,65	2-5
	3º Ciclo (n=25)	3,0	,70	2-5
	Secundário (n=26)	3,0	,74	2-4
	Ens. Superior (n=16)	3,2	,65	2-5
BISAST/HS	1º Ciclo (n=30)	36,6	6,75	23-54
	2º Ciclo (n=33)	34,7	6,37	20-47
	3º Ciclo (n=25)	34,0	6,76	22-52
	Secundário (n=26)	34,65	7,24	22-50
	Ens. Superior (n=16)	37,4	5,19	31-52

Na tabela 5.3 apresentam-se os resultados obtidos pelos alunos nas diferentes áreas curriculares, incluímos também os valores obtidos no rendimento escolar dos alunos, aqui considerado como o somatório nas diferentes áreas curriculares, considerando os alunos divididos por género.

Tabela 5.3- Resultados descritivos obtidos no rendimento escolar dos alunos

	Género	Média	DP	Min-Max
Língua Portuguesa	Masc (n=64)	3,3	,67	2-5
	Fem (n= 66)	3,8	,83	2-5
	Total (n=130)	3,5	,80	2-5
Matemática	Masc (n=64)	3,4	,73	1-5
	Fem (n= 66)	3,8	,80	2-5
	Total (n=130)	3,6	,79	1-5
Estudo do Meio	Masc (n=64)	3,3	,86	1-5
	Fem (n= 66)	3,7	,80	2-5
	Total (n=130)	3,5	,09	1-5
Expressão Plástica	Masc (n=64)	3,3	,86	1-5
	Fem (n= 66)	4,1	,68	2-5
	Total (n=130)	3,8	,71	3-5
Rendimento total	Masc (n=64)	13,4	2,33	8-19
	Fem (n= 66)	15,4	2,80	11-20
	Total (n=130)	14,4	2,76	8-20

Uma análise aos valores da tabela 5.3 permite-nos verificar que as raparigas obtêm maior rendimento escolar a todas as disciplinas curriculares. É interessante verificar, que os docentes quando sinalizaram os alunos usando a escala BISAST/HC/A, em termos médios, atribuíram a mesma pontuação média às capacidades criativas dos rapazes e das raparigas (cf. tabela 5.1), porém, atribuíram maiores classificações médias às raparigas na área curricular expressão plástica. Neste sentido, poderemos levantar a seguinte questão: até que ponto as conceções de criatividade que os docentes consideraram para sinalizarem os alunos são convergentes com as suas conceções de criatividade quando avaliaram os desempenhos escolares dos alunos na área curricular de expressão plástica.

Na tabela 5.4 apresentam-se os resultados médios no rendimento escolar, obtidos pelos alunos considerando o nível escolar do progenitor com maior habilitação literária.

Tabela 5.4- Resultados descritivos obtidos no rendimento escolar dos alunos por nível escolar do progenitor

	Nível escolar Progenitor	Média	DP	Min-Max
Língua Portuguesa	1º Ciclo (n=30)	3,5	,90	2-5
	2º Ciclo (n=33)	3,5	,75	2-5
	3º Ciclo (n=25)	3,4	,71	2-5
	Secundário (n=26)	3,7	,80	2-5
	Ens. Superior (n=16)	3,7	,87	2-5
Matemática	1º Ciclo (n=30)	3,7	,84	2-5
	2º Ciclo (n=33)	3,6	,79	1-5
	3º Ciclo (n=25)	3,4	,70	2-5
	Secundário (n=26)	3,7	,72	3-4
	Ens. Superior (n=16)	3,9	,89	3-5
Estudo do Meio	1º Ciclo (n=30)	3,5	,86	2-5
	2º Ciclo (n=33)	3,4	1,03	1-5
	3º Ciclo (n=25)	3,3	,84	2-5
	Secundário (n=26)	3,6	,81	2-5
	Ens. Superior (n=16)	3,9	,79	2-5
Expressão Plástica	1º Ciclo (n=30)	3,9	,79	3-5
	2º Ciclo (n=33)	3,6	,62	3-5
	3º Ciclo (n=25)	3,6	,70	3-5
	Secundário (n=26)	3,9	,74	3-5
	Ens. Superior (n=16)	3,9	,61	3-5
Rendimento escolar	1º Ciclo (n=30)	14,7	2,99	10-20
	2º Ciclo (n=33)	13,9	2,79	8-19
	3º Ciclo (n=25)	13,7	2,48	11-20
	Secundário (n=26)	14,9	2,64	11-20
	Ens. Superior (n=16)	15,3	2,75	12-20

A análise da tabela 5.4 permite inferir que os alunos cujo progenitor apresenta maior habilitação literária também obtêm maior rendimento escolar médio, a única exceção verifica-se na área curricular expressão plástica, neste caso, também, os alunos cujo progenitor detinha como habilitação escolar o 1º ciclo do ensino básico igualaram os seus resultados médios com os dos seus colegas cujos pais detinham como habilitação escolar o ensino secundário ou o ensino superior.

5.3 Análise correlacionais

De modo a comprovar-se a existência de relações significativas entre as variáveis, foram calculados os coeficientes de correlação para as variáveis em estudo, percepção dos professores e rendimento escolar. Para estas análises procedemos ao cálculo dos coeficientes de correlação produto-momento de *Pearson*. Face aos objetivos do presente estudo, tomaremos as análises estatísticas da amostra dividida por género e de acordo com a habilitação escolar do progenitor que detinha maior habilitação escolar, conforme referido anteriormente.

Na tabela 5.5 apresentam-se os resultados dos coeficientes de correlação obtidos pelo cruzamento entre as percepções dos professores e o rendimento escolar dos alunos nas diferentes áreas curriculares.

Tabela 5.5- Matriz das correlações entre as percepções dos professores e o rendimento escolar por género dos alunos

	L. Portuguesa		Matemática		Estudo do Meio		Expressão Plástica		Rendimento Total	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
HCA_Criatividade	,63**	,73**	,48**	,66**	,53**	,75**	,33**	,47**	,60**	,75**
HCA_Motivação	,53**	,60**	,44**	,62**	,38**	,69**	,27*	,42**	,50**	,67**
HCA_Aptidão	,64**	,75**	,52**	,68**	,60**	,73**	,24	,55**	,63**	,78**
BISAST/HC/A	,64**	,74**	,53**	,69**	,57**	,75**	,29*	,52**	,63**	,78**
HS_Sensibilidade	,46**	,56**	,39**	,57**	,40**	,41**	,36**	,64**	,49**	,61**
HS_Liderança_Inovação	,28*	,68**	,26*	,67**	,41**	,65**	,07	,54**	,33**	,73**
BISAST/HS	,42**	,69**	,36**	,68**	,46**	,60**	,23	,64**	,46**	,75**

**p<.01; *p<.05

Pela análise dos dados da tabela 5.5 verificamos que as correlações na sua maioria, são altas ou moderadas e com significado estatístico. As associações entre as variáveis percepção dos professores e as classificações

escolares obtidas pelas raparigas são superiores às dos rapazes, verificando-se apenas, 3 correlação sem significado estatístico ($r_{HCA_Aptidão \times Expressão \ Plástica} = ,24$; $r_{HS_Lid/Inov \times Expressão \ Plástica} = ,07$; $r_{BISAST/HS \times Expressão \ Plástica} = ,23$) nos rapazes. Estes resultados aproximam-se dos encontrados por Miranda (2003, 2008).

Podemos, ainda, referir que as associações entre as classificações escolares e os resultados obtidos pela Escala BISAST/HC/A são superiores às associações entre os resultados obtidos na Escala Habilidade Social e as classificações escolares dos alunos.

Na tabela 5.6 apresentam-se as correlações entre as perceções dos professores e o rendimento escolar por nível escolar do progenitor. Uma análise aos valores da referida tabela permite referir, que de um modo geral, as correlações são moderadas ou moderadas altas e que também assumem significado estatístico. Assim, podemos referir que as associações entre as perceções dos docentes e o rendimento escolar dos alunos cujo progenitor apresenta nível escolar 1º ciclo assumem valores menos elevados entre as perceções dos docentes e a área curricular expressão plástica, por comparação com as outras áreas curriculares disciplinares ocorrendo o mesmo quando o progenitor apresenta nível escolar ensino superior. Situação análoga ocorre entre as perceções dos docentes e o rendimento escolar do progenitor com nível escolar do 2º ciclo do ensino básico. Relativamente às correlações do rendimento escolar com as perceções dos docentes por nível escolar do progenitor com o 3º ciclo do ensino básico, podemos referir que, neste caso, as correlações não assumem significado estatístico quando correlacionamos as perceções com o rendimento escolar à área curricular expressão plástica. Apenas se verificam duas correlações com significado estatístico ($r_{HS_sensibilidade$

aos problemas X Expressão Plástica = ,46; $r_{BI/HS \times \text{Expressão Plástica}} = ,58$). As correlações entre as percepções dos docentes e o rendimento escolar dos alunos cujo progenitor com maior nível escolar é o ensino secundário, todas assumem significado estatístico verificando-se correlações com menores valores entre a área curricular estudo do meio e as percepções dos docentes.

Em suma podemos referir que a área curricular expressão plástica aparece menos correlacionada com as percepções dos docentes quando se consideram os diferentes níveis escolares do progenitor. Observa-se ainda uma maior interdependência entre os desempenhos dos alunos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática e as percepções dos docentes relativamente às diferentes dimensões avaliadas.

Tabela 5.6- Matriz das correlações entre as percepções dos professores e o rendimento escolar por nível escolar do progenitor

	L. Portuguesa					Matemática					Estudo do Meio					Expressão Plástica					Rendimento Total				
	1ºC	2ºC	3ºC	Sec	En. Sup	1ºC	2ºC	3ºC	Sec	En. Sup	1ºC	2ºC	3ºC	Sec	En. Sup	1ºC	2ºC	3ºC	Sec	En. Sup	1ºC	2ºC	3ºC	Sec.	En. Sup
HCA_Cri	,70 **	,77 **	,64 **	,50 *	,62 *	,49 **	,62 **	,49 *	,68 **	,65 **	,69 **	,78 **	,56 **	,42 *	,70 **	,43 *	,41 *	,26	,60 **	,14	,66 **	,76 **	,59 **	,64 **	.66 **
HCA_Mot	,68 **	,75 **	,52 **	,46 *	,44	,59 **	,54 **	,43 *	,71 **	,56 *	,57 **	,60 **	,55 **	,43 *	,64 **	,46 **	,53 **	,25	,45 *	,16	,66 **	,70 **	,53 **	,59 **	.56 *
HCA_Apt	,72 **	,75 **	,70 **	,67 **	,65 **	,62 **	,58 **	,59 **	,69 **	,64 **	,75 **	,71 **	,68 **	,47 *	,68 **	,43 *	,52 **	,32	,66 **	,07	,72 **	,74 **	,69 **	,72 **	.65 **
BI/HC/A	,74 **	,80 **	,68 **	,61 **	,63 **	,61 **	,62 **	,55 **	,74 **	,67 **	,72 **	,74 **	,65 **	,47 *	,72 **	,46 *	,52 **	,30	,64 **	,12	,72 **	,77 **	,66 **	,71 **	.67 **
HS_Sens	,65 **	,61 **	,49 *	,57 **	,43	,63 **	,45 **	,42 *	,64 **	,37	,49 **	,31 **	,58 **	,45 *	,34	,57 **	,66 **	,46 *	,71 **	,68 **	,66 **	,55 **	,59 **	,68 **	.52 *
HS_Lid_Inova	,56 **	,66 **	,47 *	,45 *	,61 *	,49 **	,45 **	,47 *	,58 **	,71 **	,59 **	,55 **	,44 *	,52 **	,82 **	,44 *	,36 *	,21	,52 **	,34	,59 **	,59 **	,48 *	,60 **	.76 **
BI/HS	,67 **	,73 **	,53 **	,55 **	,63 **	,62 **	,51 **	,50 *	,66 **	,68 **	,60 **	,50 **	,56 **	,53 **	,75 **	,56 **	,56 **	,58 **	,66 **	,53 *	,69 **	,65 **	,63 **	,70 **	.78 **

**p<.01; *p<.05

5.4 Regressão múltipla hierárquica

Sendo nosso objetivo principal, conforme referido anteriormente, determinar o contributo específico do nível educativo familiar e das perceções dos docentes para explicar o rendimento escolar dos alunos, procedemos a uma análise de regressão com procedimento *stepwise*. Por razões de parcimónia, consideramos a média das classificações dos alunos nas áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica. De acordo com os resultados apresentados anteriormente (cf. tabela 5.3) optamos por apresentar uma análise separando rapazes das raparigas, ou seja, porque o rendimento escolar nos rapazes e nas raparigas assume natureza diferente.

Na tabela 5.7 sintetizamos os valores obtidos nos vários passos em que decorreu a análise da regressão.

Tabela 5.7- Resultados da análise da regressão do rendimento escolar por género

Género	Modelo	R	R ²	R ² Ajust	Erro padrão da estimativa
Rapariga	Aptidão	,782	,611	,605	1,76
	Aptidão + Liderança _inovação	,812	,659	,648	1,66
Rapaz	Aptidão	,625	,391	,381	1,84
	Aptidão+ Sensibilidade aos outros	,663	,440	,422	1,78
	Aptidão + Sensibilidade aos outros + NEscolar	,696	,484	,458	1,72

Analisando os valores presentes na tabela 5.7, observa-se que nas raparigas 60,5% da variância total no rendimento escolar é explicada pela variável aptidão, e, que a variável liderança e inovação apenas acrescenta 4,3

% da variância explicada. No seu conjunto estas duas variáveis explicam cerca de 65% da variabilidade no rendimento escolar.

Nos rapazes a variável que maior percentagem explica da variabilidade no rendimento escolar é também a variável aptidão, que explica 38%. A variável sensibilidade aos outros acrescenta 4,1% na explicação dessa variabilidade, e finalmente, a variável nível escolar do progenitor acrescenta 3,6% para a explicação total, 45,8%. Dito de outro modo, as variáveis aptidão, sensibilidade aos outros e nível escolar do progenitor explicam no seu conjunto 45,8% da variabilidade no rendimento escolar.

O modelo mostra-se estatisticamente significativo tanto para as raparigas ($F=60,794$; $p<,00$) como para os rapazes ($F= 18,745$; $p<,000$). Importa, de seguida, verificar se as variáveis independentes contribuem de forma igual para o modelo, isto é, terão todas um efeito significativo na predição do rendimento escolar?

Na tabela 5.8 apresentam-se os coeficientes de regressão da variável dependente.

Tabela 5.8- coeficientes de regressão da variável dependente

Género	Modelo	B	β	t	Sig.
Rapariga	Constante	5,038		5,234	,000
	Aptidão	2,013	,533	4,770	,000
	Aptidão + Liderança _inovação	1,214	,331	2,967	,004
Rapaz	Constante	4,209			,003
	Aptidão	1,664	,446	4,111	,000
	Aptidão+ Sensibilidade aos outros	1,117	,265	2,526	,014
	Aptidão + Sensibilidade aos outros + NEscolar	,106	,217	2,551	,028

Observando os dados presentes na tabela 5.8, considerando os dados respeitantes aos coeficientes estandardizados do modelo, verificamos que tanto nas raparigas como nos rapazes a variável que apresenta um maior coeficiente estandardizado é a variável aptidão ($\beta_{\text{raparigas}} = ,533$; $\beta_{\text{rapazes}} = ,446$), ou seja, é a variável que na equação de regressão apresenta um maior poder preditivo, dito de outra forma, é a variável que maior contribuição dá para explicar o rendimento escolar tanto nos rapazes como nas raparigas.

A partir dos valores dos coeficientes estandardizados (β) presentes na tabela 5.8 podemos inferir, no caso das raparigas, quando há um aumento de uma unidade na variável aptidão e se mantém constante a variável liderança e inovação o rendimento escolar das raparigas aumenta ,533 unidades. Quando há um aumento de uma unidade na variável liderança e inovação e se mantém constante a aptidão o rendimento escolar das raparigas aumenta ,33 unidades. Realizando a mesma análise para os rapazes podemos referir, que um aumento de uma unidade na aptidão, mantendo-se constantes as variáveis sensibilidade aos outros e nível escolar, aumenta ,444 unidades o rendimento escolar. Quando aumenta uma unidade a variável sensibilidade aos outros e se mantêm constantes as outras duas variáveis (aptidão e nível escolar), aumenta ,265 unidades o rendimento escolar. Finalmente, quando aumenta uma unidade a variável nível escolar e se mantêm constantes as variáveis aptidão e sensibilidade aos outros, aumenta ,217 unidades o rendimento escolar. Por último, podemos ainda referir que os valores do teste t são todos significativos.

Em suma, estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos em diversas investigações, ou seja, a identificação da sobredotação por parte dos

docentes se associa preferencialmente às capacidades cognitivas e a aspetos relacionados com a aprendizagem escolar (Almeida, & Nogueira, 1998; Miranda, 2003; Pereira, 1998; Santos, 2001). Ou seja, podemos referir, que os docentes parecem constituir-se melhores sinalizadores quanto às aptidões cognitivas e menos em relação às relacionadas com a criatividade o que vai de encontro ao estudo de Miranda (2008). O nosso estudo também sugere que os docentes sinalizaram mais raparigas que rapazes o que, por exemplo, não vai de encontro aos estudos de Falcão (1992) ou Terman (1925).

CONCLUSÃO

O estudo da sobredotação na atualidade centra-se essencialmente na multidimensionalidade do conceito e em produzir ações diversificadas para a identificação. Tal não se afigura todavia tarefa fácil, porque muitos são os constrangimentos, nomeadamente, as limitações associadas às diferentes medidas e avaliações que apresentam fragilidades em termos da sua validade e fidelidade, ou seja, como medir, de forma objetiva e rigorosa, as diferentes dimensões que as definições mais abrangentes pressupõem. Este facto parece estar relacionado com que se continue a privilegiar o valor do QI como principal critério de identificação. Por outro lado, algumas investigações (Benito, 1994; Falcão, 1992; Guenther, 2000; Hallahan & Kaufman, 1994; Melo, 2003; Miranda, 2003; 2008; Oliveira, 2007; Pereira, 1998; Winner, 1999) sugerem que os docentes podem ter um papel importante na sinalização dos alunos, sobretudo quando têm formação especializada nesta área. Todavia Pegnato e Birch (1959), citados por Pereira (1998) compararam a eficácia de 7 métodos de identificação diferentes e concluíram que os professores não podiam ser considerados como elementos confiáveis no processo de sinalização, já que as suas sinalizações se apresentavam enviesadas. Porém se usarem escalas de comportamento com boas características psicométricas e constituídas com base numa definição sólida, os professores são capazes de efetuar sinalizações corretas (Pereira, 1998). Outros estudos realizados em Portugal por Falcão (1992), Melo (2003), Miranda (2003, 2008), Oliveira (2007) reconhecem, que a baixa eficácia das sinalizações poderia estar relacionada com as dificuldades dos docentes em operacionalizarem o conceito de

sobredotação, por essa razão, as percepções dos professores estariam “impregnadas” muitas vezes de juízos errados acerca das características do sobredotado. Neste sentido, como referem Guenther (2000), Falcão (1992), Miranda (2003,2008) ou Oliveira (2007), torna-se necessário, a introdução de algumas condições que promovam uma maior eficácia ao nível do processo de sinalização. Referimo-nos, por exemplo, à formação destes profissionais e à construção de instrumentos de avaliação mais ajustados.

Concordamos com a posição de Almeida, & Oliveira (2000) quando referem que importa reunir o máximo possível de informações, mas ao mesmo tempo, garantir a sua objetividade, precisão e relevância, ou seja, importa salvaguardar a validade ecológica no processo de identificação, nomeadamente, que esta contemple diversos momentos e contextos, assim como o recurso a diferentes agentes, procedimentos e instrumentos de avaliação, entre os quais o professor.

Este trabalho procura contribuir para a discussão do tema da sobredotação em Portugal, analisando o papel dos professores na sinalização de alunos sobredotados ou talentosos. Concretamente foi nosso objetivo relacionar as percepções dos professores relativamente às Habilidades Cognitivas e de Aprendizagem e Habilidades Sociais dos alunos com o rendimento escolar destes. Neste sentido, procurou-se apreciar o contributo específico das percepções dos docentes na explicação do rendimento escolar dos alunos. Analisaram-se também as diferenças encontradas na sinalização dos alunos em função do género e nível escolar do progenitor com maior habilitação escolar.

Assim, importa, aqui, sistematizar os resultados encontrados na identificação dos alunos e delinear algumas possibilidades em termos de intervenção, nomeadamente ao nível da formação de professores.

Destacamos, em termos de diferenças em função do género, as pontuações médias mais elevadas atribuídas pelos professores ao género feminino em todas as dimensões avaliadas pelos docentes com exceção da criatividade, onde a pontuação das raparigas igualou com a dos rapazes. Estes resultados indicam que os professores percecionam as raparigas com níveis mais elevados de desempenho com exceção na dimensão da criatividade. Esta tendência confirma-se quando se analisam as pontuações médias do rendimento escolar dos alunos nas diferentes áreas curriculares, ou seja, as raparigas também conseguem níveis de rendimento escolar mais elevado que os rapazes nas diferentes áreas curriculares. Por outro lado, é interessante verificar, que os docentes em termos médios atribuíram a mesma pontuação média às capacidades criativas dos rapazes e das raparigas, conforme já referido, porém atribuíram maiores classificações médias às raparigas na área curricular expressão plástica.

Relativamente ao nível escolar do progenitor, os resultados permitem inferir, que os alunos cujo progenitor apresenta maior habilitação literária também obtêm maior rendimento escolar médio, com uma exceção que se verifica na área curricular expressão plástica, ou seja, os alunos cujo progenitor detinha como habilitação escolar o 1º ciclo do ensino básico igualaram os seus resultados médios aos dos seus colegas cujos pais detinham como habilitação escolar o ensino secundário ou o ensino superior. Esta tendência é confirmada quando tomamos os valores das associações entre as variáveis percepção dos

professores e as classificações escolares obtidas pelas raparigas. Estes resultados aproximam-se dos encontrados por Falcão (1992); Miranda (2003) ou Santos (2001).

A análise das correlações entre as perceções dos professores e o rendimento escolar por nível escolar do progenitor permite referir, que as associações entre as perceções dos docentes e o rendimento escolar dos alunos cujo progenitor apresenta nível escolar 1º e 2º ciclo, assumem valores menos elevados entre as perceções dos docentes e a área curricular expressão plástica por comparação com as outras áreas curriculares disciplinares, ocorrendo o mesmo quando o progenitor apresenta nível escolar ensino superior. Relativamente às correlações do rendimento escolar com as perceções dos docentes por nível escolar do progenitor com o 3º ciclo do ensino básico, podemos referir que, neste caso, as correlações não assumem significado estatístico quando correlacionamos as perceções com o rendimento escolar à área curricular expressão plástica. As correlações entre as perceções dos docentes e o rendimento escolar dos alunos cujo progenitor com maior nível escolar é o ensino secundário, todas assumem significado estatístico, verificando-se correlações com valores mais baixos entre a área curricular estudo do meio e as perceções dos docentes.

Em suma podemos referir que a área curricular expressão plástica aparece menos correlacionada com as perceções dos docentes quando se consideram os diferentes níveis escolares do progenitor. Observa-se ainda uma maior interdependência entre os desempenhos dos alunos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática e as perceções dos docentes relativamente às diferentes dimensões avaliadas.

Tomando os resultados da regressão, importa referir que o preditor que maior percentagem do rendimento explica, tanto nos rapazes como nas raparigas é a variável aptidão, concretamente, nas raparigas explica 60,5% da variância total no rendimento escolar e nos rapazes explica 38%. Podemos, assim dizer que ultrapassa largamente o valor que habitualmente é referido na literatura, de 30% ou 40% conforme Almeida (1988). Nas raparigas a variável liderança e inovação apenas acrescenta 4,3 % da variância explicada que no seu conjunto estas duas variáveis explicam cerca de 65% da variabilidade no rendimento escolar. Nos rapazes à variável aptidão acrescenta-se 4,1% da variável sensibilidade aos outros na explicação dessa variabilidade, e, finalmente, a variável nível escolar do progenitor acrescenta 3,6% para a explicação total que é de 45,8%. Dito de outro modo, as variáveis aptidão, sensibilidade aos outros e nível escolar do progenitor explicam no seu conjunto 45,8% da variabilidade no rendimento escolar.

Depois de analisados os resultados mais significativos, procuramos algumas hipóteses explicativas para a sua ocorrência e importa apontar algumas possíveis implicações para a prática e intervenção educativa neste domínio.

A existência de alunos com padrões de desempenho e realização é uma realidade, neste sentido, a escola que se pretende inclusiva tem que se organizar para dar resposta às necessidades educativas de todos e de cada um destes alunos.

Na construção de programas que visem o desenvolvimento destes alunos os professores podem estar na linha da frente, delineando estratégias e formas de acompanhamento destes alunos. No entanto, constata-se, que mais

uma vez, as sinalizações efetuadas por estes profissionais têm um carácter marcadamente cognitivo e negligenciam outras áreas do desempenho humano. A consequência é a exclusão de alunos com outras capacidades excepcionais dos programas e apoios específicos organizados para esta população escolar. Neste sentido é importante a formação de professores, para lhes proporcionar conhecimentos e novas visões do conceito de sobredotação. Essa formação pode passar pela formação inicial, contínua ou mesmo especializada.

Por outro lado, é importante ao mesmo tempo continuar a investigar nesta área, em especial na área ou domínio criação e validação de instrumentos de sinalização e avaliação para que as metodologias usadas na sinalização e avaliação destes alunos sejam mais eficazes e eficientes.

BIBLIOGRAFIA

- Acereda, A., & Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntese Psicología
- Alencar, E. S., & Fleith, D.S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento* (2ª edição). São Paulo: EPU
- Almeida, L.S. (1988). *Teorias da Inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1 (1), 17-32.
- Almeida, L.S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (4ªEd.)*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S., & Nogueira, C. (1998). As percepções dos professores sobre o conceito de sobredotação. *Jornal de Psicologia*, 7 (1), 10-13.
- Almeida, L. S., & Oliveira, E. P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp 43-61). Braga: ANEIS.
- Almeida, L.S., & Oliveira, E.P. (1998) *Escala de Despiste de Alunos com Altas Habilidades e Talentos*. Braga. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S., Oliveira, E. P., & Melo, A. S. (2002). *Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos*. Braga: Universidade do Minho (Edição dos autores).

- Almeida, L. S., Oliveira, E. P., Palhares, C., Melo, A. S., & Rodrigues, A. (2001). *Conhecimentos e percepções dos professores na área da sobredotação. Sobredotação, 2 (2), 139-153.*
- Almeida, L.S., Oliveira, E.P., Silva, M.E., & Oliveira, C.G. (2000). *O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: Impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação. Sobredotação 1 (1,2), 83-97.*
- Almeida, L.S., Pereira, M.A.M., Miranda, L., & Oliveira, E.P. (2003). *A investigação na área da sobredotação em Portugal: Projectos e resultados. Sobredotação,4 (1),7-21*
- Antunes, A. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: um programa de enriquecimento numa escola inclusiva.* Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Benito, Y. (1994). *La identificación o diagnóstico del niño superdotado.* In Y.Benito (Ed), *Intervention e investigation Psicoeducativas en alumnos superdotados.* Salamanca: Amarú
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D., (2000). *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas.* Porto Alegre, Artmed Editora.
- Castelló, A. (1997). *Concepto de superdotación y modelos de inteligencia.* In Y. Benito (Ed.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados (pp.19-36)* Salamanca: Amarú.
- Cortizas, M.J. (1996). *Un problema específico de los niños bien dotados. Grupos marginales y de riesgo. Faísca. 4(2),19-37.*
- Costa, A. M., (2000). *Influência da competência percebida na competência objectiva, em alunos brilhantes.* Tese de mestrado. Porto: Universidade do Porto.

DaSilva, M. (2000). Sobredotação: Conceito, formas de identificação e intervenção. In L. Almeida, E.Oliveira & A. Sofia (Orgs.), *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 37-42). Braga: Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS).

Delou, C. M. C.,(1987) *Identificação de superdotados: uma alternativa para a sistematização da observação de professores em sala de aula*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Drapeau, C., (2000). *Aprender Aprendendo. Lisboa, horizontes Pedagógicos*. Instituto Piaget.

Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (1995). Lisboa: Editorial Verbo.

Falcão, I. J.C.(1992). *Crianças sobredotadas: que sucesso escolar?* Rio Tinto: Edições Asa.

Feldman, D. H. (1982). A developmental framework for research with gifted children. In D. Feldman (Ed.), *New directions for children development: Developmental approaches to giftedness and creativity* (pp. 31-46). San Francisco: Jossey-Bass.

Feldusen, J. F., & Jarwan, F. A. (2000) Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sterneberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2ª ed., pp. 271- 282). Oxford: Pergamon.

Forns, M. (1993), *Evaluación Psicológica Infantil*. Barcelona, Barcanova.

Fleith, D. S., Almeida, L. S., Alencar, E. M. L. S., & Miranda, L. (2010). Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. *Revista Lusófona de Educação*. 16, 73-137.

- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 103-112.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2^aed., pp. 67-79). Oxford: Pergamon.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15 (2), 119-147.
- Galton F. (1869). *Hereditary Genius: An enquiry into its links and consequences*: MacMillan.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiplas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999) *Intelligence reframed: Multiple intelligences for 21st Century*. New York. Basic Books.
- Genovard, C., & Castello, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Guenther, Z.C. (2000). Identificação de Talentos: Recurso a técnicas de observação directa. *Sobredotação*. 1 (1,2), 7-36.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 14, 469-479.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, MacGraw-Hill.

- Hallahan, D., & Kauffman, J. (1994). *Exceptional Children: Introduction to Special Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2000). *A investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lombardo, J.R. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: EOS.
- Melo, A.S. (2003). Sinalização dos alunos sobredotados e talentosos pelos professores. *Sobredotação*, 4 (1), 29-46
- Messick, S. (1983). Assessment of children, in P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 1, 4th ed., pp. 475–526). New York, John Wiley & Sons.
- Miranda, L. (2003). *Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: O confronto entre sinalizações dos professores e dos psicólogos*. Tese de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Miranda, L. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Miranda, L., Almeida, L., & Almeida, A. (2010). O aluno sobredotado na escola portuguesa: Que apoios educativos?. *Sonhar*, 1, 67-82.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2002). Sobredotação em Portugal: Contributos das associações portuguesas para a divulgação do tema. *Sobredotação*, 2, 43-54.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2010). A investigação em Portugal em torno da sobredotação e da excelência: Análise a partir das teses de mestrado e doutoramento. *Sobredotação*, 11, 89-103.

- Miranda, L., & Almeida, L.S. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos por professores e psicólogos. Dificuldades na sua convergência. *Sobredotação*. 4(2), 91-115
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In F. J. Mönks, & W. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp.191-202). Assen, Maastricht: Van Gorcum.
- Mönks, F.J. (1994). Desarrollo sócio - emocional de los niños. In y. Benito (coord), *Intervention e Investigación Psicoeducativa en los alumnos superdotados* (pp.139-152). Salamanca: Amarú.
- Mönks, F.J., (1996). Diferenciação e Integração: Uma Perspetiva Histórica Internacional”, in Actas do Congresso Internacional de Sobredotação: Problemática Sócio -Educativa (pp.3-22). Porto APEPICTA,
- Mönks, F.J. (1988). *De rol van de sociale omgeving in de ontwikkeling van het hooghegaafde Kind* (the role of the social environment in the development of the gifted child). Amersfoort, Leuven: ACCO
- Moreira, A. (2008). *Controvérsias em torno da identificação das crianças sobredotadas: Caracterização de uma amostra clínica* . Tese de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Nogueira, S. M. (2003). A sobredotação vista por docentes do pré-escolar e do 1º CEB. *Sobredotação*, 4 (1), 95-107.
- Novaes, M. H., (1979) *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo, Editora Atlas, S.A.
- Oliveira, E.P.L. (2007). *Alunos Sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pereira, M. (1998). *Crianças sobredotadas: Estudos de caracterização*. Tese de Doutoramento. Coimbra. Universidade de Coimbra.

- Perez, L.F. (2006). Programas de enriquecimiento extracurricular: El programa estrella. In L.F. Pérez (Ed.), *Alumnos com capacidad superior: Experiencias de intervención educativa*. (pp.183-214). Madrid: Editorial Síntesis.
- Piirto, J. (1995). Deeper, wider, broader: The pyramid of talent development in the context of the giftedness construct. *Educational Forum*, 59 (4), 363-371.
- Ramos, M. N., & Pires, C.L., (1984). Contribuição Comportamental para a Abordagem dos Problemas Escolares: Estratégias Cognitivo Comportamentais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVIII, 195-213.
- Reis, S. M. (1989). Reflexions on policy affecting the education of gifted and talented students: Past and future perspectives. *American Psychologist*, 44 (2), 399-408.
- Renzulli, J.S. (1976). The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 20, 303 – 326.
- Renzulli, J.S. (1998). The three- ring conception of giftedness. In S. M. Baum, S.M. Reis, & L. R. Maxfield (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students* (pp. 2-27). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli J.S. (1978) "What Makes Giftedness? Re-examining a Definition," *Phi Delta Kappan*, November pp. 180-84, 261. Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta_Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S. (1988). *Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model* (3a. ed.). Storrs, CT: University of Connecticut, Teaching the Talented Program.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davis (Orgs.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2004) O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos de educação. *Revista Educação*, XXVII, 1, 75 - 121.
- Renzulli J.S. (1984) The triad / revolving door system: A research – based approach to identification and programming for the identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28, 163-171
- Sabatella M. L. P. (2008). *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: 2ª ed.
- Santos, C.P.A. (2001) *Sinalização de alunos coma altas habilidades e talentos: O cruzamento de informações de origem e natureza diferente*. Dissertação de mestrado. Braga. Universidade do Minho.
- Sánchez, M. D. P. & Garcia, C. F. (2001). *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. Málaga: Aljibe.
- Silva, E.S.C.M. (2006). *Dificuldades de Identificação de Alunos Sobredotados. Uma Reflexão sobre os fatores impeditivos inerentes aos professores do 2º e 3º ciclos*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade Lusofona.
- Silva, M.E. da (2000). *Sobredotados suas necessidades específicas*. Porto: Porto Editora.
- Sternberg, R. J. (1988). Mental self government: A theory of intellectual styles and their development *Human Development*, 31, 197-224.
- Tannenbaud, A.J. (1983). *Gifted children. Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.

- Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*, Vol. 1. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Torrence, E.P.(1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Touron, J., & Reyero, M. (2000). Mitos y realidades en torno de la superdotacion. L.S. Almeida, E.P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 19-27) Braga: ANEIS.
- Terrassier, J.C. (1994). *Les enfants Surdonés ou la précocité embarrassnte*.Paris: ESF
- Veiga, F., Moura, H., Menezes, J., Ribeiro, A., & Abreu, R. (1996). Alunos sobredotados vistos pelos professores. In L. S. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Viana, T., & M. Alencar (2006). *Observar e escutar: Procedimentos de identificação de alunos sobredotados no contexto escolar. Sobredotação 75-87*.
- Winner, E. (1999). *Crianças Sobredotadas: Mitos e Realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.

ANEXOS

Anexo 1

Exm.º Sr. Diretor do Agrupamento
de Escolas de Arcos de Valdevez


Eu, Maria Emília Brito Gonçalves de Araújo, aluna de Mestrado em Educação Especial na Universidade Católica Portuguesa (Braga), venho por este meio solicitar autorização para a recolha de informação através do preenchimento de duas escalas, por parte dos docentes que lecionam o 4º ano de escolaridade do nosso agrupamento. As escalas designadas, “*Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos*” de Leandro S. Almeida, Ema P. Oliveira & Ana Sofia Melo (ANEIS,2002), tem por objetivo a recolha dados para o estudo empírico do tema da dissertação “*Sinalização de alunos com altas habilidades: relação das percepções dos professores com o rendimento escolar*”

Desde já, comprometo-me a não usar a informação recolhida para outros fins que não o da presente investigação e coloco-me inteiramente à disposição para esclarecer possíveis dúvidas.

Em anexo segue a escala para V/ apreciação.

Atenciosamente;

Maria Emília Araújo.

 BISAS/T HCA	Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos Leandro S. Almeida, Ema P. Oliveira & Ana Sofia Melo (ANEIS, 2002)
	Habilidade Cognitiva/Aprendizagem

Nome: _____ Sexo: M F Idade: _____

Escola: _____ Ano de Escolaridade: ____ Turma: _____

Professor(a): _____ Data do preenchimento: ____/____/____

De seguida, apresenta-se uma lista de itens que expressam características, competências ou habilidades dos alunos na área Cognitiva/Aprendizagem. Gostaríamos de lhe pedir que pontuasse o(a) aluno(a) em questão de acordo com a seguinte escala (se considera não ter informação sobre algum dos parâmetros, assinale na coluna "Não tenho informação"):

Não tenho informação	Nunca ou quase nunca	Raras vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre ou quase sempre
0	1	2	3	4	5

1. Apresenta um vocabulário avançado para a sua idade ou para o seu nível escolar.	0	1	2	3	4	5
2. A partir de um exemplo ou de uma explicação, resolve facilmente outras situações.	0	1	2	3	4	5
3. Pensa em soluções novas ou caminhos alternativos para resolver os problemas.	0	1	2	3	4	5
4. Envolve-se por períodos longos de tempo em situações de aprendizagem.	0	1	2	3	4	5
5. Organiza o seu pensamento e os passos a seguir na realização das tarefas.	0	1	2	3	4	5
6. Identifica os elementos mais importantes num problema a resolver ou assunto a aprender.	0	1	2	3	4	5
7. Apresenta respostas invulgares ou pouco usuais nalguma(s) área(s).	0	1	2	3	4	5
8. Procura, por iniciativa própria, fontes complementares de informação.	0	1	2	3	4	5
9. Demonstra facilidade e/ou rapidez na compreensão dos assuntos.	0	1	2	3	4	5
10. Retém e evoca facilmente as informações sobre os assuntos.	0	1	2	3	4	5
11. Sente-se estimulado por novos temas, ideias ou problemas.	0	1	2	3	4	5
12. Requer pouca ajuda do professor, ou seja, trabalha bem sozinho(a).	0	1	2	3	4	5
13. Coloca perguntas minuciosas e distintas das perguntas dos outros colegas.	0	1	2	3	4	5
14. Possui um conjunto amplo de informações a respeito de certos assuntos.	0	1	2	3	4	5
15. Revela imaginação nas suas respostas às questões ou problemas.	0	1	2	3	4	5
16. Coloca nos seus trabalhos metas ou objectivos mais elevados que os seus colegas.	0	1	2	3	4	5

Agradecemos a sua colaboração.

IDT NP **HCA** HS HM/D EP EL ED EM HT/M

Nota: Qualquer questão relativa a esta escala pode ser tratada junto da ANEIS (ao c/ Psiquilíbrios), R. José M^o Ottoni, 56, 4710 Braga

BIGAS/T

HS

Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos

Leandro S. Almeida, Erna P. Oliveira & Ana Sofia Melo (ANEIS, 2002)

Habilidades Sociais

Nome: _____ Sexo: M F Idade: _____
 Escola: _____ Ano de Escolaridade: ____ Turma: _____
 Professor(a): _____ Data do preenchimento: __/__/____

De seguida, apresenta-se uma lista de itens que expressam características, competências ou habilidades dos alunos na área Social. Gostaríamos de lhe pedir que pontuasse o(a) aluno(a) em questão de acordo com a seguinte escala (se considera não ter informação sobre algum dos parâmetros, assinale na coluna "Não tenho informação"):

Não tenho informação	Nunca ou quase nunca	Raras vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre ou quase sempre
0	1	2	3	4	5

1. Gosta de expressar-se e de ser ouvido nas suas opiniões.	0	1	2	3	4	5
2. Tem um alto poder de persuasão e de influência junto dos colegas.	0	1	2	3	4	5
3. Revela sentido de humor ou vê humor em situações que podem não parecer humorísticas aos outros.	0	1	2	3	4	5
4. Revela um notório interesse e preocupação por problemas/notícias do mundo.	0	1	2	3	4	5
5. Consegue a simpatia e o apreço dos colegas.	0	1	2	3	4	5
6. Ouve os outros, colocando-se na sua perspectiva.	0	1	2	3	4	5
7. Assume o controlo/orientação dos trabalhos no grupo de forma espontânea.	0	1	2	3	4	5
8. Demonstra sensibilidade aos problemas dos outros.	0	1	2	3	4	5
9. Apresenta preocupações éticas ou morais avançadas para a sua idade.	0	1	2	3	4	5
10. Procura ser bem sucedido nas suas interações com os outros.	0	1	2	3	4	5
11. Entusiasma-se quando lhe é dada a oportunidade de liderar uma situação.	0	1	2	3	4	5

Agradecemos a sua colaboração.

IDT NP HC/A **HS** HM/D EP EL ED EM HT/M

Nota: Qualquer questão relativa a esta escala pode ser tratada junto da ANEIS (ao c/ Psiquilíbrios), R. José M^o Ottoni, 56, 4710 Braga